



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Disciplinas, ideas y conflictos de interés.

Análisis sociológico de un caso de innovación curricular

Sandra Judith Algarra Garzón

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Sociología
Maestría en Sociología
Bogotá, Colombia
2011

Disciplinas, ideas y conflictos de interés.

Análisis sociológico de un caso de innovación curricular

Sandra Judith Algarra Garzón

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Sociología

Director:
Ph.D. en Sociología, Víctor Manuel Gómez

Línea de Investigación:
Sociología de la educación

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Sociología
Maestría en Sociología
Bogotá, Colombia
2011

Resumen

Disciplinas, ideas y conflictos de interés. Este trabajo hace un análisis crítico de los factores sociales e institucionales que inciden en la implementación de innovaciones curriculares en educación superior, haciendo énfasis en la caracterización de las posiciones asumidas por los actores involucrados. Para tal fin, toma como objeto de estudio el caso de la Escuela de Ciencias Humanas (ECH) de la Universidad del Rosario. Esta unidad académica, creada en 1999, se articuló en torno a un modelo curricular con dos rasgos innovadores principales: primero, un ciclo básico humanista de dos años de duración compartido por los estudiantes de todos los pregrados del área; segundo, un sistema de guías de calidad que formula los criterios para la realización de las clases y para la evaluación del desempeño de los estudiantes. La investigación estudia las diferentes reacciones, posiciones y resistencias de parte de los estudiantes, los profesores y las directivas y su efecto sobre la implementación de estas innovaciones. A lo largo del texto se caracterizan las posiciones en conflicto y su origen en imaginarios, tradiciones, expectativas, intereses, creencias y formas de autoridad presentes en los distintos estamentos, analizando de qué forma tales factores tuvieron incidencia en el desarrollo del proyecto.

Palabras clave: educación superior, factores institucionales, actores sociales, intereses, imaginarios, innovación curricular.

Abstract

Disciplines, ideas, and conflicts of interest. This research analyzes the social and institutional factors that influence the curricular innovations in higher education, emphasizing the portraying of the actor's stances during the process. The case chosen is the School of Human Sciences of the Universidad del Rosario. This department, created in 1999, was founded on a curricular model with two principal innovative aspects: firstly, a humanist core curriculum of two years shared by all undergraduate students of the field; secondly, a system of quality guides that made explicit the methodological and evaluative criteria for the teaching and learning activities. The research looks for the diverse reactions, attitudes, resistances and standpoints of the students, teachers and administrative staff, and his effects on the implementation of these innovations. Along the text we describes the conflicts of interest and their roots in imaginaries, traditions, expectations, beliefs and forms of authority existing into the different groups, analyzing how this factors affected the development of the project.

Key words: higher education, institutional factors, social actors, interests, imaginaries, curricular innovation.

Contenido

1. Introducción	6
1.1 Planteamiento del problema	6
1.2 Enfoque, objetivos e hipótesis	8
1.3 Metodología	10
1.4 Marco teórico: el análisis internalista de la educación superior	11
1.5 Estado del arte	22
2. La Escuela de Ciencias Humanas	25
2.1 Antecedentes	25
2.2 Descripción	29
2.3 Desarrollo	39
2.4 Reforma	44
3. Análisis de los factores sociales asociados a la innovación curricular de la ECH	54
3.1 Ciclo básico interdisciplinar	54
3.2 Textos culturalmente ricos	76
3.3 Ciclo básico compartido	78
3.4 Ciclos profesionales disciplinares	85
3.5 Guías de calidad	88
3.6 Educación liberal	97
4. Conclusiones	105
Anexo: Lista de entrevistas y perfil de los entrevistados	114
Bibliografía	115

1. Introducción

1.1 Planteamiento del problema

Uno de los problemas más importantes de la sociología de la educación consiste en el estudio del funcionamiento de las instituciones universitarias. El análisis de las relaciones de poder y de autoridad que regulan la convivencia entre estudiantes, profesores, directivos y funcionarios administrativos pone de manifiesto una serie de factores que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, en la mayor o menor efectividad de las actividades educativas. Tales factores (el deseo de investigar, conocer y enseñar, pero también la búsqueda del prestigio académico, la adscripción a las disciplinas, la perspectiva de ascenso dentro de la jerarquía institucional o la escala social, la defensa de las tradiciones frente al avance de tendencias innovadoras, etcétera) se traducen en estrategias de cooperación y en situaciones de conflicto que ponen en juego las creencias, expectativas, imaginarios y convicciones de los distintos participantes.

Los procesos de innovación o de reforma curricular constituyen una ocasión apropiada para observar como tales tensiones afloran. Sin embargo, el mapa concreto de las relaciones de poder que se establecen en un momento dado cambia de un país a otro e incluso de una institución a otra. Sin duda existen relaciones de oposición que son relativamente invariables dentro de la lógica de constitución de los campos de poder. Así por ejemplo, en el caso de los campos de producción cultural es posible identificar, como lo ha hecho Bourdieu, la persistencia de “la oposición entre ortodoxia y herejía”, en virtud de la cual los profesores e investigadores ‘canónicos’ se oponen a los profesores e investigadores ‘marginales’, siendo para unos y otros muy distintos los mecanismos de ascenso y de obtención de reconocimiento dentro y fuera de la institución¹. Empero, más allá de estas oposiciones genéricas, cada institución universitaria posee rasgos específicos que le vienen dados por su historia concreta y por su modo particular de organización de las actividades académicas. Esto en buena

¹ Bourdieu, Pierre. *Homo Academicus*. p. 86.

medida explica por qué un proceso innovador exitoso en una universidad puede fracasar de manera rotunda en otra.

En consecuencia, la observación detallada de casos concretos constituye un paso necesario para la construcción de conocimiento científico en torno a este problema. A este respecto cabe destacar los trabajos pioneros de Burton Clark, Tony Becher y Pierre Bourdieu, cuyas investigaciones en sociología de la educación han dado un impulso significativo al estudio internalista de las universidades.

Como lo indica Burton Clark, “las principales entidades sociales tienen siempre un aspecto simbólico, una cultura, así como una estructura social, ciertos relatos y creencias compartidos que coadyuvan a que los participantes definan quiénes son, qué hacen, por qué lo hacen, y si ello les implica un infortunio o una bendición”.² Sin embargo, en la esfera universitaria la relevancia de esta característica se acentúa pues, por una parte, “los sistemas académicos están saturados de símbolos, ya que sus participantes se dedican a trabajar con cuerpos simbólicos específicos”, y por otra, su trabajo consiste en la “manipulación de materiales específicamente cognitivos”.³

Una característica importante de la educación a nivel universitario es que sus fines involucran tanto la transmisión de conocimientos como la generación de conocimiento nuevo; no en vano buena parte de la investigación se concentra en estas instituciones. La educación básica y media enfoca sus esfuerzos en la transmisión de conocimiento, no en la investigación. La convergencia de estos dos niveles en las universidades suscita tensiones particulares, pues suele haber diferencias de criterio acerca de cuál de las dos actividades tiene más relevancia y, por lo tanto, acerca de cuál debería ser el eje alrededor del cual se articula la actividad académica. “Aquí tienen lugar tanto la razón técnica como el discurso sobre los ideales, a pesar de que ninguna de ellas encuentre su verdadera forma.”⁴ Si bien el debate en torno a los fines de la educación superior no se agota en la dicotomía investigación / docencia, sin duda

² Clark, Burton. *El sistema de educación superior*, México: UAM, 1983, p. 113.

³ *Ibidem*, p. 116.

⁴ Barnett, Ronald. *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Barcelona: Pomares, 2002, p. 84.

constituye uno de sus principales núcleos –y uno de los que más contribuye a colmar de interés el análisis del funcionamiento de las instituciones universitarias.

