**REFLEXIÓN CURRICULAR
EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES,
2015-2019**

**REFLEXIÓN CURRICULAR
EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES,
2015-2019**

Carl Henrik Langebaek Rueda
Juana Margarita Hoyos Restrepo
Francisco Said Zarur Latorre
(autores compiladores)

Universidad de los Andes

Nombre: Langebaek Rueda, Carl Henrik, 1961-, compilador, autor. | Zarur Latorre, Francisco Said, compilador, autor. | Hoyos Restrepo, Juana Margarita, compiladora, autora. | Ospina Celis, Santiago Andrés, compilado. | Escallón Largacha, Juan Eduardo, autor. | Ochoa Parra, Antonio Elías, autor. | Gómez Sarmiento, Juliana, autora. | Castellanos Gutiérrez, Carlos Ernesto, autor. | Kerguelén Méndez, Ricardo José, autor. | Montoya Vargas, Juny, autora. | Santiago Franco, Didier Arnulfo, autor. | Duque Escobar, Ismael Mauricio, autor. | Reyes Alvarado, Alfonso, autor. | Salazar Londoño, Ana, autora. | Garlatti-Venturini Osorio, Anna, autora. | Turizo Vanegas, José Elías, autor. | Uribe Hanabergh, Verónica, autora. | Muñoz Rojas, Catalina, autora. | Burgos Cantor, María Consuelo, autora. | Osorio Gómez, Luz Adriana, autora. | Galvis Panqueva, Alvaro Hernán, autor. | Aldana Vargas, María Fernanda, autora. | Ramírez Sierra, Hugo Hernán, autor. | Rodríguez Dueñas, Ferney Javier, autor. | García López, Luis Anibal, autor. | Zalamea Fajardo, Patricia, autora.

Título: Reflexión curricular en la Universidad de los Andes, 2015-2019 / Carl Henrik Langebaek Rueda, Juana Margarita Hoyos Restrepo y Francisco Said Zarur Latorre (autores compiladores).

Descripción: Bogotá: Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes, 2020. | lxiv, 534 páginas: ilustraciones; 14 x 21 cm.

Identificadores: ISBN 9789587749342 (rústica) | 9789587749359 (electrónico)

Materias: Universidad de los Andes (Colombia) – Currículo | Cambio curricular

Clasificación: CDD 378.199-dc23

SBUA

Primera edición: agosto del 2020

- © Carl Henrik Langebaek Rueda, Juana Margarita Hoyos Restrepo y Francisco Said Zarur Latorre, autores compiladores
- © Universidad de los Andes, Vicerrectoría Académica

Ediciones Uniandes
Calle 19 n.º 3-10, oficina 1401
Bogotá, D. C., Colombia
Teléfono: 3394949, ext. 2133
<http://ediciones.uniandes.edu.co>
<http://ebooks.uniandes.edu.co>
infeduni@uniandes.edu.co

ISBN: 978-958-774-934-2
ISBN e-book: 978-958-774-935-9

Corrección de estilo: Tatiana Grosch
Diagramación interna: Leonardo Cuéllar V.
Diseño de cubierta: Neftalí Vanegas
Imagen de cubierta: Ilustración tomada de *Rhetorica christiana ad concionandi et orandi vsvm accommodata*, 1579, por Diego Valadés. Se tomó de Wikicommons: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Houghton_Typ_525.79.865_-_Rhetorica_christiana,_Diego_Valad%C3%A9s,_211.jpg
Imagen de contracubierta: fotografía de Héctor Daniel Castro Escobar, Salón 103 del bloque AU

Impresión:
Imageprinting
Carrera 27 n.º 76-38
Teléfono: 631 1350
Bogotá, D. C., Colombia
Impreso en Colombia – *Printed in Colombia*

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo ni en sus partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Universidad de los Andes | Vigilada Mineducación. Reconocimiento como universidad: Decreto 1297 del 30 de mayo de 1964. Reconocimiento de personería jurídica: Resolución 28 del 23 de febrero de 1949, Minjusticia. Acreditación institucional de alta calidad, 10 años: Resolución 582 del 9 de enero del 2015, Mineducación.

*Es manía de los tiranos
"procurar que sus súbditos sean pobres, para que,
fatigados y ocupados en sus cotidianos trabajos,
no puedan alzar cabeza".*

Juan de Matiezo, 1567

Los autores compiladores de este libro
quieren agradecer al exrector Pablo Navas
por hacer que la reflexión fuera posible

CONTENIDO

- [XIII] **El ejercicio de reflexión curricular en la Universidad de los Andes**

Carl Henrik Langebaek Rueda

PARTE I

Carl Henrik Langebaek Rueda, Juana Margarita Hoyos Restrepo y Francisco Said Zarur Latorre

- [3] **Un enfoque de competencias**
Eduardo Escallón
- [27] **Dedicación académica de los estudiantes**
- [49] **Distribución del tiempo de los profesores**
- [65] **Reforma del Ciclo Básico Uniandino (CBU)**
- [81] **Lineamientos para el fortalecimiento de la consejería**
- [93] **Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes**

[X]

PARTE II

- [121] **Diagnóstico para la flexibilización curricular: dedicación académica y tiempo para graduación**
Antonio Ochoa, Juliana Gómez y Carlos Castellanos
- [141] **Un análisis de la reforma del 2006**
Juliana Gómez, Antonio Ochoa y Carlos Castellanos
- [163] **Reflexión sobre el proceso de diseño del CBU “Colombia: espacio, tiempo, diferencia”**
Ricardo Kerguelén Méndez
- [175] **Ética transversal: un modelo de formación ética para la universidad**
Juny Montoya Vargas y Didier Santiago Franco
- [217] **Una formación relevante para los ingenieros del siglo XXI: lineamientos para una reforma curricular**
Mauricio Duque y Alfonso Reyes
- [263] **Los uniandinos creados por la reforma**
Ana Salazar Londoño, Anna Garlatti-Venturino y José Elías Turizo Vanegas
- [275] **Breve historia de una reflexión curricular: el programa de Historia del Arte (2016-2019)**
Verónica Uribe Hanabergh
- [307] **La integración del año básico común a las reformas curriculares de la Facultad de Ciencias Sociales**
Catalina Muñoz Rojas
- [321] **Salud mental de la población estudiantil: visiones y retos para la Universidad**
María Consuelo Burgos Cantor
- [349] **Conecta-te en el marco de la flexibilidad educativa**
Luz Adriana Osorio, Álvaro Galvis y María Fernanda Aldana

- [407] **Reflexión curricular del programa de inglés:
avances y perspectivas** [XI]
Hugo Hernán Ramírez
- [451] **Ajustes curriculares en la Facultad de Ciencias:
propuesta de un núcleo común**
Ferne Rodríguez y Luis Aníbal García López
- [493] **El Ciclo Básico Uniandino (CBU) en el marco de la
educación general de la Universidad de los Andes:
un principio rector de la formación integral en el
pregrado**
Patricia Zalamea

EL EJERCICIO DE REFLEXIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Carl Henrik Langebaek Rueda

La reflexión curricular es, o debe ser, un proceso permanente en todas las instituciones de educación superior. Esto es especialmente cierto en una Universidad como la nuestra, relativamente joven, que se precia de su espíritu innovador y de haber sido líder en algunos de los cambios más importantes que ha tenido la educación superior e incluso la política pública en Colombia. La Universidad de los Andes introdujo en este país, entre otras cosas, el semestre en vez del año como período académico, el concepto de educación general, el sistema de créditos orientado al cálculo de tiempo necesario para cumplir exitosamente las tareas académicas de los estudiantes y facilitar la flexibilidad curricular, así como la noción de que los pregrados no deben ser excesivamente profesionalizantes. No obstante, en muchas universidades de alta calidad en el mundo, el tema de la educación debería recibir mayor atención. No es un tema de algunos expertos, sino que se relaciona directamente con lo que los profesores hacemos

[XIII]

[XIV] a diario. Paradójicamente, y esa es una de las grandes ironías universitarias, los temas curriculares y pedagógicos no se discuten cotidianamente. El hecho concreto que evidencia hasta donde ha llegado esta situación en las universidades es la discusión que se ha dado en algunas unidades académicas sobre si es válida o no la investigación sobre la práctica docente. También puede señalarse el papel secundario que se le asigna a la capacidad docente para la contratación de nuevos docentes *versus* la comprobada producción académica (publicaciones), que es un aspecto clave. Lo anterior, sin mencionar el diseño de incentivos económicos centrados en la investigación/creación, sin un equivalente (no necesariamente basado en la misma lógica) en los temas docentes.

En la Universidad de los Andes, la creación de la Facultad de Educación y el trabajo pionero y valioso del Centro de Investigación de la Facultad de Educación (CIFE) han ayudado a que los temas de educación y pedagogía se hagan visibles. Afortunadamente, el tema de la educación (aunque no necesariamente de los aspectos más sensibles de la pedagogía) es también relevante como campo de investigación en algunas facultades y ciertamente es una preocupación relevante para un número creciente de profesores de todas las unidades académicas de la Universidad. Aun así, el trabajo por delante es formidable: la discusión sobre la enseñanza debería ser el pan de cada día para todos los profesores.

En este libro se presenta una serie de artículos sobre algunas de las discusiones más importantes que tuvieron lugar en la Universidad con respecto a la reflexión curricular durante el período 2015 a 2019. Creemos que esta compilación de materiales tiene una importancia que va más allá de señalar diagnósticos o proponer soluciones: es un asunto de memoria histórica. Los Andes es una institución que ha tenido una larga trayectoria de aportes a la reflexión curricular a lo largo de toda su historia, así como incontables debates internos, pero lamentablemente es poco el registro documental que ha quedado de todo esto. Todo pareciera ser *creatio ex nihilo*. Parafraseando a un célebre filósofo alemán, la historia repite, primero como

tragedia, luego como farsa. La reflexión curricular tiene cierto carácter trágico y doloroso, es cierto, pero volver a ella cada tiempo como si se inventara de la nada adquiere ciertamente un carácter cómico. Es lo mismo que confesar que los temas más importantes en torno a cómo enseñamos y a cómo aprenden los estudiantes se reinventan de forma más o menos abrupta cada cierto tiempo, al albur de alguna administración. Con lo anterior, se desaprovecha el rico legado de los debates, acuerdos y desacuerdos que han existido en la institución a lo largo de más de setenta años de existencia. [XV]

Los artículos que se presentan a continuación quieren remediar esa falta, por lo menos con respecto al período en cuestión. Incluye documentos aprobados por el Consejo Académico y el Comité Directivo, así como reflexiones escritas por algunas de las personas que han colaborado en el proceso. El proceso, con altibajos, errores y aciertos, ha ofrecido una lección inolvidable: en la Universidad existe un potencial enorme para desarrollar posiciones realmente innovadoras, más democratizantes e incluyentes, más críticas (y autocríticas) y, sobre todo, más ambiciosas. Esa será la tarea de aquí en adelante.

No sobra otro comentario introductorio: la última revisión de estos textos se hizo durante el confinamiento impuesto por el COVID-19. Sería fácil aprovechar la oportunidad para hacer una reflexión *ad hoc* sobre la importancia de los debates y la nueva situación impuesta por una amenaza biológica, que parecería transformar la forma de actuar de los seres humanos. A veces, los verdaderos cambios son el resultado de la fuerza mayor, el producto feliz de interrumpir esa vida cómoda y complaciente al amparo de la cual se reproducen las prácticas educativas. Hemos sido testigos del compromiso de la Universidad en estos momentos de crisis y, la verdad, llena de orgullo la capacidad de respuesta de la institución y subraya la importancia de la flexibilización. Pero no queremos usar el virus para enfatizar la importancia de los temas tratados, ni mucho menos de los cambios logrados. Aunque es tiempo de profetas, vaticinios apocalípticos,

[XVI] liderazgos de oportunidad y vendedores de falsas esperanzas, el potencial de cambio en las prácticas educativas y en la sociedad tendrá como prueba ácida el gradual retorno a la normalidad, y no las angustias propias de los tiempos de crisis.