1.2 Enfoque, objetivos e hipótesis

La presente investigación adopta un enfoque internalista. Dada la complejidad y la particularidad de los diferentes niveles educativos, aquí centraremos la atención en la educación superior, y más concretamente, en un caso específico que será el eje de la investigación. Se toma como referencia a la Escuela de Ciencias Humanas (ECH) de la Universidad del Rosario. Su creación e implementación con un plan curricular y pedagógico innovador en el contexto local ha sido exitoso en varios aspectos, de los cual dan prueba un número creciente de reconocimientos. Este modelo logró mantenerse fiel a su diseño inicial durante un lapso prolongado, después del cual se planteó una reforma que conservó algunos aspectos propuestos en el proyecto inicial y que modificó parcial o totalmente otros. La reforma se propuso por varios motivos, entre ellos, las dificultades de aplicación del modelo, sus inconsistencias internas, pero sobre todo la fuerte polarización que generó el modelo entre los miembros de la Escuela, con las correspondientes tensiones y enfrentamientos. Un aspecto fundamental de las tensiones entre quienes defendían el proyecto y quienes lo impugnaban han sido las creencias que los profesores y los estudiantes tienen sobre las disciplinas y la educación superior.

La presente investigación se propone aprovechar la experiencia de la ECH para lanzar una mirada analítica en torno a las tensiones y a las dificultades surgidas a lo largo del proceso. La pregunta central de la investigación es la siguiente: ¿Cuáles fueron los principales factores sociales e institucionales que promovieron u obstaculizaron la innovación curricular en la ECH? A título de hipótesis, partimos de la base según la cual los factores decisivos se pueden rastrear en tres niveles: 1) el debate sobre el rol de las disciplinas al interior de la ECH, 2) las ideas y creencias de los actores involucrados, 3) los conflictos de interés entre los miembros de los distintos estamentos de la comunidad académica.

En consonancia con esta hipótesis, el primer objetivo del trabajo consiste en identificar las posiciones adoptadas por los actores involucrados en el diseño y la puesta en marcha del modelo educativo de la ECH, caracterizando las iniciativas, las resistencias, las posturas críticas y las propuestas formuladas durante el proceso por el decano, los docentes y los estudiantes, así como los conceptos evaluativos emitidos por pares externos. El segundo objetivo consiste en analizar los relatos de los diferentes grupos de actores que han tenido un efecto directo sobre la acción, especificando las posiciones dominantes y subordinadas en lo que respecta a sus ideas, intereses, imaginarios de universidad, conjuntos simbólicos, tradiciones, creencias y relaciones de autoridad. Finalmente, la investigación se propone como tercer y principal objetivo interpretar los resultados del análisis del caso de la ECH, mostrando cómo los conflictos de intereses y la influencia de los imaginarios tienen efectos de distinta índole en el diseño y la implementación de innovaciones curriculares en la educación superior.

La selección del caso está pensada, por lo tanto, en función de contar con un escenario para el análisis del modo como las expectativas, las creencias y los valores puestos en juego por los distintos actores configuran una compleja red de tensiones, resistencias y acuerdos que arrojan luz sobre las dinámicas internas de funcionamiento de las instituciones de educación superior. En términos generales, el enfoque metodológico internalista aquí adoptado nos ofrece la posibilidad de “concentrar la atención en el modo en que el sistema mismo determina la acción y el cambio”. Burton Clark ha mostrado cómo este enfoque nos permite comprender la estructura y la dinámica interna de las universidades, incluso en una época como la actual en la que las instituciones de educación superior enfrentan presiones crecientes procedentes del entorno social. A este respecto Clark sostiene que, “pese a la extendida creencia de que la educación superior es cada vez más dependiente respecto del resto de la sociedad, y por tanto lo es en grado sumo, conviene percibirla como un sector que ha desarrollado su propia estructura masiva y sus propios procedimientos límite que le proporcionan cierto aislamiento y fortalecen su hegemonía sobre algunas tareas y funciones.”⁵ Esta recomendación resulta tanto más relevante en el caso de Colombia, en donde los debates acerca de la preservación y el fortalecimiento de la autonomía universitaria son de interés actual.

⁵ Clark, Burton. *El sistema de educación superior*, México: UAM, 1983, p. 19.

1.3 Metodología

Este trabajo se enmarca en el ámbito de la sociología del conocimiento. A nivel metodológico, los resultados finales se basan en entrevistas en profundidad semiestructuradas individuales y por parejas hechas por la autora⁶ a estudiantes, egresados, profesores, coordinadores y directivas de la ECH, así como en la revisión y análisis de numerosos documentos. Más concretamente, se realizaron 16 entrevistas cuyo principal criterio de selección consistió en escoger participantes del proceso que hubiesen tenido oportunidad de seguirlo a lo largo de un lapso prolongado. La gran mayoría conocieron de cerca el proceso desde la fundación de la ECH hasta el momento de la reforma del 2009. Entre los profesores, se privilegió aquellos que eran coordinadores de área y que, por tal motivo, estaban al tanto de las iniciativas y reclamos de sus colegas y de los estudiantes. En el caso de los estudiantes se utilizaron dos criterios principales para escoger a los entrevistados. Primero, se dio prioridad a estudiantes que habían participado en discusiones curriculares y/o en el proceso de reforma. Segundo, se escogieron estudiantes que tipificaban puntos de vista acerca de la ECH. Las entrevistas se diseñaron en función de indagar las opiniones de los participantes en torno a cuatro temas medulares: la estructura de la ECH (con énfasis en el tema de las artes liberales y la interdisciplinariedad), los planes de estudios (con énfasis en el ciclo básico compartido), el sistema de evaluación (con énfasis en las guías de calidad) y la reforma de 2009. Las entrevistas fueron flexibles, de modo que los entrevistados tuvieran ocasión de fijar sus posiciones frente a los temas de las disciplinas, las relaciones de autoridad al interior de la ECH y los imaginarios sobre la educación superior. En suma, estas entrevistas hicieron posible la identificación de las posiciones adoptadas por los actores involucrados, así como los intereses, las expectativas, las creencias y las relaciones de poder existentes en los distintos estamentos de la ECH⁷.

A nivel documental, para describir los hechos relativos a la historia de la ECH se consultaron dos tipos de fuentes: 1) documentos que describen la creación y el funcionamiento de la ECH; 2) informes de las evaluaciones de la ECH realizadas por pares externos. El examen de documentos permitió, por una parte, precisar los criterios y conceptos con los cuales se

⁶ La autora fue profesora de cátedra de la ECH durante los años 1999 a 2010.

⁷ Para ver el perfil específico de las personas entrevistadas, remitimos al lector a la lista que se incluye como anexo al final del trabajo.

fundamentó la creación de la ECH, el diseño de la oferta académica y la elaboración de las guías de calidad. Por otra parte, permitió establecer los resultados de las evaluaciones realizadas por los pares externos. Mediante la realización de las entrevistas se construyó a su turno una base empírica para el análisis de los relatos de los grupos de actores que ejercieron una influencia significativa en las distintas fases de implementación de la innovación curricular. Esto sentó las bases para la interpretación de las posiciones dominantes y subordinadas surgidas durante el proceso, así como de sus efectos específicos en la ECH.

1.4 Marco teórico: el análisis internalista de la educación superior

Algunos sociólogos han mostrado hasta qué punto las diversas formas de interacción que surgen en las universidades no se limitan simplemente a reflejar el tipo de relaciones predominante en la sociedad, sino que en buena medida obedecen a una lógica interna propia de las instituciones educativas. Bourdieu, por ejemplo, ha argumentado en favor de la existencia de un “modo de reproducción de componente escolar” mediante el cual “los grandes cuerpos colegiados defienden su capital social”⁸. Desde esta perspectiva, el campo académico constituye un sector relativamente autónomo dentro del conjunto del campo de poder social. Esto puede explicarse por dos razones principales. Por un lado, el sistema educativo es el principal ámbito encargado de la transmisión y la producción de conocimiento, funciones que por lo general son difícilmente cuantificables en los mismos términos en que lo son otros sectores del campo de poder. Por otro lado, la actividad educativa involucra siempre la afirmación de modelos socialmente aceptados (ser honrado, ser culto, ser imparcial, ser ecuánime, ser justo...) cuyo contenido, no obstante, puede variar sustancialmente de un grupo a otro. Como lo señaló en su momento Durkheim, “cada sociedad se labra un cierto ideal del hombre, de lo que debe ser éste tanto al punto de vista intelectual como físico y moral”. Si bien “ese ideal es, en cierta medida, el mismo para todos los ciudadanos de un país (...), a partir de un determinado punto, se diferencia según los ámbitos particulares que toda sociedad alberga en su seno. Es este ideal, a la vez único y

⁸ Bourdieu, Pierre. *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989, p. 406-407. Ver también del mismo autor *Homo Academicus*, Paris: Les Éditions de Minuit, 1984, chapitre 4.

diverso, el que representa el polo de la educación”⁹. Como consecuencia de ello, en las instituciones educativas se reflejan las relaciones sociales vigentes en la sociedad, pero al mismo tiempo se generan redes de relaciones (con sus respectivos relatos, imaginarios, ideas y valores) que corresponden a las luchas e intereses de los distintos estamentos que participan de la actividad educativa. Como lo advierte Bourdieu, “el mundo universitario, lo mismo que cualquier universo social, es el escenario de una controversia en torno a la verdad del mundo universitario y del mundo social en general”¹⁰. Esta es la razón por la cual las instituciones educativas constituyen un espacio permanente de tensiones entre las expectativas, las creencias, los imaginarios, las normas y las prácticas de los actores participantes.