El virus llegó a Colombia en marzo del 2020, no en el período en que se dio la reflexión curricular que nos corresponde describir aquí. Por lo tanto, ningún texto da cuenta de esa nueva situación. Ninguno contempla los retos que implica, ni las oportunidades que representa.

Finalmente, unas palabras de agradecimiento a todos aquellos que se comprometieron sincera y constructivamente con las propuestas de reflexión curricular. A todos aquellos que contribuyeron de manera productiva con sus comentarios, críticas y desacuerdos. Al exrector Pablo Navas, por haber hecho de Los Andes una Universidad más incluyente y por haber permitido la nivelación salarial entre Facultades, entre muchas otras cosas. A los decanos, directores, profesores y estudiantes que impulsaron la reflexión curricular. A los miembros del Comité Directivo y del Consejo Superior que actuaron con inteligencia y generosidad. A María Ortiz por toda la ayuda con este texto y al nuevo rector, Alejandro Gaviria, quien, sin duda, implementará exitosamente los cambios.

La naturaleza del cambio

Como punto de partida, antes de hablar de la reflexión curricular propiamente dicha y del contenido de este libro, es importante responder dos preguntas que formularon algunos profesores, y también el equipo de la Rectoría antes de emprender la reflexión curricular.

La primera es ¿para qué cambiar si estamos bien? Dicho de otra manera, ¿a quién se le ocurre cambiar lo que funciona? La Universidad de los Andes es reconocida como una institución de primera línea, sus graduados sobresalen en las pruebas de Estado y los *rankings* internacionales reconocen su desempeño, entonces,

¿cuál sería el propósito de cambiar? La segunda es ¿por qué hacer la reflexión e impulsar el cambio por el camino difícil? ¿Por qué por el camino de las discusiones largas y difíciles? [XVII]

Ambas son buenas preguntas. Tal vez es importante responderlas comenzando por el principio: cambiar no por un elogio al cambio, y menos al cambio que se proclama como un principio beneficioso *per se*. Vivimos tiempos en que el sistema económico valora la innovación y la capacidad de adaptación como valores positivos, pero esos cambios solo tienen sentido si se traducen en un mayor bienestar para la gente, no para unos pocos individuos. Detrás del elogio al cambio puede encontrarse un sistema centrado en los individuos exitosos, que hace cada vez más precario el trabajo de la mayoría de sus conciudadanos y que, en el fondo, se dirige a que la mayor parte de la gente se doblegue a condiciones que hacen más precaria su vida. El discurso de cambio en una universidad no puede servir a una causa así: la institución tiene la responsabilidad de no doblegarse y de enseñar a la gente a no hacerlo ante un mundo que pide el cambio sin medir a quién sirve ese cambio. Tiene que ayudar no al cambio que beneficia únicamente el mundo del empleador, sino a la transformación de la práctica educativa en beneficio del país, y especialmente de quienes han sido marginados por largo tiempo. Por supuesto, esto no excluye trabajar de la mano con el mundo empresarial y el sector productivo, pero sí obliga a hacerlo en términos que sean favorables para el país.

Cambiar es un concepto hueco si no es claro por qué y para quién. Pero la alternativa no es tampoco una respuesta satisfactoria. Quedarse quieto y hacer lo mismo porque se hace “bien” no es una opción sin una reflexión que la justifique ampliamente: ¿para qué o para quién lo hacemos bien? En resumen: el cambio en educación solo tiene sentido si favorece al mayor número de personas posible y, en últimas, a la sociedad en general. Entendiendo que en nuestra sociedad hay amplios sectores sociales marginados y que todos los avances conseguidos en los últimos

[XVIII] años no han logrado que esta sea comparativamente más justa, es difícil sustentar la noción de que debemos seguir haciendo exactamente lo que venimos haciendo. A menos, claro, que estemos complacidos con la idea de que formamos una élite a la cual eso no le deba preocupar.

La segunda pregunta también tiene una respuesta. En el mundo universitario el cambio es complejo. Todos los diagnósticos que identifican aspectos que pueden mejorarse ofrecen la posibilidad de pequeños ajustes que dan la apariencia de solución. En otras palabras, si se encuentran problemas específicos siempre es posible ofrecer respuestas también específicas. Empezar la tarea de una reflexión profunda, integral, es invariablemente el camino más largo y, sin duda, el más difícil, pero, a su vez, y este fue el punto de partida, el más perdurable porque implica el debate abierto por parte de la comunidad académica. El camino largo, el único que contribuye a hacer explícitos los problemas y las soluciones planteadas, y más si está acompañado del liderazgo y entusiasmo requeridos. En este libro se publican algunas de las experiencias más valiosas sobre la reflexión en algunas unidades o programas: Historia del Arte (Verónica Uribe Hanabergh), del Ciclo Básico de Ciencias Sociales (Catalina Muñoz Rojas), el caso de la Facultad de Ingeniería (Mauricio Duque y Alfonso Reyes), el Ciclo Básico de la Facultad de Ciencias (Ferne Rodríguez), la reflexión en temas de uso de tecnologías (Luz Adriana Osorio, Álvaro Galvis y María Fernanda Aldana) y también el punto de vista de estudiantes (Ana Salazar Londoño, Anna Garlatti-Venturino y José Elías Turizo Vanegas), entre otras. El debate abierto saca las cosas que están debajo del tapete: hace público lo privado y cuestionable lo que se ha tomado automáticamente por cierto. Pero lo más importante es que interioriza las razones para estar de acuerdo o en desacuerdo con cualquier propuesta. Al fin y al cabo, como afirma, Richard Sennett, “si se produce el cambio, se da sobre el terreno, entre personas que hablan por necesidad interior más que a través de levantamiento de masas”.

En las comunidades académicas rara vez hay levantamiento de masas, por supuesto, y la alternativa han sido pequeños ajustes y nuevas normas de cuya bondad nadie puede dudar, pero que rara vez van al fondo del problema. Los cambios no pueden basarse en unos pocos individuos, por iluminados que parezcan, que tomen decisiones aparentemente razonables para que las cosas sigan iguales o sean “fáciles de administrar”. Hay ejemplos de reformas hechas desde arriba con decretos o edictos que parecen funcionar bastante bien y que son, por supuesto, resultado de procesos mucho más cortos, y aparentemente eficientes, de lo que puede ser una reforma amplia. Pero la cuestión es que esas reformas facilistas, que en realidad nunca molestan ni importan a nadie, tienden a no perdurar en el tiempo. Es decir, los cambios no ocurren a menos que se dé la reflexión larga, profunda y, si se quiere, hasta dolorosa (para algunos), de los temas realmente importantes. Solo los cambios que generan transformaciones en la forma como hacemos las cosas, y como esperamos que los demás las hagan, generan transformaciones profundas. [XIX]

Todas las universidades, pero especialmente las que tienen una posición de liderazgo, están en la obligación de reflexionar de forma permanente sobre su quehacer, especialmente si quieren mantener dicha posición. Las universidades buenas lo son por una variedad de razones. La que sobresale entre todas, pero la que menos méritos tiene, es que reciben a los mejores estudiantes y tienen profesores muy bien preparados, con lo cual el resultado es predecible. Las mejores universidades no pueden sentirse tranquilas con la tarea que están haciendo si su calidad, en el fondo, se basa en lo anterior.

La misión de una buena universidad en lo docente, es decir, en la tarea de formar de la mejor manera a los estudiantes, siempre puede mejorarse, pero, además, debe mejorarse en términos que sean socialmente útiles. La mayor parte de los profesores, y sin duda de los estudiantes, es consciente de ello. Hoy existe un contexto social en el cual la formación no puede reducirse a las

[XX] necesidades de los empleadores, o de los gobiernos que piensen que ciertas disciplinas son necesarias y otras no, como lamentablemente viene ocurriendo en Colombia desde el paradigma de la eficiencia. Tampoco se puede reducir a la obsesión con lo práctico e inmediato, a costa de lo reflexivo y el largo plazo. Es decir, una universidad debe ser rebelde en el sentido más generoso y constructivo de la palabra. La educación no puede seguir plegada a la formación de cuadros de expertos entendidos en el *problem-solving* característico del funcionario al servicio del orden de las cosas. Los cambios sociales cuyo paso vertiginoso se acelera día a día exigen no seguir haciendo lo mismo siempre y, sobre todo, no ser complacientes, sino más bien cómplices de todo lo que esa dinámica ofrece para un mayor bienestar social: hoy los estudiantes son distintos, tienen nuevas demandas y nuevas necesidades; el contexto tecnológico cambia a pasos agigantados; el acceso a la información (válida o no, sustentada o no) se amplía cada día y las necesidades de la sociedad también se transforman. En Colombia, en los últimos años, se ha acelerado el impacto negativo sobre el medio ambiente y se ha perdido la confianza (un valor fundamental) en las instituciones, además de que persisten las grandes diferencias sociales. La obligación de la Universidad es ir en contravía de ese orden de las cosas. Esa puede ser una mejor medida de “hacer las cosas bien”.

En todo caso, independientemente de que la Universidad cambie o no, y de la dirección en que lo haga, el contexto social seguirá transformándose. Una breve comparación con el mundo de la evolución cabe aquí. Los dinosaurios no se extinguieron porque estuvieran haciendo nada malo sino porque el contexto cambió. Eran animales temibles y ningún mamífero era competencia para ellos. Pero, con el tiempo, algunos descendientes de los primeros mamíferos se ganarían la vida recolectando huesos de dinosaurios, lamentando sinceramente su extinción. Las universidades, sobre todo las mejores, tienen el riesgo de convertirse en enormes dinosaurios que ven con desprecio a los pequeños

mamíferos correr a su alrededor. No nos engañemos: los cambios que necesita la educación vendrán. Ojalá sea de la mano de las universidades, y especialmente de la Universidad de los Andes. [XXI]

Para resumir, si bien los resultados concretos de cualquier reflexión curricular son importantes, lo más relevante es el proceso de reflexión mismo y lo que este genere en la comunidad académica. Un cambio sin reflexión no es un cambio de verdad. No se interioriza, no se acoge y no se valora. Reformar, en términos del primer diccionario a la mano, es “cambiar para mejorar o para corregir”, pero para mejorar o corregir siempre es importante tener claridad sobre qué se quiere corregir, para qué se quiere cambiar y con qué se cuenta para lograr la transformación. Y la definición de reflexión es “examinar una cosa detenidamente”, y ese es, tal vez, el secreto de la ecuación, porque es la única garantía de que el cambio tenga sentido. Un ejemplo: se podría pensar que un pequeño cambio, por razonable que parezca, como podría ser poner un límite al número de créditos que toman los estudiantes, resuelve de tajo el problema de la sobrecarga académica que podrían tener. Sin duda es mejor eso que nada, pero el impacto del cambio será solo aparente. Es el cambio que produce la mirada sobre una hoja de cálculo de Excel, que no entiende la magnitud del debate académico ni comprende el problema de los cursos sobrecargados porque han sido mal diseñados. Es la solución que se complace con el guarismo aparentemene correcto, pero no analiza la realidad del estudiante. Únicamente si los profesores reflexionamos sobre la necesidad de dar tiempo a los estudiantes para que hagan las cosas bien (y para que así lo exijamos) se habrá logrado un cambio duradero.

Hacer los cambios de forma rápida no es sostenible. No se trata de hacer las cosas más fáciles, sino precisamente de exigir más. La sobrecarga en que se desenvuelve la mayor parte de los estudiantes, y también los profesores presionados por responsabilidades diferentes a la docencia, que consumen tiempo, y son mejor reconocidas para su promoción en el ordenamiento profesoral, solo puede favorecer el aprendizaje superficial. Los

[XXII] profesores también han caído en la rutina diaria de encuestas permanentes, la necesidad de llenar formatos y, sobre todo, las nuevas prácticas de publicación que consumen enormes cantidades de tiempo y recursos, sin que esto garantice un trabajo académico más pertinente o interesante. Es sorprendente que el tema de publicar se esté limitando gradualmente a la discusión de dónde se publica (en qué revistas internacionales) y no se discutan las ideas o argumentos novedosos que salen a la luz gracias al trabajo académico de los profesores. Los comités de investigaciones, siguiendo la métrica fácil de los puntajes, favorecen la producción en serie de artículos, sin que los resultados de investigación o creación se discutan públicamente, o sin que la comunidad académica le dé el alcance merecido al esfuerzo de sus propios miembros. Por supuesto, la falta de tiempo en el campo pedagógico para hacer las cosas bien tiene efectos indeseables. Como refiere Unccio Ordine, a veces los profesores tratamos de simplificar las cosas mediante sistemas de evaluación expeditos que den cuenta de aprendizajes también expeditos. Lo hemos hecho, como afirma el autor, a través de la “proyección de diapositivas y el suministro de cuestionarios de respuesta múltiple” que no dan tiempo para evaluaciones que realmente valoren el desarrollo de la capacidad de argumentar y de escribir bien. Por eso el tema es tan sensible y no lo arregla una disposición administrativa aparentemente razonable.

Pero, además, los cambios superficiales no son sostenibles por dos razones: primero, porque las normas y directrices, por más sustentadas que puedan parecer, atentan contra la integralidad del currículo, es decir, impiden pensar el currículo de forma holística. Y, segundo, porque dificultan que la comunidad académica, que es la que debe hacer la tarea, se apropie de las discusiones. Todo el mundo quedará contento, sin duda, pero no habrá solución ni de fondo ni a largo plazo.

Lo que justifica el cambio en realidad es algo más pedestre: hay, en efecto, problemas en lo que hacemos y es nuestra

responsabilidad resolverlos. Esos problemas no pueden meterse [XXIII] debajo del tapete con arrogancia autocomplaciente. Cambiar no es solo sobrevivir, sino también ser más relevante. Y las dos cosas, con frecuencia, implican recordar lo que ha sido nuestra historia.

Un poco de historia

La Universidad de los Andes vino al mundo como algo novedoso. De cierta forma nació “reformada” porque estuvo atenta a lo que sucedía en el contexto internacional y no se contentó con copiar las que entonces eran anquilosadas instituciones nacionales. Primero, surgió como una universidad laica, independiente del Estado, sin ataduras con partidos políticos o grupos económicos. También nació como una institución sin dueño y sin ánimo de lucro. Por encima de cualquier consideración, los fundadores de la Universidad tuvieron el valor y la coherencia de no convertirse en sus propietarios.

En ese contexto, no es una sorpresa que Los Andes introdujera nuevas nociones de educación en 1948. A mediados del siglo xx predominaba la idea de que la educación consistía en que los estudiantes cursaran programas incomunicados de los demás, con el fin de adquirir la información necesaria de la cual se desprenderían generosamente los ilustres maestros. Los estudiantes saldrían como notables abogados o eximios economistas. ¿Qué más se podía pedir de sabios maestros que “transmitían” sus probados conocimientos a nuevas generaciones de expectantes y dóciles pupilos? Estos adquirirían, se suponía, la información requerida para desempeñarse exitosamente y dar lustre a su profesión y a su *alma mater*. Simultáneamente, la universidad empezaba a masificarse, proceso que se aceleraría en los años sesenta, y que, si bien hizo un poco menos elitista la educación, sacrificó calidad. Peor aún, con la complacencia del Estado surgieron universidades con ánimo de lucro, verdaderas empresas de propiedad familiar.

[XXIV] En este momento comenzó el auge de la educación privada: en 1950 cubría el 28% de los estudiantes del país; en 1966, apenas dieciséis años después, cubría el 47%. Paralelamente, las mejores instituciones se transformaron en máquinas de filtrar a los estudiantes “inadecuados” y graduar a los mejores, quienes en la mayor parte de los casos pertenecían al grupo social que desde muy temprano había podido acceder a la mejor educación posible. Las instituciones mediocres, por su lado, no “filtraban” (ni filtran, pues esto aún sucede) puesto que su negocio era (y es) vender títulos. Mantener una calidad elevada era y es equivalente a perder matrículas. Desde el punto de vista pedagógico, la cátedra magistral se volvió la norma, no por razones académicas (que las hay) sino por razones financieras.

En el transcurso de los últimos veinte o treinta años del siglo xx, tanto en las universidades públicas como en las privadas, los currículos se volvieron más rígidos, más cargados de materias y prerrequisitos, y más largos. Parecía que a medida que aumentaba el conocimiento, la única solución consistía en hacer más pesados, densos y demorados los programas académicos. Se trató de cierta forma de la implementación de la lógica de los burócratas que recomendaron hacer el mapa de Borges en *Del rigor en la ciencia*: se imaginó una cartografía que pudiera ser una representación tan exacta de la realidad como la realidad misma. Tan solo un mapa a idéntica escala de la realidad era suficiente. Aquí cabe una reflexión, filosófica, si se quiere: el aumento de la carga se dio en el contexto de la exigencia de aprender cada vez más rutinas fijas, memorizar más cosas y cubrir mayores contenidos, y no sirvió al propósito de inspirar la capacidad crítica de los estudiantes. En general, el aumento de la carga no tuvo en cuenta la posibilidad de conectar conocimientos ni permitió que la mayor cantidad posible de estudiantes aprendiera a mirar en perspectiva, o a profundizar. Pero, además, los costos sociales de la educación aumentaron en términos de la cantidad de gente que dejaba por el camino: hay que decir que en 1950,

en la Universidad Nacional de Colombia —una universidad ex- [XXV]
traordinaria, sin la menor duda— el abandono era del 50%. Es
decir, a la mitad de la gente más capaz de este país, que ingresaba
a la mejor universidad, se le cerraban las puertas. A veces por ra-
zones económicas, pero también como resultado de su “fracaso”
académico.

No deja de ser paradójico que este movimiento conserva-
dor, incluso reaccionario, de llenar de contenidos los currículos
—y las altas tasas de abandono— se desarrollara plenamente en
momentos de agitación social. En los años sesenta del siglo xx
surgieron movimientos críticos sobre la educación y su sentido
social, algunos de ellos en América Latina, los cuales cuestiona-
ron el sentido de la educación y el papel que esta debería jugar
para mejorar las condiciones de vida de la gente. En el contexto
colombiano, esas reflexiones no implicaron transformaciones pro-
fundas. La institucionalidad resistió bastante bien la invitación a
cambiar. Los movimientos estudiantiles con excepciones aquí y
allá no tuvieron como objetivo transformar la educación, siendo
el costo de las matrículas, quizás, el tema que despertó mayor
preocupación. Y esto, hay que decirlo, sin los mejores resultados,
puesto que los costos de la educación continuaron aumentando
considerablemente.

En otras universidades, con una mayor trayectoria histórica
que Los Andes, el proceso de reflexión curricular ha sido duro y
lento. El peso de la tradición y los pergaminos no siempre juegan
a favor de la transformación. En esas comunidades se ha reque-
rido del valor de la comunidad académica, y de sus directivas,
para liderar los procesos de cambio. La Universidad Nacional, de
nuevo, es un magnífico ejemplo. Vale la pena recordar las pala-
bras del exrector José Félix Patiño, quien, en los años cincuenta,
anotaba que “el problema con los currículos como los que pre-
paran nuestros planeadores nacionales, es que tienen el pequeño
inconveniente de que cuando se les completa ya están obsoletos”.
El doctor Patiño encontró que los saberes se habían fragmentado,

[XXVI] que faltaba una educación general, y que la formación excesivamente profesionalizante ocurría desde muy temprano. Como resultado, propuso reducir de veinte a ocho las facultades con el fin de estimular los estudios interdisciplinarios, introducir los estudios generales y también incentivar la investigación en el pregrado. Además, quiso aumentar la cobertura, en un momento en que la universidad privada estaba creciendo desafortadamente y, para lograr ese fin, planteó aumentar la planta de profesores.

Muchos de los planteamientos expuestos por el doctor Patiño eran compartidos por los fundadores de la Universidad de los Andes. Ellos plantearon que todo estudiante ingresara a un colegio de estudios superiores con dos años de duración, en el que recibirían una sólida formación sociohumanística y científica, antes de profesionalizarse. Propusieron, además, que recibieran esa formación sin aumentar la duración de su carrera y sin sobrecargar los currículos. Simultáneamente introdujeron la noción de que todo estudiante se debía beneficiar de un profesor consejero y, de hecho, plantearon que la relación entre profesores y estudiantes debía ser de camaradería, con el propósito de la construcción conjunta de conocimiento. Enfatizaron que los cursos deberían ser, por lo tanto, relativamente pequeños. Propusieron explícitamente que los estudiantes deberían tener el tiempo para preparar sus clases con antelación y que debían beneficiarse de un proceso de construcción de conocimiento autónomo que valorara explícitamente las experiencias de aprendizaje por fuera del salón de clase. Introdujeron la existencia de cursos abiertos a todas las facultades, diseñaron programas en los cuales había una dedicación de máximo cuatro o cinco cursos por periodo, y alegaron explícitamente que hacerlo de otra forma atentaría contra el aprendizaje crítico y profundo.

Han pasado muchas cosas interesantes después de la fundación de la Universidad de los Andes. En 1960, el Consejo Académico reiteró, bajo el liderazgo de Hernando Groot, la necesidad de crear un programa de dos años básicos de estudios generales.

El mismo Groot creó la Facultad de Artes y Ciencias, una facultad en que las artes y las ciencias, sin distinción entre ciencias sociales y ciencias básicas, estuvieran juntas. En 1969 se creó la Unidad de Metodología de enseñanza. Más tarde, en 1980, se propuso fortalecer la consejería, reducir la dedicación académica (que no es lo mismo que la exigencia académica) y crear ciclos básicos en las facultades. A principios del siglo XXI se presentó un gran ciclo de reformas curriculares lideradas por los rectores Rudolf Hommes y Carlos Angulo y el vicerrector José Rafael Toro. En 1997, el rector Rudolf Hommes propuso un programa de estudios liberales, también de dos años, para lograr una sólida formación sociohumanística antes de la profesionalización. Su idea fue aprobada por el Consejo Académico y por el Comité Directivo. Desafortunadamente, la idea luego se echó para atrás.

Con los rectores Hommes y Angulo se inició la reforma de programas, o de la mayoría de ellos, a cuatro años, con la cual se pretendió eliminar la redundancia entre pregrados y posgrados, y facilitar el paso entre unos y otros. La intención no consistió simplemente en cortar años de las carreras, lo cual en sí mismo es un objetivo bastante cuestionable. Fue una reforma que pretendió ser integral, que partió de la reflexión sobre la naturaleza del pregrado y que no en vano volvió a darle estructura a la formación general, la cual se había desfigurado en una serie de cursos electivos sin estructura ni coherencia. En esa época se retomó la discusión de formación por competencias basada en la noción de que no se trata solamente de información sino también de las llamadas habilidades y actitudes. Se retomó así mismo la discusión de formación en ética, se creó el CIFE y se comenzaron a asimilar los cambios tecnológicos que se vislumbraban. Los resultados concretos de esas reformas se pueden medir: fueron exitosas en cuanto acortaron el tiempo que los estudiantes toman para terminar una carrera en la Universidad de los Andes, y lo hicieron sin sacrificar la calidad. Hoy, en promedio, toma menos tiempo a un estudiante graduarse y eso es una buena noticia para cientos

[XXVIII] de familias que hacen esfuerzos enormes para que sus hijos estudien en la Universidad. Es menos dinero en manos de los bancos y más en manos de los padres de familia que trabajan. Las reformas, sin embargo, no fueron tan útiles en un aspecto central: facilitar el paso de pregrados a posgrados. Además, algunos pregrados se sobrecargaron en términos del número de cursos que un estudiante debía tomar simultáneamente.