El punto de vista internalista de la educación superior ha sido desarrollado principalmente por Burton Clark y Tony Becher, cuyas investigaciones han indagado en las dinámicas propias de los establecimientos educativos, sus tensiones y conflictos internos, los cuales suelen estar supeditados a factores intrínsecos de la organización particular de estas instituciones: “Seguir la pista de los rasgos básicos del sistema de educación superior implica concentrar la atención en el modo en que el sistema mismo determina la acción y el cambio. El enfoque internalista evita imputaciones fáciles a la «influencia de la sociedad». Este enfoque tiene un peso creciente en las ciencias sociales a medida que sectores importantes de la sociedad se van especializando y, con ello, asumiendo imperativos y constreñimientos propios.”¹¹ Este enfoque permite identificar los actores y sus acciones en un escenario específico, sin por esto negar la influencia del resto de la sociedad. A esta se le pone una especie de stop y se deja en suspenso, mientras se trata de establecer qué sucede al interior del sector observado. Lo describió adecuadamente Ralf Dahrendorf, citado por Burton Clark, cuando observó que “algunas áreas de la actividad humana han ido desarrollando sus propios patrones de acción: el mundo de la ciencia o de la pintura. En otras palabras, existe una cosa llamada hegemonía sectorial”.¹²

Es frecuente percibir dos presupuestos iniciales con respecto a las instituciones educativas. Por una parte, hay una especie de ideal ascético asociado a los lugares en donde se construye

⁹ Durkheim, Emile. “La educación, su naturaleza y su papel”, en Mariano Enguita (ed.), *Sociología de la educación*, Barcelona: Ariel, 1999, p. 48-49.

¹⁰ Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant. *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo, 1995, p. 45.

¹¹ Clark, Burton. *El sistema de educación superior*, México: UAM, 1983, p. 19.

¹² Clark, Burton. *El sistema de educación superior*, México: UAM, 1983, p. 19.

el conocimiento y en donde se investiga, el cual impide aceptar que en estos lugares existan tensiones mundanas y de carácter profano. Es por esto que las investigaciones internalistas, a pesar de su utilidad para entender qué sucede en las universidades, causan cierto escozor entre un público acostumbrado a la imagen prístina del mundo académico.

Por otra parte, se asume de entrada que son muchos los aspectos en los que las instituciones de educación superior tienen incidencia a nivel de la sociedad en general, por ejemplo a través de los sistemas de valores que fomentan o las posibilidades productivas que viabilizan. En consecuencia, es importante comprender mejor el funcionamiento de las universidades a fin de generar una mejor interrelación entre ellas y la sociedad. Es frecuente que iniciativas tendientes a mejorar el trabajo académico, al margen de su efectividad se vean adsorbidas por dinámicas y aspectos no académicos. Tales obstáculos no se tienen por lo general en cuenta en el diseño de políticas educativas. De tenerse en cuenta probablemente sería más efectiva su aplicación.

Clark considera como elementos básicos de la estructura universitaria (1) a las disciplinas y la institución, (2) a las creencias, y (3) a la autoridad. Estos tres elementos están estrechamente relacionados y se articulan de manera compleja. Con respecto a las disciplinas y la institución, el autor distingue dos formas de influencia, pues la primera “atraviesa las fronteras de los conocimientos locales” mientras la segunda “recoge subgrupos disciplinares para hacer de ellos conglomerados locales”¹³. Estas instancias constituyen vínculos distintos pero articulados entre sí. Un profesional está vinculado intelectual y afectivamente a la disciplina en la que se formó, pero el espacio en el que puede concretar su actividad profesional es la institución. Esta doble pertenencia tiende a generar lealtades y resistencias de diferente índole. Como sostiene Clark, “las disciplinas presionan a las instituciones en defensa de la erudición y en ocasiones de la investigación”. Las instituciones, a su turno, “presionan a las disciplinas para que se ocupen de los estudiantes y a veces para que entablen contactos con otros campos”¹⁴. Tony Becher, por su parte, ha mostrado cómo “las disciplinas tienen identidades reconocibles y atributos culturales particulares”¹⁵ que ejercen una

¹³ *Ibíd.*, p. 24.

¹⁴ Clark, Burton. *El sistema de educación superior*, México: UAM, 1983, p. 61.

¹⁵ Becher, Tony. *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa, 2001, p. 41.

influencia determinante en la autocomprensión que los profesores tienen de su propia actividad docente e investigativa.

El siguiente componente lo constituyen las creencias. Estas juegan un papel determinante en la constitución del mundo anímico de los miembros de una institución y, en muchas ocasiones, son el elemento principal que guía la acción por encima de factores tales como los beneficios inmediatos: “la afiliación en común a ciertas perspectivas, ideas y símbolos en general tienden a predominar sobre la sumisión forzada y las recompensas monetarias.”¹⁶ Siguiendo a Clark, en la presente investigación entenderemos por creencias “las normas y los valores primarios de los diversos actores ubicados en el sistema”¹⁷. Esto supone ante todo que, más allá de la disciplina, la institución, la metodología o el conocimiento específico, se generan complejos sistemas de símbolos e ideas con respecto a los cuales las personas se identifican, bien sea por afinidad o por oposición, y los cuales les sirven para interpretar muchos aspectos de la vida académica.

Por último, en lo que se refiere a la autoridad, hay que advertir que su acción no depende únicamente de las relaciones jerárquicas establecidas por los estamentos administrativos, sino que abarca también a las formas de autoridad constituidas por otros factores como la edad, la experiencia, la erudición o el carisma. Estas diversas formas de autoridad legítima se distribuyen en todas las instancias de las instituciones, propiciando la creación de una especie de «carácter» o «modo de ser» institucional.

Estos tres elementos básicos están fuertemente integrados en las instituciones de educación superior y generan composiciones particulares para cada caso, las cuales desbordan los marcos conceptuales demasiado simples. En la vida real, cuando en una institución se presenta una situación de cambio, la gama de reacciones de los distintos estamentos es, por lo general, polifónica. Bourdieu ha mostrado cómo las instituciones educativas constituyen en realidad “espacios sociales” en los que los individuos y los grupos “existen y subsisten en y por la *diferencia*, es decir, en tanto que ocupan posiciones relativas en un espacio de relaciones que aunque invisible y difícil de poner de manifiesto empíricamente, es la realidad

¹⁶ Clark, *Ob. cit.*, p. 114-115.

¹⁷ Clark, *Ob. cit.*, p. 24.

más real (...) y el principio de los comportamientos de los individuos y de los grupos”¹⁸. Esta concepción implica que los actores involucrados en un ámbito particular de la educación no están meramente determinados por fuerzas sociales externas sino que sus acciones e iniciativas son el fruto del entrecruzamiento de los diversos intereses, ideas, símbolos, creencias y tradiciones que entran en conflicto en el espacio social, los cuales a su vez están marcados por los *habitus* de los propios individuos, adquiridos de acuerdo con su origen y su posición dentro del campo de fuerzas. De ahí que las acciones de los individuos (y de los grupos) en el marco del espacio social tiendan con frecuencia a perpetuar ciertos privilegios o a asegurar ciertas posiciones dentro del campo de fuerzas. Además, es necesario tener en cuenta que “el ángulo cultural de los asuntos humanos implica la construcción de significado, fenómeno del que no podemos prescindir por muy estrecho que sea nuestro propósito o por muy técnica que sea la organización”¹⁹.