Cuando se mira hacia atrás, es claro que a lo largo de los procesos de cambios curriculares que ha emprendido la Universidad hay un cierto *déjà vu*. Muchas reformas se han hecho para volver a lo esencial, volviendo al espíritu de los fundadores. La idea reiterada de tener ciclos básicos, de fortalecer la formación socio-humanística, o el hecho de que cada diez o quince años se creara un centro de enseñanza, etcétera, etcétera, refuerza la idea de que la Universidad ha enfrentado a lo largo de los años corrientes contrarias a las reformas, que periódicamente obligan a la revisión. Durante la historia de la Universidad muchas personas han despertado la conciencia crítica del sentido de la educación. Hay decenas de profesores y administrativos que han cuestionado el orden de las cosas y eso ha sido muy valioso. Vale la pena destacar una de ellas, Francisco Pizano. Él, uno de los fundadores, y claramente inspirado en el inolvidable Agustín Nieto Caballero, quien había afirmado que “el recargo de trabajo perjudica al estudiante en los más delicados aspectos de su formación: daña su salud, paraliza su entusiasmo, mata en él la afición por el estudio”, escribió también que “ya no se propone como tema la personalidad detallada, el hombre completo o la mente refinada, sino un nivel eficaz de información y un grado determinado de eficiencia”. Es decir, recordaba que se había perdido la esencia misma de la formación uniandina en beneficio del profesional eficaz, del profesional excelente. En otra ocasión, en los años ochenta, reiteró la idea: “la universidad contemporánea ha cambiado la tarea de formación por la de información, no está dedicada a educar sino a instruir, no pretende formar el carácter y

desarrollar la inteligencia sino enseñar oficios”. Además, Pizano [XXIX] señalaba que “se ha dejado de lado la autonomía del estudiante, nos hemos dedicado a la formación de expertos rutinarios, nos hemos encargado de un aprendizaje superficial y no de la comprensión crítica, la educación general se ha convertido en instrumental, la estructura administrativa de las universidades va en contra de los principios básicos de las universidades”. La integralidad se había ido perdiendo: incluso algunas facultades y los departamentos se habían convertido en universos cerrados, autocontenidos, que, no pocas veces, incluso competían entre sí. Esa tendencia continúa en las universidades colombianas, incluyendo Los Andes, pese a que se sabe hace años que la creación de archipiélagos administrativos y académicos no es la respuesta para enfrentar los problemas complejos del mundo de hoy, ni siquiera en las disciplinas más técnicas.

La Universidad de los Andes ha defendido una educación basada en la motivación y en la búsqueda de sentido. Pizano señalaba que “nos hemos acostumbrado a adiestrar en rutinas, en protocolos, pero qué hacemos para que los estudiantes sean creativos, para que piensen distinto, para que puedan tener ideas al margen, diferentes, retadoras e impertinentes”. Nos hemos acostumbrado a enseñar las reglas del método, lo cual tiene, por supuesto, ventajas: son en efecto enseñables y, además, son fáciles de medir. El problema es que la creatividad, la capacidad de pensamiento autónomo y crítico surgen de mecanismos inconscientes sobre los cuales tenemos ideas precarias. No se evalúan fácilmente en una prueba, o en un test, y no son fáciles de entender para el pensamiento lineal, cuantitativo y simplificado. Y, no obstante, lo poco que sabemos del pensamiento autónomo y crítico es que, en últimas, es lo más importante. Sin duda es difícil de medir mediante una ecuación: surge siempre de la experiencia, de las vivencias y, sobre todo, de la interacción entre estudiantes y profesores. Se da dentro pero también, y muy especialmente, fuera del salón de clase. Y esto no es nuevo: cuando

[XXX] algunos señalan que el problema central de la educación hoy es que ha cambiado el acceso a la información, olvidan que lo verdaderamente importante es qué hace el estudiante, creativa y críticamente, con esa información.

Las verdaderas transformaciones siempre se producen cuando se cuestiona lo establecido y rutinario. Implican aceptar lo que no parece inicialmente aceptable. Hay una anécdota al respecto que es bastante ilustrativa: uno de los primeros textos escritos con que se cuenta en la historia de la humanidad corresponde a un rollo de arcilla en la que un maestro consignó su preocupación por el efecto pernicioso de la escritura sobre sus estudiantes. ¿Qué pasaría con la maravillosa capacidad de memorizar y repetir lecciones con semejante artificio? Sin duda las cosas funcionaban bastante bien para ese venerable profesor. Quizá pensamos que las nuevas tecnologías nos harán obsoletos y que la calidad de la educación está en peligro debido al cambio. Con algo de ironía, vale la pena destacar que hoy sabemos de la opinión del antiguo maestro gracias al artificio que tanto le preocupaba.

La integralidad del currículo

Una de las posibles respuestas de por qué las reformas están siempre seguidas de contrarreformas es que los currículos no se aprecian en su integralidad. Los currículos no son únicamente un programa ideal de estudios. No son una lista de conocimientos, temas o prácticas que se ordenan en el tiempo y que el estudiante recorre en un orden preestablecido. El currículo incluye la totalidad de principios, de valores, de disposiciones, de planes de estudios, de objetos, de metodologías, de evaluaciones, de procesos —intencionados o no— que tienen que ver con el aprendizaje de los estudiantes. Se trata también de los recursos académicos, de los salones, y cada vez más también de la tecnología. Todos estos aspectos tienen relación entre sí.

Es especialmente lo que se hace de manera inconsciente, en [XXXI] forma de prácticas sobre las cuales no hay un cuestionamiento explícito, lo que en últimas tiene un impacto del que no somos usualmente conscientes. Por ejemplo, uno de los aspectos más perjudiciales con respecto a la sobrecarga de los estudiantes es la noción de que el estudiante “compra” un paquete de créditos, idea detrás de la cual el aprendizaje se reduce a una transacción en la cual no se valora la experiencia educativa completa, sino la mercantilización de unidades de tiempo asociadas a contenidos y, en el fondo, a una relación entre un proveedor y un cliente. Es fácil, lamentablemente, hacer una larga lista de prácticas con sentido administrativo que ocurren por fuera de cualquier reflexión curricular y cuyos efectos no son deseables. Se han impuesto a través de la rutina, sin que su sentido pedagógico o su efecto en las personas y en la sociedad se cuestionen. Hay varios ejemplos. Cuando la universidad establece que a un estudiante que tiene un mal promedio académico, y queda en prueba, debe abandonar la institución por un periodo de seis meses antes de aceptarlo nuevamente. Esa es una decisión curricular. Una decisión equivocada, pero decisión al fin y al cabo. Lo mismo cuando un profesor decide que un porcentaje fijo de estudiantes debe perder un curso, o que si un estudiante sacó 5,0 en la evaluación final de un curso, aun así puede perderlo porque su desempeño anterior fue deficiente. También cuando se decide que la mejor manera de evaluar a los estudiantes es mediante pruebas de selección múltiple. Cuando los profesores nos quejamos de que los estudiantes de niveles avanzados no saben escribir, pero al mismo tiempo los hemos sometido a pruebas en las cuales escribir y argumentar no son importantes, hemos ayudado a que no sepan expresarse. Igual sucede cuando le pedimos a un estudiante que para cambiar de carrera debe tener un promedio mínimo en la carrera que no era de su agrado. Le pedimos que para ingresar a una carrera tenga un promedio superior al que deben mantener los estudiantes de esa carrera y a veces lo sustentamos con razonamientos que

[XXXII] implícitamente significan que para desempeñarse en ciertas carreras hay que ser más inteligente que en otras. La definición de promedio general acumulado, por ejemplo, castiga eternamente al estudiante que en los últimos semestres ha mejorado sus notas, sin poder cambiar los desaciertos que tuvo en un comienzo.

Es incuestionable que estas normas fueron hechas con la mejor intención y que tienen un sentido en sí mismas que parece enteramente razonable. Pero, por lo general, no contemplan la formación en su sentido más amplio. Y esto lleva a un segundo punto sobre los currículos: además de ser integrales son un contrato social con el estudiante, que las dos partes se comprometen a honrar. Los estudiantes deben esforzarse, estudiar duro y aprender. Pero cuando se habla de que cierta duración de un programa es razonable, de la posibilidad de hacer opciones o dobles programas, la Universidad debe lograr que la promesa se cumpla, por lo menos para un número sensato de estudiantes.

No entender la integralidad del currículo y su valor como contrato social lleva a creer que los pequeños cambios son el mejor camino. Pero los pequeños cambios, acumulados a lo largo del tiempo, tienden a generar los siguientes problemas: por lo general son sumativos, se basan en la idea de que los estudiantes son personas carentes y que, por tanto, lo mejor que puede hacerse por ellos consiste en añadir cursos, actividades adicionales o prerrequisitos a los currículos. Se presume que a los estudiantes les falta tal o cual cosa para ser profesionales “completos” y se aspira a que una formación de pregrado no debe presentar carencia alguna en contenidos. Si la percepción es que los estudiantes no tienen formación ética, se diseñan cursos de ética; si no conocen un tema en que el profesor es experto, este debe introducirse obligatoriamente en el currículo. Peor aún, si los futuros empleadores demandan x o y , se debe añadir x o y . Usualmente se añade, se suma y se congestiona, sin pensar en la integralidad.

Los diagnósticos realizados sobre el tema de la carga académica de los estudiantes se presentan en el artículo escrito por

Juliana Gómez, Antonio Ochoa y Carlos Castellanos. Se trata de [xxxiii] diagnósticos generales, no sobre cada programa en particular. El tema de tiempo puede entenderse con la idea de que entre más horas se inviertan en estudiar es mejor. Se trata de una verdad a medias, de esas que también ocultan una gran ficción. Por supuesto que a los estudiantes se les debe exigir y, por supuesto, que es deber de los estudiantes poner, y mucho, de su parte. No obstante, es indispensable hacer una consideración sobre su dedicación en relación con lo que se espera de ellos. Tener en cuenta el tiempo de los estudiantes para no sobrecargarlos no se basa en la idea paternalista de que están estresados. Al revés, la consideración debe basarse en la necesidad de mejorar su aprendizaje y exigir más de ellos. Simplemente debemos darles el tiempo que requieren para hacer las cosas bien y así se les pueda exigir. En el tema del uso del tiempo de los estudiantes parecería haber una variable cultural relacionada con la actitud ante el trabajo en general. Las universidades colombianas, y Los Andes está lejos de ser la excepción, están sobrecargadas de créditos y número de cursos que se toman simultáneamente. El afán, el agotamiento, la angustia parecerían ser prerrequisitos para aprender eficientemente. La fórmula parecería ser la de una cadena de producción en masa: menos tiempo, y más producción por unidad de tiempo, al mejor estilo de la planta de ensamblaje de automóviles. De allí que la visión de los estudiantes como “clientes” termine por valorar la sobrecarga: asume que los estudiantes (o sus familias, o los donantes) pagan mucho dinero por un “número de créditos” que deben usar eficientemente. Desde esa perspectiva se explica que para algunos las universidades venden títulos y horas de clase. No importa que el uso del tiempo no permita a la mayor parte de los estudiantes aprender y cuestionar críticamente de la misma manera que en las cadenas productivas al operario se le mide su “eficiencia” a partir de las horas de trabajo y el número de operaciones automáticas que logra realizar inconscientemente. Y como el exceso de trabajo, que es común en los países más

[XXXIV] pobres, no se relaciona con mayor producción, la sobrecarga académica no implica un mejor aprendizaje. Existe, en todo caso, una terrible confusión entre cantidad y calidad.

El efecto de la sobrecarga entre los estudiantes tiene un resultado especialmente pernicioso entre aquellos que vienen de una educación básica de menor calidad. Es decir, se trata de una lógica que pone en desventaja a la población que menos acceso ha tenido a la mejor educación. Siempre hay un número de estudiantes que pueden lidiar muy eficientemente con una alta carga, lo cual es maravilloso y debe permitirse. La mayor parte de los profesores universitarios fuimos muy buenos estudiantes y tenemos altas expectativas sobre lo que deben lograr nuestros estudiantes en un tiempo definido. Pero la discusión sobre el uso del tiempo debe partir de aceptar que es uno de los mecanismos que tiende a reproducir la falta de equidad que tratamos de combatir en las universidades. Un ejemplo es el nivel de inglés: para los estudiantes que tienen malas bases en esa lengua la inversión de tiempo en número de horas constituye una carga adicional que no tienen los estudiantes que provienen de entornos privilegiados. Otro ejemplo, bastante paradójico, son las ayudas y tutorías que se ofrecen a los estudiantes que tienen problemas con su desempeño: estas tienen la mejor intención del mundo y son necesarias, es más, en la Universidad de los Andes los estudios llevados a cabo por Fabio Sánchez de la Facultad de Economía han demostrado que ayudan a mejorar el desempeño, aunque marginalmente, de aquellos que las toman. Pero como el problema del estudiante generalmente es de tiempo, las asesorías simplemente no están a su alcance porque representan una carga adicional que raramente pueden asumir, a menos que sea a costa de otra actividad académica. De hecho, ha podido establecerse que en algunos casos los estudiantes que más acuden a las ayudas y tutorías son los que menos las necesitan: se trata de personas que pueden darse el lujo de aprovechar las ayudas de la universidad para mejorar aún más en temas en los que son realmente

buenos. Son, precisamente, aquellos estudiantes que tienen más [xxxv] tiempo porque su ritmo de aprendizaje se lo permite.

Por lo general, aunque no necesariamente, la sobrecarga hace parte de un proceso que termina fragmentando el aprendizaje y asignando valores diferenciales a los saberes, discriminando áreas que “requieren tiempo” de las que no, generalmente en detrimento de aquello que se considera ajeno a la formación profesional, instrumentalmente “útil”. Por supuesto, esta lógica en la cual formamos desde muy temprano a nuestros estudiantes termina por afectar muy especialmente el valor de la educación general y todo lo que corresponda a la formación sociohumanística y científica. Incluso puede decirse que la sobrecarga atenta contra la posibilidad de formación humana por fuera de lo estrictamente académico en la medida en que se le quita al estudiante el tiempo para vivir y para aprender de todas aquellas maneras que permite la vida por fuera del salón de clase. Y, por supuesto, se profesionaliza en exceso: se termina preparando para la plusvalía del hombre o mujer calificados. Los economistas terminan aprendiendo historia económica pero no historia. Los ingenieros industriales y administradores no compartirán aspectos de su formación que deberían ser comunes, los antropólogos y los historiadores se considerarán excesivamente distintos en sus enfoques desde muy temprano. Al final, los procesos parcelados de cambio terminan estandarizando los currículos en las diferentes universidades y, peor aún, los currículos acaban siendo diseñados de acuerdo con las áreas de experiencia de los profesores, o con los requerimientos de los futuros empleadores. Es un modelo muy eficiente, sin duda, pero pernicioso.

El dudoso valor de la fragmentación

La formación estrictamente profesional corre el riesgo de masificar al ser humano que se incorpora a la sociedad, crédulo de

[xxxvi] lo que le dicen y poco dispuesto a construir una sociedad democrática. El problema, por supuesto, no es la especialización, sino la cual el desarrollo profesional es cada día más difícil, sino que esa especialización ocurra a espaldas de la formación amplia que ofrece el conocimiento humano. La distinción entre lo “útil” para formar profesionales idóneos y lo “inútil” de todo lo que aparentemente no apunta en esa dirección, ha sido resultado de los currículos excesivamente profesionalizantes y sobrecargados. Es gracias a ese mecanismo que la formación sociohumanística se ha comenzado a ver como “complemento” más o menos necesario y no como base de la formación. La estandarización de programas de acuerdo con el deseo de profesionalizar tiene el efecto indeseable de hacer más difícil la comunicación entre saberes, con el consecuente perjuicio para los estudiantes, no tanto en la vida universitaria, sino más adelante, en su desarrollo como seres humanos. Cada programa propende por diseñar sus propios cursos sin aprovechar el contexto universitario y su enorme riqueza. Y así cada saber, debidamente separado, erige muros entre disciplinas que le sirven como mecanismo de legitimación. Cada profesor termina contribuyendo debidamente a montar las piezas que le demanda la cadena de producción de nuevos profesionales.

La autonomía de las diferentes unidades académicas es percibida por muchos profesores como algo positivo. Ciertamente no todo es negativo, pues se permite la conformación de comunidades académicas que interactúan internamente muchas veces de forma muy positiva. El problema de esa autonomía es que se traduce en rígidas estructuras organizacionales que encajan perfectamente bien dentro de un concepto de fragmentación más amplio, que no es solo académico. El resultado es la jerarquización y la discriminación entre las propias disciplinas. Es común oír hablar en ciertos círculos de disciplinas con “un diferente grado de desarrollo”, dentro de una visión decimonónica gracias a la cual ciertas áreas del conocimiento han logrado alcanzar su madurez, mientras otras áreas todavía tienen serias dificultades

para lograr su propia legitimidad. Se discrimina de nuevo entre [xxxvii] lo que aparenta ser eficiente y útil y lo inútil, impreciso y ambiguo. Nada de eso es cierto, por supuesto: hay disciplinas cuyo mayor valor es precisamente valorar lo impreciso y cuestionar las certezas. Pero lo cierto es que ciertas disciplinas son cercanas al poder, su lenguaje es el lenguaje del poder y sus métodos y técnicas se toman como ejemplo de madurez profesional. Hasta aquí se podría pensar que el problema se reduce a lo que el Estado o sus funcionarios imaginan como “útil” en una Universidad, pero el problema es que esa distinción se ha traducido dentro de las mismas universidades en diferencias salariales de acuerdo con la Facultad a la que pertenezcan los profesores, así como en reconocimientos económicos completamente desiguales en relación con la producción de publicaciones, e incluso en responsabilidades docentes diferentes. Es decir, el “prestigio” que otorga el mercado a ciertas disciplinas se traduce en una injusticia, debidamente salvaguardada por la autonomía.

La especialización del conocimiento y la estructura de facultades y departamentos tiene un valor histórico, pero no es tan inofensiva como parece para los mismos profesores, involucrados cada uno de ellos en su vida cotidiana en defender la “legitimidad” de su campo de acción y la especificidad de su tarea intelectual. Los muros que nosotros mismos levantamos se traducen muchas veces en tratamientos discriminatorios concretos ante la indiferencia (o desconocimiento) de lo que sucede al otro lado de esos muros.

Como bien explica Immanuel Wallerstein, las estructuras disciplinares han rodeado a sus miembros de una reja protectora y no alientan a nadie a cruzar los límites. Lo grave es que se causa un perjuicio pues no se va más allá de la formación de buenos profesionales, propósito loable y del cual nadie duda. Si bien, en lo docente, la fragmentación y la sobrecarga ignoran, como sostiene Nuccio Ordine, que ningún oficio puede ejercerse de manera consciente si las competencias técnicas que requiere no

[XXXVIII] se subordinan a una formación cultural más amplia que sea capaz de animar a los alumnos a buscar sus propias respuestas y dar vía libre a su *curiositas*.

En lo administrativo, y aún en lo presupuestal, la fragmentación reproduce la idea de que algunas áreas del conocimiento son más relevantes que otras. Las disciplinas consideradas inútiles se subordinan, o incluso se presentan como si les debieran su existencia a la generosidad de las disciplinas productivas. Los esfuerzos de la Universidad de los Andes para cuestionar estos muros han sido particularmente valiosos en las facultades de Ciencias Sociales, Ciencias, y Artes y Humanidades, las cuales incluyen departamentos muy diversos entre sí. El reto en el futuro seguramente consistirá en permear las fronteras entre las facultades: de estructuras rígidas, las cuales funcionan en el mejor espíritu weberiano, a formas sociales específicas conformadas por entrelazamientos y acciones propias.

La formación por competencias

El término “competencia” se presta a confusiones. Por un lado, puede asociarse con la idea de que las “habilidades blandas” son lo importante, en detrimento de los conocimientos adquiridos. De allí que el concepto se relacione con la noción de que si bien los conocimientos son importantes, hay otro conjunto de habilidades que deben estar al servicio del mercado laboral, y más precisamente de las demandas empresariales. Otra acepción, bastante ingenua pero popularizada, es que las competencias corresponden a una ideología que promueve la preparación de personas para un mundo competitivo, en el que el éxito personal está por encima de cualquier otra consideración, como si “competencias” fuera sinónimo de “competir”.

Para comenzar, puede señalarse que la ingenuidad más grande con respecto al tema de las competencias es creer que en la

enseñanza basada exclusivamente en conocimientos no se incul- [XXXIX] can competencias. A partir de las prácticas pedagógicas, y muy especialmente de los sistemas de evaluación, se favorecen ciertas competencias en detrimento de otras, aunque no se diseñen explícitamente, ni se hable de estas. Muchas formas de evaluar a los estudiantes, por ejemplo, recompensan la mentalidad del éxito individual por encima del interés colectivo. El diseño explícito de competencias, por lo tanto, tiene la ventaja de poner las cosas sobre la mesa, de hacer explícito qué competencias queremos favorecer y por qué y, en resumen, obliga a no pasar “de agache” en un tema que de todas maneras existe, sin que le demos nombre o podamos identificar detalladamente. La discusión abierta y franca sobre competencias deja en claro cuáles son las que estamos inculcando entre los estudiantes de forma no intencionada y si eso es lo que queremos o no.

Sobre el tema de los conocimientos vale la pena una anotación. Ninguna propuesta educativa puede pasar por alto las actividades relacionadas con la adquisición de conocimientos, o incluso con el sano ejercicio de la memorización, que ocupa su lugar en cualquier proceso de aprendizaje. No obstante, es claro que la educación no es solo transferencia de conocimientos, entre otras cosas porque estos se han venido acumulado de forma exponencial en los últimos años y, a diferencia de lo que sucedía en otros tiempos, son de más fácil acceso. Lo que los profesores “sabemos” se cuestiona cada vez más rápidamente por fuera del salón de clase (por fortuna) y, por lo tanto, los conocimientos son poco si el estudiante no es capaz de desarrollar la habilidad de aprender por sí mismo, de ser crítico y, quizá más importante, de valorar la relevancia que los conocimientos pueden tener para la sociedad en general. El texto de Eduardo Escallón ayuda a entender la definición de competencias que se trabajó en el proceso de reflexión curricular y que se propuso para la Universidad de los Andes. Sobre el tema es poco lo que puede agregarse, excepto enfatizar que la enseñanza no depende tan solo, como el propio

[XL] Eduardo lo menciona, de contenidos sino de decisiones pedagógicas, que tengan en cuenta la integralidad del currículo. Por ejemplo: no se trata simplemente de diseñar trabajos en grupo para los estudiantes con la idea de fomentar el trabajo colaborativo, si esta estrategia no se acompaña de una importante consideración de la manera como se evalúa la actividad. Los trabajos en grupo pueden servir para desarrollar competencias indeseadas, incluyendo la habilidad de no colaborar y aprovecharse de los demás o, desde otro punto de vista, la complicidad de los compañeros respecto al estudiante menos involucrado en la actividad. También puede limitar la iniciativa individual.

La reflexión que implica la formación por competencias exige no solo el diseño cuidadoso de programas y currículos, sino también estrategias de evaluación tomando como partida que no se trata de la sumatoria de evaluaciones de cursos. De nuevo, el concepto de integralidad es fundamental, y esto implica también que no podemos conformarnos con los resultados de las evaluaciones de Estado. La Universidad diseña currículos por competencias que pueden o no verse adecuadamente reflejados en las pruebas que diseña el Estado, muchas veces centrados en el tema de los conocimientos o con sesgos que simplemente no debemos compartir. Estas pruebas dicen algo importante y son un referente, pero la Universidad no mide a través de ellas el éxito de sus currículos, integralmente hablando. Es quizá en su desempeño en la sociedad y en el ejercicio de la ciudadanía de sus egresados que se da cuenta de la formación que brinda la Universidad de los Andes.

La educación general

El espíritu con que nació la Universidad de los Andes está estrechamente vinculado con la educación general. Ese fue durante mucho tiempo su sello, y sigue siendo un principio fundamental.