Por su parte Tony Becher examina la relación que existe entre los miembros de los distintos campos disciplinares y las interacciones sociales que mantienen entre sí y con otras disciplinas. Plantea que, a semejanza de lo que sucede en las tribus indígenas, las comunidades académicas –delimitadas a través de la figura de las disciplinas– poseen una serie de contraseñas distintivas que les permiten mantener un grupo cerrado. Podemos decir que existen una serie de códigos y de elementos de señalización que hacen que en una disciplina se mantenga una especie de endogamia intelectual: “A pesar de los cambios temporales de carácter y de su diversidad institucional y nacional, podemos concluir adecuadamente que las disciplinas tienen identidades reconocibles y atributos culturales particulares.”²⁰

El concepto de disciplina no es fácil de delimitar: “aunque en algunos contextos resulta conveniente representar las disciplinas como entidades claramente distinguibles y razonablemente estables, hay que reconocer que están sujetas tanto a variaciones históricas como geográficas”²¹. En términos muy generales las disciplinas responden a las necesidades de organizar el conocimiento por áreas de afinidades, bien sean estas teóricas, metodológicas

¹⁸ Bourdieu, Pierre. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Éditions du Seuil, 1994, p. 53.

¹⁹ Clark, Burton. *El sistema de educación superior*, México: UAM, 1983, p. 113.

²⁰ Becher, Tony. *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa, 2001, p. 41.

²¹ *Ibidem*, p. 39.

o de aplicación: “la disciplina es claramente una forma especializada de organización en tanto que agrupa a los químicos con otros químicos, a psicólogos con psicólogos, e historiadores con historiadores. Se especializa por tema, es decir por campo de conocimiento”²². Inicialmente podemos identificar áreas de conocimiento claras pero en la práctica sus límites se difuminan en especialidades que en algunas ocasiones son difícilmente clasificables: “las disciplinas se identifican, en parte, por la existencia de los departamentos pertinentes, pero eso no implica que cada uno de ellos representa una disciplina”²³.

Sin embargo, las dificultades de delimitación que presenta el concepto de disciplina no significa que éste sea completamente amorfo o inútil; lo que se quiere enfatizar es que involucra matices que no se pueden pasar por alto. Se habla por lo general de comunidades, redes de comunicación, tradiciones, conjuntos de valores y creencias, modalidades de investigación, estructuras conceptuales, etc. Esta variedad de los términos depende en gran medida de cómo se mapea el conocimiento²⁴. Sin embargo, hay criterios que permiten una identificación coherente de las disciplinas en el contexto de la vida académica: “La difusión internacional es un criterio importante, pero también son importantes las nociones generales aunque no definidas con precisión de credibilidad académica, de solidez intelectual y de pertinencia de contenidos”²⁵. Sean cuales sean las dificultades conceptuales, es un hecho que las universidades están organizadas en disciplinas y que estas juegan un papel central en la comprensión de la educación superior. “La naturaleza metainstitucional de las disciplinas y los campos de estudio profesionales es un rasgo distintivo y prominente del carácter del sistema de educación superior”²⁶. Siguiendo a Burton Clark, las disciplinas son unidades académicas de gran importancia o unidades de ‘adscripción básicas’, pues son estas y no las instituciones educativas o las facultades las que ejercen la fuerza dominante de la vida laboral de los académicos.²⁷

El funcionamiento de las disciplinas en el mundo académico ofrece un campo interesante de investigación. Existen diferencias marcadas entre las disciplinas y sus miembros respectivos.

²² Clark, Burton. *El sistema de educación superior*, México: UAM, 1983, p. 56.

²³ Becher, *Ob. cit.*, p. 37.

²⁴ Becher, *Ob. cit.*, p. 38

²⁵ Becher, Tony. *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa, 2001, p. 37.

²⁶ Clark, Burton. *El sistema de educación superior*, México: UAM, 1983, p. 24.

²⁷ *Ibidem*, p. 58 y 61.

“En torno a ciertas tareas intelectuales específicas, cada disciplina opera con una determinada tradición cognitiva -categorías de pensamiento- y códigos de comportamiento correspondientes”²⁸. Esa diferenciación depende no solo de aspectos tales como la pertenencia a un área dura o blanda del conocimiento sino también a los paradigmas con los que se han constituido los diferentes saberes. Otro aspecto es la situación ‘geográfica’ que ocupa en la totalidad de las áreas de conocimiento: “las actitudes, actividades y estilos cognitivos de las comunidades científicas que representan una determinada disciplina están estrechamente ligados a las características y estructuras de los campos de conocimiento con los que esas comunidades están profesionalmente comprometidas”²⁹. Estas diferencias no son problemáticas en sí mismas y son el fruto de un proceso social y micropolítico en el mundo de la educación superior-. De hecho, se caracterizan por partir de los elementos centrales de cada área de conocimiento, y de ir generando mayor distancia a medida que se multiplican las especializaciones. “A mayor profesionalización de la ocupación, mayor separación cultural”³⁰ Las diferencias no son homogéneas de una universidad a otra, aunque los miembros de una disciplina tienden a parecerse más a otros miembros de su misma disciplina, así estén ubicados en lugares remotos del planeta, que a los miembros de otras disciplinas. Hay importantes diferencias locales que dependen de las características académicas de la región pero también de los niveles que ha alcanzado la disciplina en ese lugar: “Si se comparan distintos sistemas nacionales, es posible observar que la fuerza de las culturas disciplinares depende principalmente del grado de avance del conocimiento en cada sistema”³¹

Becher destacó que la pertenencia a una disciplina puede estar asociada al uso de objetos distintivos: un lenguaje –medio a través del cual se manifiestan algunas de las diferencias fundamentales–³², un folklore propio, unas prácticas, unas normas de conducta, entre otros aspectos de diferenciación, claramente conocidos por los miembros que pertenecen a ella y enseñados a quienes quieran adscribirse como nuevos miembros. En el caso del lenguaje podemos decir siguiendo a Becher que

²⁸ *Ibidem*, p.118.

²⁹ Becher, *Ob. cit.*, p. 38.

³⁰ Clark, Burton. *El sistema de educación superior*, México: UAM, 1983, p.123.

³¹ *Ibidem*, p.124.

³² Comparar con Becher, *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa, 2001, p. 42-43.

Un análisis detallado del discurso de cada disciplina puede ayudar no sólo a mostrar los rasgos culturales característicos de cada una, sino también a destacar los diversos aspectos de los campos de conocimiento con los que se relaciona. Por este medio, es posible discernir las diferencias en los modos como se generan, se desarrollan, se expresan y se informan las argumentaciones específicas, y extraer las características epistemológicas que determinan la forma de evaluar el trabajo de los demás.³³

Pero el lenguaje no solo delimita las fronteras sino que también da sentido a la vida académica de cada disciplina, para desentrañar los verdaderos significados: “los términos que los investigadores usan para representar sus objetivos, juicios, justificaciones y demás parecen contribuir mucho, cuando se los entiende adecuadamente, para comprender la investigación misma”³⁴.

Sin embargo, hay regiones colindantes que pueden ser vistas como territorios, con problemas fronterizos, terrenos baldíos de difícil clasificación y áreas de terreno común; tales matices juegan un papel decisivo en cuanto a las relaciones internas en la vida académica se refiere:

el proceso de ubicar una disciplina en relación con sus vecinas es en sí mismo de interés limitado y debería verse como simple paso preliminar a otras cuestiones más fundamentales. Los límites, después de todo, no existen simplemente como líneas en un mapa; denotan posesiones territoriales que pueden invadirse, colonizarse y resignarse. Algunas son defendidas con una fuerza tal que las hace prácticamente impenetrables; otras, débilmente custodiadas, quedan abiertas al tráfico entrante y saliente.³⁵

Los miembros de la comunidad académica en general tienen ideas acerca de los miembros de otras disciplinas distintas a la propia. Esas opiniones facilitan o dificultan la interrelación entre ellos en la interacción que se pueda generar. Becher, después de indagar entre sus entrevistados el concepto que estos tienen de su propia disciplina y el que tienen de los miembros de otras disciplinas, encuentra que aunque se tiene una idea más o menos ortodoxa de su propia área de conocimiento, conservan ideas vagas y confusas de otras disciplinas.

³³ Becher, *Ob. cit.*, p. 42.

³⁴ *Ibidem*, p. 42.

³⁵ Becher, Tony. *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa, 2001, p.59.

Las disciplinas, que muestran una marcada tendencia a la territorialidad, están en una constante actividad que se caracteriza por varias dinámicas que identifica Becher como patrones de trabajo, por ejemplo la búsqueda de reconocimiento, el papel que juegan las personalidades eminentes –quienes se encargan de salvaguardar las tradiciones– y la influencia de los conceptos emitidos por pares. Explicaré brevemente cada una. La búsqueda de reconocimiento, según Becher, es un factor decisivo en la vida académica pues es la fuerza motivadora más directa³⁶, sin dejar de lado, por supuesto, la curiosidad intelectual y el hambre de conocimiento: “esta necesidad, como los datos experimentales subrayan, no está restringida sólo a las ciencias duras, sino que se manifiesta a través de todo el espectro de disciplinas académicas”³⁷.

Las personalidades eminentes son importantes si queremos comprender realmente cómo funciona una facultad o una escuela, pues a veces son este tipo de personas las que toman decisiones claves para todo el resto de la población de una institución, como lo menciona Becher: “alcanzar algo de eminencia en el transcurso de la vida trae aparejado la potencialidad para ejercer el poder. Tal como un informante, un sociólogo, destacó, ‘el poder reside en ser miembro de las comisiones que definen salarios y promociones’ ”.³⁸ Pero la importancia de estos personajes no solo se mide por el poder de decisión que tienen en aspectos económicos y de incentivos, sino también porque son las encargadas, en gran medida, de identificar lo que corresponde a la disciplina y lo que no, es decir, lo que es ortodoxo y lo que no lo es y de evaluar la pertinencia de las ideas innovadoras, lo cual es importante en el desarrollo de las disciplinas a través del tiempo: “el papel de guardián, la persona que determina quién es admitido en una comunidad en particular y quién es excluido, es significativo en términos del desarrollo de los campos de conocimiento”³⁹. Pero teniendo en cuenta las necesidades explicativas de mi tema de investigación mencionaré una forma de influencia que Burton Clark menciona como ‘el comodín’ refiriéndose a los académicos que son seguidos por un grupo de estudiantes e incluso de profesores o investigadores por su carisma personal, “así la autoridad del líder no se deriva de su posición en una estructura administrativa o de un derecho establecido por la costumbre, sino de sus cualidades

³⁶ *Ibidem*, p. 77.

³⁷ *Ibidem*, p. 78.

³⁸ Becher, Tony. *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa, 2001, p. 86.

³⁹ *Ibidem*, p. 87.

personales”⁴⁰. Es la misma estructura universitaria la que favorece o dificulta su aparición siendo ‘las situaciones de crisis o de creación de nuevas organizaciones’ las que benefician la aparición de este género de personas:

Este tipo de dirigentes derivan su autoridad tanto de fuentes personales como estructurales, evidenciando que su autoridad es una agente de la colectividad.⁴¹

La autoridad carismática sigue ocurriendo frecuentemente en los sistemas de educación superior, y su papel es el de clasificar las orientaciones del esfuerzo colectivo e impulsar el cambio. Parece más probable su incidencia fuera del terreno del profesor y el funcionamiento y en situaciones en que los sistemas premian la iniciativa y el liderazgo.⁴²

Por último, los conceptos emitidos por pares son importantes porque evalúan de forma oficial la calidad de un programa o la viabilidad de un proyecto, siendo un tanto dudosa la pertinencia de sus opiniones en campos demasiado especializados o distantes de su área de acción que poco o nada conocen. “Puede decirse que el juicio de pares sirve para mantener los estándares globales, como también para reconocer la excelencia individual”⁴³.

Otro aspecto de las dinámicas académicas, clave para la presente investigación, es la reacción ante las innovaciones. Según Becher, entre las paradojas de la academia “una de las más curiosas es la coexistencia aparente de un elegante radicalismo con un conservadurismo atrincherado”⁴⁴. Es llamativo que las instituciones encargadas de empujar al resto de la sociedad hacia el progreso sean tan resistentes al cambio; sin embargo, lo que usualmente se observa es que los representantes más asentados en una disciplina o en las universidades, sean jóvenes o viejos, son reacios a cambiar el ‘mundo conocido’ y se resisten ante las ideas nuevas. Becher nota en su estudio que “la celosa custodia del *statu quo*, particularmente entre los colegas más antiguos, actuaba como una barrera contra promisorias innovaciones”⁴⁵. Posiblemente gran parte de las tensiones que suscitan los cambios, y en este caso particular los cambios curriculares, estén relacionadas con el sentimiento de temor o inseguridad que suscitan estas situaciones; sin embargo, la contrapartida es que en el mundo académico es

⁴⁰ Clark, Burton. *El sistema de educación superior*, México: UAM, 1983, p. 181.

⁴¹ *Ibíd.*, p. 182.

⁴² Clark, Burton. *El sistema de educación superior*, México: UAM, 1983, p.183.

⁴³ Becher, Tony. *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa, 2001, p. 89.

⁴⁴ *Ibíd.*, p. 100.

⁴⁵ *Ibíd.*, p. 101.

necesario estar al tanto de los avances del conocimiento, y más aún el relativo a nuestra propia disciplina. Por eso Becher agrega:

Si deseamos adquirir y mantener una cierta reputación, es esencial mantenerse actualizado y contribuir a los nuevos desarrollos. Dichos nuevos desarrollos no sólo son característicos de áreas académicas muy activas, sino también de aquellas con un modelo de vida menos agitado. El mundo académico ofrece un entorno donde el progreso y el desarrollo, y no la estabilidad, son la expectativa normal.⁴⁶

En este trabajo el interés se centra en determinar algunas dinámicas propias de la actividad académica directamente relacionadas con el proceso educativo en educación superior. Abordaremos el caso seleccionado tratando de identificar el papel de las disciplinas y sus fronteras y cómo estas se manifiestan en el contexto de un cambio curricular, cómo profesores y estudiantes interpretan este proceso y cómo se posicionan de acuerdo a esas interpretaciones, teniendo en cuenta que como lo menciona Burton Clark, citando a Becher y a Kogan, “las principales resistencias al cambio son sociales, no psicológicas: dependen en mayor grado del modo de operación del sistema que de la posición particular que pudieran adoptar sus miembros por separado”⁴⁷.

Posiblemente en este caso tengamos una evidencia más de lo que concluyen Becher y Kogan en su estudio del sistema superior británico:

Muchos cambios, incluyendo los generados internamente, fracasan porque son incapaces de acomodarse a los frenos estructurales imperantes. Las estructuras y regulaciones académicas, en general, evolucionan para proteger los intereses legítimos de los investigadores y los profesores. Contribuyen a definir y también a defender, las principales áreas de interés académico en una institución. Pero una vez que se institucionalizan se vuelven asombrosamente rígidas.⁴⁸

En este orden de ideas, la presente investigación procura analizar tanto las redes de relaciones de resistencia y de cooperación que se tejen en el marco de un proceso de cambio, como la construcción de significado suscitada por las distintas reacciones de los actores en el contexto de la coyuntura.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 105.

⁴⁷ Clark, Burton. *El sistema de educación superior*, México: UAM, 1983, p. 263.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 263.