Como anota la decana de Artes y Humanidades, en el Estatuto de la Universidad de 1948 se reafirmó la intención de formar estudiantes “dentro de un plan armónico de ciencias, técnica y cultura general, para conjurar los peligros de una educación profesionalizante”. La educación general en Los Andes pretende brindar una formación amplia, crítica, que permita comprender desde una óptica general, por fuera del marco de la formación profesional. Se trata, en breve, de una formación sociohumanística y científica que ayude a los estudiantes a ubicarse como ciudadanos de un país y habitantes del mundo y a desarrollar conciencia sobre la importancia de la perspectiva histórica, de la diversidad cultural, así como del funcionamiento de las sociedades y de la naturaleza. [XLI]

El propósito de contar con una sólida educación general es que los egresados tengan una visión amplia del mundo, mucho más allá de lo que la formación profesionalizante puede ofrecerles. No obstante, claro, no va en contravía de una excelente formación profesional, sino que precisamente ayuda en el propósito de graduar mejores profesionales. Profesionales capaces de establecer conexiones con otras áreas de conocimiento y de ejercer sus carreras responsablemente, con conciencia histórica y social. No se trata simplemente de proveer bases humanísticas a los estudiantes. Se trata de que comprendan la integralidad de los saberes, las formas extraordinarias como artes, humanidades y ciencias dan cuenta de la complejidad de la experiencia humana. Se trata también de que conozcan críticamente el contexto histórico de sus disciplinas, y de las demás formas de ver el mundo, de ver ese amplio y diverso planeta en el que viven. Todas las áreas del saber se benefician de retomar la integralidad de la experiencia humana. No solo se trata de las ciencias naturales que ignoran a las ciencias sociales y a las humanidades, sino también de las humanidades y las ciencias sociales que desconocen a las ciencias naturales, sus métodos y alcances, a veces en forma de una retórica incomprensible que raya en verdaderas imposturas

[XLII] intelectuales. En otras palabras, la educación general es uno de los antídotos más eficaces en contra de la fragmentación que propicia el mundo moderno y la división del trabajo intelectual que impone, haciendo, como escribía Freire, que el hombre se masifique y deje de tener posturas críticas. La educación general favorece que, como señala Ordine, las competencias técnicas se subordinen a una formación cultural más amplia, capaz de estimular entre los estudiantes el cultivo de la autonomía y dar libre curso a su *curiositas*.

Los principales aspectos de la reflexión curricular relacionados con la educación general son presentados por Patricia Zalamea, quien lideró este proceso. Algunos de los aspectos más importantes de la reflexión consistieron en el rediseño de áreas con sus competencias respectivas, la introducción del área Colombia, la flexibilización de la duración de los cursos (que ahora pueden ser de ocho o de dieciséis semanas), la reforma del programa de inglés, expuesto por el profesor Hugo Hernán Ramírez, las modificaciones en los cursos de español, y la ampliación del comité del CBU, entre otros. La educación general, por decisión de la Universidad, no está alojada en ninguna unidad académica en particular. Su organismo de gobierno es un cuerpo colegiado en el que participan la Vicerrectoría Académica, los decanos de Artes y Humanidades, Ciencias, y Ciencias Sociales, dos decanos más y representantes de profesores. Entre los aspectos más importantes del proceso de reflexión cabe mencionar la creación de una comunidad de profesores del CBU (cursos del ciclo básico uniandino), que discutiera ampliamente y de forma periódica los aspectos relacionados con la educación general, y la introducción del área llamada Colombia, que incluye cursos de una amplia oferta de toda la Universidad y un curso de metodología *blended*, obligatorio para todos los estudiantes. Ricardo Kerguelen Méndez ofrece en este libro una explicación detallada del curso.

Aunque en algunos ámbitos de la Universidad se consideró innecesaria la introducción de un área sobre Colombia, sin duda

era uno de los cambios más necesarios en la educación general en [XLIII] Los Andes. Además de la innovación pedagógica relacionada con el énfasis en el trabajo autónomo por parte de los estudiantes, este curso es coherente con el mensaje que la Universidad quiere darle al país: implica que si bien los estudiantes son parte de un mundo más amplio, también son parte de una nación en la cual la conciencia de lo propio, de su historia y de sus necesidades ha sido marginalizada en los colegios e incluso en las universidades. Los estudiantes que toman este curso hacen un seguimiento a la manera como se ha distribuido la tierra, se ha manejado el medio ambiente, se ha desarrollado la desigualdad y se ha consolidado la dependencia económica, todo en el marco de su enorme diversidad cultural. Su perspectiva es histórica: comienza en tiempos prehispánicos y abarca hasta el presente. El curso despierta en los estudiantes la conciencia crítica, la importancia de conocer su propio país y de comprender, aunque sea un poco, la realidad social que es necesario transformar.

Sin duda el camino que hay por delante es todo un reto. Para decir la verdad, la educación general todavía no ha “conjurado” (para usar el término de los fundadores) los peligros de la educación excesivamente profesionalizante. Estamos lejos de la idea de un colegio de estudios superiores como el que se tuvo en mente en los años cuarenta. En 1997 se aprobó la conformación de un programa de estudios generales que se complementaría con maestrías profesionalizantes, pero lamentablemente no se llevó a cabo. Hoy avanza una propuesta similar. Siempre corremos el riesgo de considerar la formación sociohumanística y científica como un complemento necesario, pero complemento al fin y al cabo.

Flexibilidad en la duración de los cursos

En la Universidad de los Andes todos los cursos regulares de un semestre tomaban dieciocho semanas y, con muy pocas excepciones,

[XLIV] tenían tres créditos. El diseño estandarizado de los cursos hacía prácticos ciertos procesos administrativos, pero muy difícil la flexibilización del tiempo de los profesores y no daba cuenta de la necesidad de que el número de créditos refleje el esfuerzo y dedicación de los estudiantes. El diseño de los cursos en las universidades sufre de un síndrome relacionado con el mito de Procasto: ese posadero abominable que recibía a los huéspedes y los invitaba a tumbarse en una cama de hierro a la cual los amarraba y procedía a cortar las partes del cuerpo que sobresalieran, es decir, la cabeza o los pies y las manos, para que encajaran en la cama. Si el infeliz huésped era, por el contrario, de menor longitud que la cama, procedía a estirarlo a martillazos. En la mayor parte de universidades de alta calidad los cursos no son tan largos como en la Universidad de los Andes. La duración de los cursos, por supuesto, está relacionada con el efecto perjudicial de la sobrecarga, además de favorecer la fatiga y la falta de interés. La posibilidad de hacer cursos más cortos (claro, sin acabar con cursos más largos), que puedan ser más o menos intensos (de uno, dos, tres, cuatro o más créditos), permite un mejor diseño de cursos de acuerdo con las competencias que quieran desarrollarse. Esta flexibilidad se adecúa también a que los profesores puedan ajustar mejor sus responsabilidades docentes, de investigación o consultoría. Hay cursos para cuyos objetivos se adecúan perfectamente ocho semanas muy intensas, otros para los cuales es mejor más tiempo y menos intensidad.

La llamada formación ética

La formación ética hace parte de la discusión más amplia sobre las competencias que se pretenden desarrollar en los programas y en la Universidad, pero, además, como exponen Juny Montoya Vargas y Didier Santiago Franco, es un tema que va más allá del ámbito de la formación universitaria. La Universidad ha sido

líder en una aproximación ética que no se concentra en un curso, [XLV] o que sea patrimonio de una unidad académica específica. Tomó un camino que reconoce la transversalidad de la formación ética, bajo el liderazgo del Centro de Ética Aplicada (CEA), pero esta sigue en manos de los profesores y de los propios estudiantes en cursos tipo épsilon, que pueden pertenecer a cualquier currículo y que desarrollan competencias éticas desde diversos ángulos y análisis. En las reflexiones curriculares se enfatizó la idea de exponer a los estudiantes a dilemas éticos, antes que dar recetas sobre el comportamiento ético y moral desde algún punto de vista en particular.

El sistema educativo en general debe reflexionar seriamente sobre el tema de la formación ética. Por supuesto el camino fácil consiste en considerar que los estudiantes desconocen parámetros de comportamientos socialmente aceptables, los cuales, en el fondo, son los que permiten distinguir lo “bueno” de lo “malo”. Cuando las cosas son planteadas así, toda discusión sobre ética se transforma en un abstracto discurso teórico que es necesario traducir a los estudiantes de mano de supuestos expertos. En ese proceso los estudiantes son vistos como repositorios de criterios éticos, que sus profesores son, supuestamente, capaces de enseñar, como si el tema de la ética no fuera un tema relevante y complejo tanto entre profesores como entre estudiantes. Es decir, algo común por su simple condición de ciudadanos. La ética así pensada es la que requiere de personas ejemplares, faros que arrojan luz sobre el mundo oscuro de todos los demás.

Sin duda, las prácticas pedagógicas tienen una relación profunda con el desarrollo de la habilidad de pensar si el comportamiento propio daña a los demás (que al fin y al cabo parece el resumen de todo el tema) y también con la capacidad de tomar acciones concretas para evitar que ese daño se materialice. Pero el tema no es solo que los estudiantes se expongan a debates éticos. No se trata solo de “aprender ética”, si tal cosa es en efecto posible. Los colombianos se imaginan a sí mismos, con demasiada

[XLVI] frecuencia, como personas inclinadas al comportamiento desconsiderado con los demás. Pero eso, incluso si fuera cierto (que no lo es), sería solo parte del problema: el asunto de fondo es la desconfianza en la que se basan las relaciones sociales en todos los ámbitos, y eso incluye las prácticas pedagógicas y las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria. Tal vez es más importante enseñarle a la gente a confiar (que no es lo mismo que ser ingenuo) que darle recetas para que se porte bien. Colombia no es un país con más sinvergüenzas si se compara con países que a veces tomamos como ejemplo de comportamiento ético. Pero sí es un país donde hay más desconfianza. Por esa razón, incluso en el ámbito académico, es tan difícil implementar medidas basadas en creer que la gente tendrá un comportamiento generoso cada vez que pueda: siempre parece predominar la sospecha de que alguien abusará de esas medidas, razón por la cual es preferible seguir con normas absurdas, basadas en la desconfianza, la vigilancia y el castigo. De esta forma, las instituciones reproducen la desconfianza como parámetro a través del cual se articulan las relaciones entre personas, al tiempo que los profesores seguimos insistiendo en que los estudiantes, o muchos de ellos, carecen de formación ética que amerite un cambio de mentalidad.

La discusión sobre la formación ética de los estudiantes debe tener en cuenta ese aspecto: el tema no es solamente inspirar al estudiante para que desarrolle competencias relacionadas con la ética, sino que la Universidad debe brindar el ambiente de confianza para que estas puedan efectivamente desarrollarse a plenitud, primero en el ámbito académico, luego en la sociedad. Y, sin duda, entre los temas curriculares se destaca muy especialmente lo que tiene que ver con los sistemas de evaluación, en los que el proceso de flexibilización encuentra —muy lamentablemente— una obstinada desconfianza hacia los estudiantes.

Las últimas reflexiones en la Universidad de los Andes [XLVII]

Las reflexiones curriculares que se presentan en este libro fueron resultado del seguimiento al Programa de Desarrollo Integral (PDI) 2016-2020 y del diagnóstico de la estructura curricular de los diferentes programas de pregrado en la Universidad.

El PDI 2016-2020 incluyó lo siguientes compromisos en su parte académica:

1. Contar con programas académicos basados en el desarrollo de competencias, que sean evaluados de forma integral y sistemática, con estándares internacionales, bajo principios de calidad, innovación, flexibilidad, interdisciplinariedad, internacionalización y sostenibilidad.
2. Realizar una revisión integral de los currículos y su impacto acorde con las condiciones de cada programa: (1) alinear los objetivos de los cursos, los programas y las prácticas docentes, así como el rol de la investigación, y (2) definir las directrices para la revisión del currículo.
3. Evaluar los programas académicos con referentes nacionales e internacionales de acuerdo con la disciplina. Fortalecer, integrar y articular las actividades de docencia e investigación/creación buscando la excelencia, promoviendo la innovación, y teniendo como pilares fundamentales a los estudiantes y profesores.
4. Estimular la formulación de programas interdisciplinarios basados en problemas.
5. Fortalecer la presencia del idioma inglés en los programas de la Universidad de acuerdo con la naturaleza de estos.
6. Ampliar, innovar y flexibilizar la oferta educativa apoyada en tecnologías, a través de medios virtuales y programas *blended*.