1.5 Estado del arte

El enfoque internalista no ha sido utilizado sistemáticamente por investigaciones anteriores en Colombia, y aunque en otros países existen algunos trabajos centrados en casos de Estados Unidos, Europa y América Latina, se trata de ejemplos relativamente aislados. Aura Loyo, del Instituto de Investigaciones Sociales de México, publicó en 2002 un artículo titulado “La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio”⁴⁹. Este trabajo indaga la percepción de los profesores ante una reforma que realizó el gobierno federal en los servicios educativos con el fin de descentralizar la educación y modificar los planes de estudio. A lo largo del texto la profesora Loyo muestra cómo una política gubernamental fue interpretada de distintas formas de acuerdo con las creencias y los imaginarios de los profesores. Otro estudio de esta misma naturaleza es el que desarrolla Susan Twombly en su artículo “Curricular Reform and the Changing Social Rol of Public Higher Education in Costa Rica”⁵⁰. Aquí la autora examina los cambios en los estudios generales de la Universidad de Costa Rica y los principales factores sociales, económicos, políticos y filosóficos que intervinieron en el proceso. El resultado de esta investigación puso de manifiesto cómo el debate en torno a los estudios generales se relacionaba con posiciones en conflicto en torno al rol social de la universidad en un entorno caracterizado por el predominio de los valores de la privatización, el individualismo y la generación de beneficios económicos. Por último, el artículo de Silvina Gvirtz “Curricular Reforms in Latin America with Special Emphasis on the Argentine Case”⁵¹ describe los efectos de las reformas curriculares realizadas en el continente en 1990. La tesis central de la autora es que los planes para descentralizar la elaboración y administración de los currículos ha tenido que enfrentarse con una larga tradición de centralización que caracteriza a los sistemas educativos de la región. También en este caso la investigación ilumina los conflictos y las tensiones que afloran como consecuencia de los intentos por introducir reformas o cambios innovadores en contextos de educación superior.

⁴⁹ Loyo, Aurora. “La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio”, en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 64, No. 3, (julio-sep 2002), p. 37-62.

⁵⁰ Twombly, Susan. “Curricular Reform and the Changing Social Rol of Public Higher Education in Costa Rica”, en *Higher Education*, Vol. 33, No. 1 (Jan 1997), p. 1-28.

⁵¹ Gvirtz, Silvia. “Curricular Reforms in Latin America with Special Emphasis on the Argentine Case”, en *Comparative Education*, Vol. 38, No. 4, Special number (26): Latin America and Educational Transfer, (Nov 2002), p. 453-469.

Pasando al contexto europeo y anglosajón, es digno de mención el artículo “The Academic Profession in Europe: A View from the Status Perspective” de Jürgen Enders⁵², el cual ofrece un buen ejemplo de una investigación en la que el trabajo se basa en un enfoque internalista que centra su atención en las opiniones y las creencias del profesorado en una amplia muestra de universidades de Inglaterra, Holanda, Alemania y Suecia. El artículo muestra cómo se ha modificado la percepción de los profesores sobre el estatus de su profesión como consecuencia de los cambios recientes en las dinámicas del mercado laboral académico. Investigaciones como esta ponen de manifiesto la importancia del rol de los actores en la construcción de espacios sociales con una lógica interna de funcionamiento específica. También vale la pena mencionar el artículo “The effects of educational reform on the content and status of the social subjects in England and Wales and the USA: a case study” de John Cogan and Ray Derricott⁵³. El propósito de estos autores es identificar las presiones políticas que surgen cuando se modifican los planes de estudios sin contar con la participación del profesorado. La investigación reconstruye la defensa que organizaron los profesores para hacerse oír y defender su posición. Este trabajo, al igual que los anteriores, subraya la importancia del análisis de las relaciones de cooperación y de conflicto que se entablan entre los actores participantes en procesos de cambio e innovación en entornos universitarios.

Por último, mención aparte merece el trabajo de los españoles Aurelio Villa y Manuel Poblete, quienes han profundizado en varios temas claves para el análisis internalista de las universidades. Así por ejemplo, analizando los factores que facilitan o dificultan la selección de las personas encargadas de la dirección y los factores que rodean estos procedimientos, han indagado acerca de las ideas y creencias que moldean individual y grupalmente las concepciones del rol directivo al interior de las instituciones universitarias⁵⁴. En sus trabajos alrededor del concepto de “competencias”, Villa y Poblete han destacado la necesidad de cambiar el paradigma de la educación superior centrado en la enseñanza y la conveniencia de reorientar el foco de atención hacia el aprendizaje. En su artículo “Practicum y evaluación de

⁵² Enders, Jürgen. “The Academic Profession in Europe: A View from the Status Perspective”, en www.hw.ac.uk/ecoWWW/cert/certhp.htm (May 1997).

⁵³ Cogan, John & Ray Derricott. “The Effects of Educational Reform on the Content and Status of the Social Subjects in England and Wales and the USA: A Case Study”, en *International Review of Education*, Vol. 42, No. 6 (1996), p. 623-646.

⁵⁴ Olalla, Ana María, A. Villa y M. Poblete. “La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción”, en *Revista de Educacion*, Universidad de Huelva, 8 (2006), p. 13-34.

competencias”⁵⁵ puntualizan la necesidad de fomentar el desarrollo de competencias en el marco de la educación universitaria europea. Su investigación explora conceptos que jugaron un papel medular en el caso del que se ocupa la presente investigación, por ejemplo la idea de que las competencias se asocian a un *saber-hacer* y un *saber-ser*, así como la idea de desarrollo transversal de las competencias. Al mismo tiempo, siendo uno de sus principales retos modernizar la educación superior en la Universidad de Deusto en España, Villa y Poblete han explorado desde un punto de vista interno (al igual que lo haremos aquí a continuación con el caso de la ECH) las ventajas y los obstáculos que surgen cuando se propone una innovación. En el texto “Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma”⁵⁶, Poblete menciona como principales obstáculos para el cambio el escaso reconocimiento de la labor docente, la falta de dotación para formar al profesorado, la resistencia al cambio, la cultura eminentemente individualista del profesor universitario y la ausencia de un auténtico liderazgo. Destaca luego como aspectos favorables la disposición de las universidades a adoptar el cambio, el interés de los grupos de profesores y estudiantes que se arriesgan a abordar la nueva propuesta, etc. Como veremos, algunos de estos resultados coinciden significativamente con los que a la postre arrojó nuestra investigación sobre la ECH. Se trata en todo caso de investigaciones que, como la que proponemos aquí, arrojan luz en torno al complejo funcionamiento de esas curiosas “sociedades en miniatura” que son las universidades.

⁵⁵ Villa, Aurelio y Manuel Poblete. “Practicum y desarrollo de competencias”, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Universidad de Granada, 8 (2), 2004.

⁵⁶ Poblete, Manuel. “Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma”, en *Actas del X Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática*, Huesca, septiembre de 2006, p. 83-106.

2. La Escuela de Ciencias Humanas

2.1 Antecedentes

La ECH es una unidad académica que se creó como resultado del proceso institucional de autoevaluación y planeación, en 1999. La ECH concentró bajo un mismo techo administrativo las antiguas facultades de Filosofía y Sociología, así como los departamentos de matemáticas y de idiomas. En los años siguientes, la oferta de pregrado de la ECH se amplió con la apertura de los programas de Periodismo y opinión pública, Artes liberales en ciencias sociales, Historia y Antropología. La estructura académica de la ECH constituye un modelo innovador por cuanto involucra dos componentes diferenciadores específicos: el primero es la creación de un Ciclo Básico orientado hacia las artes liberales y con un perfil interdisciplinar; el segundo es la implementación de un sistema de enseñanza y de evaluación homogéneo y unificado, cuya columna vertebral son las guías de calidad.

Para contextualizar, vale la pena mencionar algunos datos relevantes sobre la universidad:

El Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario es una institución laical, privada y autónoma, inscrita en el marco de la tradición de los colegios mayores europeos e inspirada en los colegios mayores de España. La Universidad del Rosario continúa en América la tradición universitaria de Salamanca, que a su vez había tenido origen en Bolonia. Fundada por Fray Cristóbal de Torres, arzobispo de Santa Fe, en el año 1653, la Universidad del Rosario es, entonces, no sólo una de las universidades más antiguas del continente sino la única en Colombia que, desde su fundación en la Colonia, ha funcionado ininterrumpidamente y ha mantenido vigente el esquema de gobierno previsto en sus Constituciones originales. Además, es quizá la única institución contemporánea que refleja la concepción de los “colegios mayores”. Esto significa que tanto el Rector como la Consiliatura, máximas autoridades de la Universidad, son elegidos

por los 15 estudiantes más destacados gracias a su meritorio desempeño académico y a su alta calidad moral y de conducta. En este sentido, la Universidad le “pertenece” a los estudiantes.⁵⁷

En este marco las humanidades no han estado exentas de protagonismo durante el último siglo, siendo la facultad de filosofía su más fiel representante. De las facultades que dieron origen a la ECH la de filosofía es la más antigua, cuya trayectoria se remonta a “una larga tradición de enseñanza ininterrumpida. Desde su fundación y durante casi toda la época de la Colonia, el Colegio Mayor ofrecía varios grados: bachiller, licenciado, maestro en artes y doctor. El bachillerato, que se consideraba (como todavía hoy en muchos otros países) un título de educación superior, era requisito para optar a graduarse en cualquiera de las facultades del Colegio (filosofía, derecho canónico, derecho civil, teología y medicina)”⁵⁸. Aunque persiste en el tiempo, su naturaleza académica se ve varias veces transformada conforme a los cambios en la legislación educativa del siglo XX. “Finalmente, en 1974 la Universidad vuelve a ofrecer estudios en filosofía a nivel de pregrado profesional en el marco de su Facultad de Filosofía y Humanidades”⁵⁹.

Desde su reapertura en 1974, el programa de filosofía ha sufrido varias modificaciones, a saber: 1980, 1986, 1994, 1998⁶⁰. Estas reformas estuvieron en concordancia con las tendencias filosóficas del momento: en los 80's prevaleció la filosofía latinoamericana y hacia los 90's se enmarca dentro de la tendencia de la escuela de Frankfurt, prevaleciendo en términos generales la filosofía analítica y el estudio por autores.

El plan de estudios de 1994 constaba de un área básica en historia de la filosofía mediante un abordaje por épocas y por autores (cursos y seminarios de filosofía antigua, medieval, moderna y contemporánea), un área instrumental (lógica y lenguas clásicas y modernas), y un área complementaria (electivas filosóficas y de humanidades, y asignaturas institucionales). El

⁵⁷ Introducción al Informe de Acreditación de Filosofía 2002.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ Ver: Ortiz Rodríguez, Álvaro Pablo. *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. 1930-1999*, Bogotá: Universidad del Rosario, Cuadernos para la Historia del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Tomo 13. 2006, p. 200.

énfasis del estudio estaba orientado a familiarizar a los estudiantes con los grandes autores y las principales escuelas del pensamiento occidental.⁶¹

En conclusión, esta facultad se caracterizó por tener un número reducido de estudiantes, comparada con los de otras facultades como Jurisprudencia o Medicina: “El informe de autoevaluación de 1991 señalaba la conveniencia de adelantar acciones encaminadas a aumentar el número de estudiantes. Sin embargo, a pesar de la intensificación de las visitas a colegios y a pesar de las campañas de mercadeo efectuadas, el número de estudiantes continuó siendo muy restringido”⁶². En el contexto de la universidad era preocupante esta situación pues implicaba un gran gasto en una facultad que no aportaba ingresos económicos: “Entre 1991 y 1996 la evolución del número de estudiantes del programa mostró una tendencia decreciente cuyo pico más bajo correspondió al primer semestre de 1995, cuando el total de los estudiantes de pregrado era de 16”⁶³. El déficit llegó a su punto álgido en 1992 y 1993, para lo cual fue necesario unirla al Centro de Estudios Humanísticos⁶⁴.

También tenía un número muy bajo de graduados y la mayoría de sus profesores eran de cátedra; además, no había grupos de investigación. Para el año 1992 la decana Magdalena Holguín tuvo que enfrentar una fuerte crisis económica y enunció graves problemas como la falta de profesores de tiempo completo y medio tiempo y la ausencia de investigación, entre otros⁶⁵. Esta situación se mantuvo con muy pocos cambios hasta la apertura de la Escuela.

Posteriormente se abre la facultad de Sociología en el año 1996⁶⁶, cuyo decano fue el doctor Ángel Neglia, filósofo e investigador social de la Universidad de Munster, Alemania⁶⁷. “En

⁶¹ Ortiz Rodríguez, Álvaro Pablo. *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. 1930-1999*, Bogotá: Universidad del Rosario, Cuadernos para la Historia del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Tomo 13. 2006, p. 205.

⁶² *Ibidem*, p. 204.

⁶³ *Ibidem*, p. 205.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 139.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 145.

⁶⁶ “El programa de Sociología de la Universidad fue creado, junto con la entonces Facultad de Sociología, el 30 de septiembre de 1996 mediante el Decreto Rectoral No. 479 y fue registrado en el ICFES con el código 171443010011100111100 a finales de ese mismo año. La primera cohorte de estudiantes ingresa en enero de 1997. Ver: Informe de acreditación de filosofía 2002. Introducción.

⁶⁷ Ortiz Rodríguez, Álvaro Pablo. *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. 1930-1999*, Bogotá: Universidad del Rosario, Cuadernos para la Historia del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Tomo 13. 2006, p. 136.

1997, año en el que el Programa y la Facultad de Sociología iniciaron labores las asignaturas tenían la siguiente clasificación de acuerdo con algunos criterios relevantes:

- Asignaturas Básicas Formativas, pertenecientes al área de humanidades, que correspondían a los criterios vinculados a la estructura del pensar, comunicación del pensar, ubicación en el espacio y en el tiempo, orientación científica y estructura del ser.
- Asignaturas “Operadoras Profesionales Específicas”, establecidas como la esencia de la formación del sociólogo y vinculadas a cuatro categorías: sociología, teorías sociológicas, proyectos sociales e investigación.
- Asignaturas “Operadoras Profesionales Complementarias” vinculadas a cursos de derecho, estadística y capacitación funcional.

Las prácticas se dividían en anexas y de campo.⁶⁸

Entre 1995 y 1997 ejerce como decano el Sr. Francisco Rodríguez (quien volvería a ser decano después de la partida de Christian Schumacher). En su momento introdujo el sistema de créditos y flexibilizó en alguna medida la escogencia de asignaturas por parte de los estudiantes. Sin embargo la oferta de cursos se mantenía sobre la línea de trabajo de los autores y épocas:

Las materias contempladas en las asignaturas de filosofía eran básicamente: presocráticos, Platón, Aristóteles, filosofía helenística, filosofía estoica, epicureísmo, etc.; en lo relativo a la Edad Media se destacan, entre otros: San Agustín, Santo Tomás, nominalismo, patrística, etc.; en cuanto a la filosofía moderna, se estudiaban principalmente los siguientes autores: Hume, Leibniz, Descartes, Espinosa, Kant, Fichte, Schelling, Hegel y Nietzsche; y las siguientes temáticas: filosofía analítica, fenomenología, existencialismo, marxismo, filosofía del lenguaje, filosofía de la ciencia y filosofía del arte.⁶⁹

Francisco Rodríguez, decano en ese momento, describía la situación así: “El programa de filosofía que había en ese momento no se separaba mucho de lo que uno veía en el país, es decir un programa historicista: la filosofía a lo largo de la historia, autores, escuelas, épocas, con poco énfasis en problemas, eso era lo que se estilaba en las otras universidades, y todavía se estila. No había ninguna novedad, era un grupo pequeño de estudiantes”⁷⁰.

⁶⁸ Ver Documento de autoevaluación del programa de sociología 2009. ECH. Años: 2001-2008. p. 25.

⁶⁹ Ver Ortiz Rodríguez, *Ob. cit.*, p. 159.

⁷⁰ Entrevista #14. (Nota: la lista de entrevistas con una descripción del perfil de cada entrevistado está incluida como anexo al final del documento).

Hacia 1997 asume la decanatura Christian Schumacher, quien inicialmente hizo modificaciones al plan de estudios, antes de diseñar la ECH. Estas modificaciones se caracterizaron por continuar con la visión previa de los estudios filosóficos, con asignaturas tales como: filosofía antigua y medieval I y II, filosofía moderna I, filosofía contemporánea I, seminario de epistemología, seminario de filosofía de la mente, etc.⁷¹ En términos de novedades se agregó un área de problemas filosóficos, y cinco talleres de escritura que buscaban subsanar graves problemas existentes. A esto se sumaba la posibilidad de tomar asignaturas de otras carreras como electivas⁷².

Este era el estado de cosas en la facultad de filosofía de la universidad del Rosario cuándo se tomó la decisión de crear la ECH.