[XLVIII]

Los diagnósticos

En cualquier reflexión curricular, y gracias a las discusiones que esta despierta, el listado de tareas impuestas por el PDI se transforma en algo mucho más enriquecedor, que incluso puede (y debe) cuestionar al PDI mismo. En efecto, las reflexiones académicas tienen como punto de partida lograr que lo inconsciente se haga consciente, público lo privado, explícito lo implícito y cuestionable lo aceptado como cierto. Con el fin de iniciar la reflexión en los diferentes programas de la Universidad, el primer paso fue dar a conocer a la comunidad académica un diagnóstico general de algunos problemas identificados. El propósito consistió en agitar ideas en cada facultad, con la conciencia de que en cada una de ellas hay diferencias importantes, pero que la relevancia de los temas tratados en el diagnóstico, sobre todo en términos sociales y del impacto de la educación, despertaría la motivación necesaria para hacer una evaluación propia. La Universidad es tan diversa que un diagnóstico perfectamente razonable en un contexto no lo es necesariamente en otro. En esta introducción no se presentan en detalle los diagnósticos generales que se hicieron, ni los que se presentaron sobre cada programa. Como ya se mencionó, los diagnósticos se presentan parcialmente en los textos escritos por la Dirección de Planeación y Evaluación, y en varios de los artículos que recogen la reflexión en áreas específicas de conocimiento. Sin embargo, se describen a grandes rasgos los temas que parecieron más apremiantes y ameritaron mayor reflexión:

1. *Edad de los estudiantes.* En primer lugar, se presentaron los datos sobre la edad de los estudiantes a su ingreso a la Universidad como un tema de reflexión. Los profesores, incluso desde los cursos introductorios, podemos caer en la tentación de creer que estamos formando profesionales

convencidos del camino que tomarán por el resto de la vida. No obstante, las encuestas realizadas por la decanatura de estudiantes muestran que, por lo menos, un 50 % de los estudiantes no están seguros, en mayor o menor grado, de lo que quieren estudiar. La mayor parte de los estudiantes ingresan a la Universidad con diecisiete o incluso dieciséis años de edad, es decir, varios años más jóvenes que los estudiantes de las universidades en Norteamérica y Europa. Aun así, ingresan en su mayor parte a programas profesionalizantes, en los que las electivas son generalmente cursos avanzados dentro del rango de posibilidades que ofrece el oficio. Además, si descubren su verdadera vocación, solo pueden cambiar de programa si demuestran ser buenos estudiantes en el programa de su primera elección. ¡Les pedimos que demuestren ser buenos en lo que no les gusta para poder cambiar de carrera! Este no es un problema menor: entre más diversa quiera ser la Universidad tendrá más estudiantes más jóvenes, debido a que la mayor parte de los estudiantes provenientes de colegios públicos cursaron estudios menos largos. Probablemente tendremos menos estudiantes que hayan tenido alguna orientación vocacional y tal vez más estudiantes que tienen presiones familiares para estudiar carreras que “garanticen el éxito”.

2. *Alto abandono.* Las estadísticas oficiales y las de la Universidad hablan de deserción cuando un estudiante se retira definitivamente de sus estudios. La Universidad de los Andes tiene una tasa de abandono bastante por debajo de la del contexto nacional, que es altísima. Pero la situación está lejos de ser la deseable, pues pierde un poco menos de la cuarta parte de los estudiantes que ingresan, si bien el porcentaje bajó un poco en los últimos años. Los nuestros son estudiantes con exámenes de Estado altos, más altos que los de cualquier otra universidad privada, y son estudiantes, además, que, en general, tienen menos riesgos que

[L]

los estudiantes de otras universidades de retirarse por razones económicas. En ese orden de ideas, la pregunta razonable es ¿qué tan “normal” es perder la cuarta parte de los estudiantes? Los estudios demuestran que el abandono es más alto en estudiantes que pertenecen a la primera generación que tiene la posibilidad de acceder a educación superior, que es más alta también entre más jóvenes sean los estudiantes, entre menos recursos económicos tengan y entre quienes no han recibido consejería académica. El abandono no puede seguir siendo visto como resultado del rigor que tiene la Universidad. Cada abandono tiene el potencial de ser considerado, en cierto sentido, como un fracaso para la institución.

3. *Currículos rígidos y largas cadenas de prerrequisitos.* Como se ha expuesto, a lo largo de años los programas se han cargado de cursos obligatorios y de largas cadenas de prerrequisitos que, entre otras cosas, incrementan la permanencia de los estudiantes en los programas y favorecen el abandono. Sin entrar en detalles bastaría afirmar lo siguiente: la gran mayoría de los estudiantes no se gradúa en el tiempo estipulado de duración del programa, y esto puede afirmarse excluyendo a los estudiantes que tienen una buena razón para alargar su permanencia en la Universidad, como, por ejemplo, hacer doble carrera o tener la educación superior cubierta por alguna de las pólizas que ofrece una duración mayor a la que tiene la carrera en Los Andes. La cantidad excesiva de cursos obligatorios y prerrequisitos también dificulta explorar posibilidades de cambiar de carrera y, por supuesto, es la forma como se profesionaliza en exceso y desde muy temprano a los estudiantes.
4. *Tensión entre investigación y docencia.* Existe una tensión poco productiva entre la forma de aprender de los profesores y la forma de aprender de los estudiantes. Tanto

que, en la vida cotidiana de los profesores, la docencia se considera “carga” y la investigación “descarga”. El tiempo asignado a la docencia y el tiempo asignado a la investigación, debido a políticas institucionales, compiten entre sí. Son tiempos parcelados porque la noción de aprender haciendo ocupa un papel relativamente marginal en los currículos, en general recibiendo un número de créditos que no se corresponde con la dedicación del estudiante. Las prácticas y el trabajo de campo ocupan pequeñas esquinillas en los currículos. Hay casos, sin duda, en que se ha logrado sinergia entre ambas actividades, pero no es la norma. La realidad es que, así como sucede con el tiempo del estudiante, el tiempo del profesor también es limitado. Por lo general, únicamente durante el periodo intersemestral dispone de tiempo suficiente para hacer sus tareas de investigación. Y esa investigación no necesariamente beneficia a los estudiantes, entre otras por la rigidez curricular. Un tema central en las reflexiones curriculares en muchos programas ha consistido en recuperar la experiencia en el mundo real y aceptar que los estudiantes de pregrado aprenden también investigando, tema que se había olvidado con la idea de que la investigación únicamente se desarrolla en los posgrados, especialmente en los doctorados. Departamentos como el de Antropología han recuperado el valor central del trabajo de campo, el cual no es solo una forma interesante y atractiva de atraer a la investigación, sino que incluso sirve como factor decisivo en términos vocacionales.

[LI]

5. *Sobrecarga de los estudiantes.* Es importante volver a este tema después de la reflexión filosófica. Muchas horas de trabajo del estudiante parecen ser la norma en la mayor parte de los programas. Muchas horas de presencialidad, muchas semanas de clases, muchas lecturas, muchas evaluaciones, una verdadera indigestión disfrazada de calidad

[LII]

académica, y poco tiempo para discutir y pensar. A los estudiantes se los atiborra de cosas y se les echa la culpa si no son capaces de lidiar con esto. En todo el mundo, los estudios detallados con respecto a la dedicación académica indican que la mayor parte de los estudiantes tiene un límite de dedicación y que el aprendizaje no es adecuado si esa dedicación se fragmenta en numerosas actividades. Si se toma en serio la definición de crédito académico (48 horas) y se multiplica el número de créditos por horas se encuentra que, en la mayor parte de los programas, el tiempo esperado de dedicación de un estudiante es de sesenta horas semanales (a veces muchas más). El número de cursos que toman simultáneamente es de siete u ocho, muy superior al promedio internacional en las mejores universidades del mundo, en las que los estudiantes ingresan con mayor edad y tienen mayor autonomía. Como se anotó anteriormente, esta sobrecarga, por supuesto, no afecta a los mejores estudiantes, pero sí al resto. Quienes han investigado el tema encuentran que más allá de las cuarenta-cincuenta horas de dedicación semanal de un estudiante promedio, por cada actividad adicional que se le exija, este no sumará horas adicionales a su dedicación, sino que restará horas de las tareas que ya tiene asignadas. Lo que se pierde es la capacidad de profundizar, de analizar críticamente, de leer lo que no se exigió en clase, de discutir con los compañeros. Es la típica situación que promueve malas prácticas: no leer literatura adicional a la que pide el profesor, leer en diagonal, apretar el paso en lugar de procesar críticamente.

Con frecuencia se argumenta que en Colombia “las condiciones son diferentes” y que esto justifica el alto número de cursos y el exceso de contenidos. Quienes hablan de esta diferencia raramente explican por qué la sobrecarga soluciona efectivamente la situación planteada por las

“condiciones locales”. No ahonda en por qué el aprendizaje a la carrera, que le dificulta a la gran mayoría de los estudiantes profundizar, se adecúa mejor a una realidad que queremos transformar. En el fondo, se cree que efectivamente debemos profesionalizar desde temprano, lo cual es una falacia: precisamente dado que las condiciones son diferentes, es decir, que los estudiantes ingresan más jóvenes, es necesaria una formación más profunda y más crítica. Además, una universidad como la de Los Andes puede liderar el cambio de mentalidad: las mejores universidades están hechas para cambiar condiciones, no para plegarse a ellas (¡hasta donde se les permita, desde luego!). [LIII]

6. *Existencia de programas diseñados por contenidos.* Cerca de la mitad de los programas de la Universidad están diseñados por contenidos, es decir, están centrados en la información que el estudiante debe recibir para ser un buen profesional. Apenas ahora se está estableciendo un referente mínimo de qué se entiende por competencias y por qué son importantes.
7. *Necesidad de actualizar la educación general de la Universidad.* La educación general de la Universidad es uno de los pilares de la formación de sus estudiantes. No obstante, el diseño de los cursos no contemplaba competencias, y existía la necesidad de enmarcar la formación humanística y científica en el contexto colombiano. Así mismo, se consideró necesario hacer el mismo ejercicio de reflexión sobre el tiempo esperado de dedicación académica de los estudiantes en los programas de la Universidad.

Proceso general de la reflexión

Un diagnóstico es apenas un primer paso en la discusión. Un paso importante, necesariamente polémico, pero solo el primero.

[LIV] La reflexión curricular es un proceso complejo que debe articular las diferentes instancias de la Universidad. Existen diferentes estrategias para generar el cambio: una es asumir que las ventajas de las propuestas que se hagan son tan evidentes que por sí solas convencerán a la mayor parte de la comunidad de sus beneficios, haciendo que crean en el cambio y lo apoyen decididamente; la segunda consiste en reconocer la naturaleza profundamente conservadora de las instituciones universitarias y de muchos de sus miembros, no como un problema sino como una realidad, lo cual implica trabajar duramente el tema de la cultura institucional, es decir, generar consensos mínimos en que profesores y estudiantes entiendan que son los beneficiarios del cambio; y la tercera consiste en imponer el cambio autoritariamente.

En una comunidad académica, las ventajas del cambio, cuando este beneficia el proceso educativo, son necesarias pero no suficientes. A su favor debe anotarse que la comunidad de profesores está genuinamente interesada en el aprendizaje de los estudiantes, aunque existan diferencias profundas sobre cómo lograr ese objetivo. Sin embargo, las ventajas de una reflexión curricular no hablan por sí solas. Por otra parte, las imposiciones autoritarias están destinadas a no prosperar, incluso si benefician a profesores o estudiantes, y esto es especialmente cierto en una universidad como Los Andes, abierta al espíritu crítico y liberal. Cuando los procesos son liderados por las altas directivas de la Universidad y no encuentran resonancia entre profesores y estudiantes están destinados al fracaso; y cuando son simplemente una iniciativa desde abajo, por lo general, se frustran porque el contexto institucional no cambia a favor de las transformaciones propuestas.

El cambio no tiene un líder, ni unos pocos, pero tampoco es un proceso sin líderes. Debe haber gestores del cambio en las directivas, en las diferentes unidades académicas y entre los propios estudiantes. Es, y debe ser, un proceso lento, complejo, lleno de dificultades, que no puede mantenerse sin el cambio cultural

y que, para que tenga éxito, debe tener un mínimo de consensos [LV] por parte de las altas directivas, las cuales, además, deben saber que los cambios en las instituciones educativas son también procesos de negociación, en los cuales siempre habrá un porcentaje de gente insatisfecha muy vocal, e influyente. También habrá inconvenientes y, sin duda, obstáculos. Siempre habrá personas que, no importa los argumentos, no estarán nunca de acuerdo con los elementos más básicos de los diagnósticos, y menos con las propuestas para solucionar los problemas. Para ellas, la cuestión será de principios, y punto. Y habrá unas pocas para quienes el tema amerita ubicarse en cuestiones políticas más amplias. En todo caso, los procesos de cambio curricular generan angustias: parte de la comunidad se sentirá cuestionada y se preguntará qué estaba haciendo mal. Para algunos, las reflexiones implicarán que de alguna manera se está planteando que existe una sola manera de enseñar, o de evaluar, y que las demás no son aceptables. Muchos tendrán legítimas preocupaciones sobre el destino de los cursos que están acostumbrados a enseñar, además de expectativas preocupantes sobre el tiempo que deberán invertir en la reflexión, el cual, si las cosas se hacen bien, nunca será poco.

La primera fase en el proceso de reflexión curricular consistió en la presentación de los diagnósticos ya expuestos, junto con una propuesta de modificación del calendario académico a partir de su trimestralización, idea que había sido trabajada algunos años antes en la Universidad. Los diagnósticos fueron presentados extensamente en incontables reuniones con profesores y estudiantes, con el simple propósito de animar la discusión y, sobre todo, “desnaturalizar” lo que parecía natural, es decir, cuestionar, hacer preguntas, interrogar sobre la naturaleza de las prácticas aceptadas como parte de la vida en la institución. Rápidamente, se hizo evidente que la mayor parte de los elementos del diagnóstico eran compartidos por la comunidad académica (no por todos), aunque la propuesta de trimestralización enfrentaba enormes dificultades para su implementación. Aunque

[LVI] algunas pocas facultades avanzaron en la idea de trimestralización, e incluso alcanzaron a diseñar algunos de sus programas con ese calendario, su implementación requería que todas las unidades académicas lo adoptaran a un mismo tiempo, proceso que era imposible.

A partir de las discusiones con y entre profesores se hizo evidente que los problemas identificados en el diagnóstico podrían solucionarse con el calendario semestral vigente. Gracias al liderazgo de los decanos, en las facultades se discutió el tema de la inflexibilidad curricular, de la sobrededicación académica de los estudiantes y el diagnóstico en general, manteniendo como principio el periodo académico semestral. La discusión más importante se dio en el ámbito de los programas mismos, por fuera de cualquier instancia directiva. Nadie sabe más que los profesores y estudiantes de cada programa, para hablar con franqueza, sobre las necesidades de reflexión de cada uno de ellos. Otra parte —no menos importante— se dio en el contexto de comités conformados por profesores y estudiantes (en mayor o menor proporción de acuerdo con el tema tratado) propuestos por las facultades, en el caso de los primeros, y por el Consejo Estudiantil Uniandino, en el caso de los segundos. Estos comités produjeron documentos sobre los siguientes temas: consejería, dedicación académica de los estudiantes, distribución del tiempo de los profesores y prácticas de evaluación de estudiantes. Dichos documentos se circularon ampliamente para recibir comentarios de profesores y estudiantes, los cuales fueron tenidos en cuenta para que los comités modificaran los documentos y los llevaran para aprobación al Consejo Académico y al Comité Directivo.

Paralelamente a la discusión se plantearon las reformas de los programas comunes a toda la Universidad. Estas modificaciones se introdujeron en los siguientes ámbitos: aprobación de la posibilidad de desarrollar cursos más cortos, de ocho semanas, más o menos intensos de acuerdo con su diseño, además de mantener la posibilidad de diseñar cursos largos, reestructuración

del programa de estudios dirigidos, modificación de los cursos del Ciclo Básico Uniandino (CBU), de la formación en español y de la formación en inglés. Con estas reformas aprobadas en el Consejo Académico, cada unidad académica conoció el contexto general de la formación por fuera de la profesionalización. En las unidades académicas, por su parte, las discusiones fueron tomando forma a diferentes velocidades de acuerdo con aspectos muy diversos, como la propia naturaleza disciplinar, la validez de los diagnósticos generales en cada programa específico y, por supuesto, la naturaleza del liderazgo en cada una de ellas. De manera permanente, el proceso fue acompañado por la Dirección de Planeación y Evaluación, encargada de contextualizar los diagnósticos para cada programa y proveer la información requerida. En diversos grados, cada proceso también fue acompañado por el Centro de Enseñanza y Aprendizaje de la Facultad de Educación, encargado no solo de acompañar la reflexión, sino también de propiciar discusiones más amplias sobre las prácticas pedagógicas. Poco a poco los primeros programas “reformados” fueron presentados y aprobados por el Consejo Académico y por el Comité Directivo. Detrás de cada presentación hubo procesos de arduo trabajo de muchos profesores, y también la participación activa de muchos estudiantes. Cada cambio propuesto fue resultado de discusiones profundas, largas y difíciles.

Al final del proceso, la mayor parte de aspectos que se cuestionaban en el diagnóstico entraron a formar parte de un ámbito de interrogantes muy valiosos. El tema de la dedicación académica comenzó a ser cuestionado seriamente por los propios estudiantes: la sobrecarga empezó a verse con sospecha, no como sinónimo de exigencia y calidad. La palabra flexibilización comenzó a ser estimada de una manera positiva por buena parte de la comunidad académica. Al final, y como en todo proceso de negociación entre los profesores, y entre ellos y las directivas, las propuestas curriculares no fueron idénticas a las que cada uno tenía en mente como ideal previo al inicio de la discusión. En todo

[LVIII] caso, en concepto de la mayor parte de quienes participaron en las discusiones, los currículos aprobados representan un avance en relación con los currículos previos. Para algunos, por supuesto, siguen siendo demasiado conservadores; para otros —no tantos— han ido demasiado lejos. Algunos profesores terminaron contentos con el proceso. Otros no. Pocos permanecieron indiferentes.

Propuestas generales de la reflexión curricular

Como resultado del proceso de reflexión curricular se hicieron las siguientes propuestas:

1. *Definición y relevancia de la formación por competencias.* Los resultados académicos, medidos a través de las evaluaciones basadas exclusivamente en conocimientos no son suficientes para garantizar la trayectoria de las personas en el mundo laboral, o, más importante, como miembros responsables y críticos de una comunidad. El tema del acceso a la información no ocupa el centro de la educación: hoy es fundamental la habilidad de aprender a aprender, la habilidad de cooperar, las herramientas para hacer lo mejor y no simplemente ser el mejor. Todo esto va mucho más allá de las demandas de los empleadores, que no deben ser la guía de las reflexiones curriculares, por más insumos que puedan aportar. Con la colaboración de la Facultad de Educación se estableció que las competencias comprenden conocimientos, habilidades y actitudes y que debe haber un diseño por competencias de los cursos y programas alineado con los objetivos de formación que se espera que tengan los egresados. Esta definición de ninguna manera reduce la importancia de los conocimientos, simplemente la amplía para la formación de personas más autónomas, más responsables y más críticas.

2. *Consejería.* Se recordó que la consejería es parte de la docencia directa por parte de los profesores, y de hecho una de las más importantes. Esto implica que todos los profesores deben hacer consejería, aunque no todos necesariamente de la misma manera. Cada facultad reglamentó la consejería de acuerdo con su propio contexto, valorándola en los procesos de evaluación de profesores y teniéndola en cuenta en la dedicación de los mismos a sus actividades en la Universidad. [LIX]
3. *Dedicación académica.* En el tema de la dedicación académica de los estudiantes, las reflexiones se basan en el principio de que la mayor parte de ellos no son autónomos cuando ingresan a la Universidad, y que uno de los retos es fomentar el desarrollo de la autonomía gradualmente a lo largo de la vida universitaria. También se establece que el desarrollo adecuado de esa autonomía, y en general de las competencias de cada programa, y de la Universidad, debe tener en cuenta que la disponibilidad de tiempo por parte de los estudiantes es una variable importante. Por lo tanto, el número de créditos de los programas debe reflejar la dedicación horaria estimada real en cada curso como elemento central de la reflexión curricular. Como propuesta de dedicación académica se estableció como límite ideal 48 horas a la semana y un máximo de cinco cursos simultáneos, eliminando cualquier actividad académica obligatoria sin créditos. Los estudios realizados por la Dirección de Planeación y Evaluación coinciden con investigaciones alrededor del mundo que muestran que la mayor parte de los estudiantes tiene un tope de horas que se dedican a la academia y que tareas adicionales a su carga no tendrán como resultado la ampliación de ese tope sino una menor dedicación a cada una de las tareas asignadas, con el correspondiente perjuicio a la educación de calidad. Como anotamos más arriba, no todos los estudiantes se ven afectados por la sobrecarga de la misma manera. Por

[LX]

lo tanto, el documento establece que un estudiante puede extracreditarse a dieciocho créditos con autorización del consejero y a veinte con autorización del consejero y un promedio general acumulado mínimo de 4,0. Esto no significa que todos los programas deben contemplar máximo dieciséis créditos por semestre, sino que debe haber una justificación rigurosa para que un estudiante tenga una dedicación mayor a 48 horas a la semana. El impacto más importante de la reflexión sobre la dedicación de los estudiantes es el que debe ocurrir con el diseño de los cursos, diseño que debe favorecer el aprendizaje

4. *Reforma del programa de estudios dirigidos.* El programa de estudios dirigidos recibía estudiantes que, por su altísimo puntaje de corte en el examen de Estado, tenían la oportunidad de explorar cursos en la Universidad, y beneficiarse de consejería vocacional, antes de decidir cuál carrera estudiar. La oportunidad de seleccionar carrera basada en la experiencia universitaria se amplió a los estudiantes cuyo puntaje de admisión corresponde al promedio de puntaje de admisión a los diferentes programas de la Universidad.
5. *Reforma de los cursos CBU, inglés y español.* Como resultado de la discusión en un comité amplio, compuesto por profesores propuestos por las facultades, los cursos se modificaron bajo los siguientes criterios: primero, se definió el área de pensamiento científico, con la idea de que tanto en las ciencias sociales como en las ciencias son relevantes principios básicos de rigor y apetito por el conocimiento. Segundo, se conservó el área Cultura, artes y humanidades y, tercero, se introdujo una nueva área, llamada Colombia, que ofrece al estudiante una formación básica, y crítica, sobre el país. Dentro de esta área se incluye un nuevo curso obligatorio llamado Colombia. Cada curso CBU es de dos créditos, y pueden ser de ocho o de dieciséis

semanas, de acuerdo con el diseño que mejor se ajuste a sus objetivos. [LXI]

La formación en inglés se ajustó con el fin de alinearla a los estándares europeos y posibilitar la acreditación internacional, permitiendo, además, cierta flexibilidad en los cursos más avanzados, de acuerdo con la orientación humanística o científica de los estudiantes. Además, se estableció como obligatorio tomar, por lo menos, un curso impartido en inglés como requisito de grado. La formación en español se amplió a dos cursos, uno de comprensión y otro de producción. Se aprobó la existencia de un examen de entrada y otro de salida para hacer seguimiento al programa.

6. *Flexibilización de los programas.* Cada programa evaluó los prerrequisitos y correquisitos, la existencia de cursos obligatorios anualizados, y la situación con cursos en los cuales los retiros o la pérdida por parte de estudiantes era muy alta, con el fin de tomar los correctivos requeridos para no alargar innecesariamente la permanencia de los estudiantes en los programas.
7. *Reflexión sobre la evaluación de los estudiantes.* La evaluación debe hacer parte del proceso formativo y debe basarse en dos principios: el rigor y la confianza. No se trata simplemente de “medir” el desempeño de los estudiantes o de diseñar un mecanismo para discriminar aquellos estudiantes exitosos de los que no lo son. La evaluación debe hacer parte del proceso formativo y debe traducirse en una retroalimentación útil para el estudiante. Los mejores profesores no son aquellos que diseñan estrategias eficientes para reconocer a “quienes aprendieron más”, sino los que diseñan estrategias de evaluación que motiven a los estudiantes a aprender, proceso que, sin duda, es diferente en cada estudiante. La reflexión sobre la evaluación ofrece la posibilidad para que las facultades determinen el