2.2 Descripción

En 1999, bajo la dirección de Christian Schumacher, se creó la Escuela de Ciencias Humanas (ECH). La idea era agrupar una variedad de programas y componentes académicos relacionados con las ciencias humanas:

La Escuela de Ciencias Humanas estará organizada por programas en los niveles de pregrado, posgrado y servicios. También formarán parte de la escuela los grupos e institutos de investigación que se adscriban a ella. Estará constituida por los programas de pregrado de Filosofía y Sociología; los programas de posgrado en Docencia Universitaria, Traducción, y Gerencia y Gestión Cultural; los programas de servicios en Humanidades, Matemáticas y Preuniversitario; el Instituto de Ética Aplicada; los grupos de investigación en Epistemología y Lógicas Aplicadas, y en Ética, Responsabilidad Social y Empresa; y demás programas que se creen a su interior.⁷³

⁷¹ Ver: Ortiz Rodríguez, Álvaro Pablo. *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. 1930-1999*, Bogotá: Universidad del Rosario, Cuadernos para la Historia del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Tomo 13. 2006, p. 165.

⁷² *Ibidem*, p. 167.

⁷³ Decreto Rectoral N. 612, del 15 de diciembre de 1999, por medio del cual se crea la Escuela de Ciencias Humanas. En: Ortiz Rodríguez, Álvaro Pablo. *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. 1930-1999*, Bogotá: Universidad del Rosario, Cuadernos para la Historia del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Tomo 13, 2006, p. 264.

Durante los cinco años siguientes se abrieron los programas de Antropología, Historia, Artes Liberales y Periodismo, y se conformaron nuevos grupos de investigación. Los planes de estudio de pregrado con los que empezó la ECH (Filosofía y Sociología) entraron en vigor en el primer semestre del 2001. Los nuevos planes de estudio de estos programas tenían dos facetas fundamentales, una curricular y otra pedagógica, y estructuralmente estaban divididos en un ciclo básico compartido (CB) y los correspondientes ciclos profesionales (CP) de profundización.

En lo curricular, los planes de estudios se basaron en la distinción entre dos tipos de conocimiento esenciales para una formación en educación superior: a) el conocimiento general que se espera que tenga todo profesional independientemente de su disciplina o área de conocimiento, al cual estaba dedicado el ciclo básico (CB) compartido, y b) el conocimiento propiamente disciplinar, al cual estaban dedicados los ciclos profesionales (CP). La pertinencia de esta distinción se apoyaba en ejemplos como este:

Todo estudiante bien educado debería saber hablar en público, pero sólo los periodistas están obligados a manejar bien un micrófono o un teleprompter. En consecuencia, el desarrollo de habilidades retóricas queda incluido en el CB, mientras que el desarrollo de habilidades para el manejo del micrófono o del teleprompter se reserva más bien para el CP de Periodismo. Lo mismo sucede con las demás habilidades y conocimientos incluidos en estos planes de estudio.⁷⁴

Esta distinción se hizo efectiva desde el comienzo, y todos los pregrados que se abrieron luego tuvieron los mismos componentes: un Ciclo Básico o ‘Core curriculum’ de dos años de duración –4 semestres– con una estructura interdisciplinar y una educación de corte liberal, homogéneo para todos los estudiantes de la ECH; y los Ciclos Profesionales con énfasis disciplinar, cuya duración varía de acuerdo al programa y que cursa cada estudiante según su disciplina.

La faceta pedagógica que caracteriza a la Escuela es la implementación de un sistema de enseñanza basado en Guías de Calidad (GC), el cual tenía como objetivo desarrollar las competencias básicas necesarias en un profesional de las ciencias humanas: la capacidad de pensar con claridad, de argumentar con coherencia y de expresar las ideas con precisión,

⁷⁴ Entrevista #15.

tanto oralmente como por escrito. Así se buscaba dar respuesta a una problemática de la educación secundaria en Colombia, que se caracteriza por una debilidad estructural en la formación de las competencias en pensamiento lógico y en lecto-escritura.

El Ciclo básico se diseñó pensando en los modelos de Estudios Generales y de la educación liberal: “Primero, habría que definir qué es lo que se ha de entender, en primera instancia, bajo el término "Estudios Generales" (EG). En la literatura anglosajona, hay dos diferentes términos que se acercan: "core curriculum", una cantidad de asignaturas que los estudiantes deben cursar en los primeros dos años de estudio de una carrera y que son obligatorias para todo el estudiantado, y "liberal education", una variante de la educación superior, más cercano a la definición de logros que a la definición de un currículo específico”⁷⁵. Para la adaptación de estos modelos a las necesidades específicas del caso se llevaron a cabo varias discusiones formales e informales entre el decano y los profesores de ese momento.⁷⁶

Lo que pretende el enfoque liberal es ofrecer una alternativa a la hiperespecialización de la educación contemporánea, planteando la capacidad de considerar la cultura desde una perspectiva general y no desde una casilla disciplinar particular, idea cuyo núcleo se condensa adecuadamente en la conocida máxima de Pascal: “Dado que no podemos ser universales y saber todo lo que es posible saber sobre todo, es preciso saber un poco de todo. Porque es mucho mejor saber algo de todo que saberlo todo acerca de una cosa; la universalidad es lo mejor. Si pudiéramos tener ambas cosas sería aún mejor; pero al tener que escoger, hay que escoger aquélla.” En el caso del enfoque adoptado por la ECH, el eje articulador del currículo es el estudio de la condición humana en sus diferentes facetas.

La Educación Liberal es un tipo de formación cuyo ideal surge en el Renacimiento y plantea la posibilidad de enseñar a ser ‘un hombre libre’ o un ‘buen ciudadano’, pues hace énfasis en la formación que debe tener toda persona educada: “Educación fundada en el estudio de las ciencias sociales y las humanidades, y que propugna la mayor oportunidad para la libre expresión y la autorrealización”⁷⁷. Esta tradición ha estado fuertemente relacionada con la

⁷⁵ *Estudios generales, documento de trabajo*. ECH, Abril del 2000.

⁷⁶ *Ibidem*. “En la discusión sobre estos modelos, se concluyó que el modelo que era recibido con más simpatía es el modelo 2: EG como core curriculum universal para los programas de la Escuela”

⁷⁷ Bloom, Allan. *Gigantes y enanos*, Buenos Aires: Gedisa, 1991, p. 21.

educación superior en los países anglosajones: “La educación superior ha sido considerada, especialmente en Inglaterra, como una especie de formación del carácter, particularmente en artes y humanidades”⁷⁸.

Este tipo de educación aún hoy en día encuentra defensores. El principal motivo está en la evolución actual de la educación superior, pues la tendencia a la profesionalización se ha ido acrecentando en las últimas décadas y el desconcierto que tienen las nuevas generaciones frente a la vida no logra respuesta en las aulas universitarias: “En otra época, las universidades presentaban una visión de los fines de la vida y los estudios cultivados estaban enderezados a esos fines. Eran lugares donde se fomentaban las superiores posibilidades humanas”⁷⁹.

Por otra parte, los estudiantes ven cómo las fronteras disciplinares se hacen cada vez más infranqueables y la universidad se convierte en un laberinto de saberes seculares inasequibles: “Lo que encuentran en la universidad es una deslumbrante serie de cursos con una variedad desconcertante de campos, cada uno de los cuales compite para atraerse a los estudiantes. Los profesores son típicamente miembros de profesiones que están entregados a la investigación de sectores particulares del saber considerados importantes en sus profesiones. Casi no existe reflexión alguna sobre las relaciones de esos campos entre sí y sus varias premisas pueden muy bien contradecirse unas a otras”⁸⁰. No se compaginan cabalmente los diferentes frentes del saber y hay poca colaboración entre ellos.

Adicionalmente, el abismo entre ciencias naturales y ciencias humanas tiende a hacerse más profundo a pesar de los esfuerzos, a veces un tanto infructuosos, por parte de las ciencias humanas por apropiarse de los métodos expeditivos de las ciencias llamadas exactas, lo que hace que los hallazgos o logros en términos de conocimiento que se obtienen en cada una de estas áreas difícilmente logran influir o contribuir a las otras; esto conduce a lo que podríamos denominar ‘guetos’ del saber. Lo que se encuentra en uno de esos guetos sirve para alimentar a los miembros del mismo pero se resguarda mezquinamente de los miembros

⁷⁸ Barnett, Ronald. *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Barcelona: Pomares, 2002, p.78.

⁷⁹ Bloom, *Ob. cit.*, p. 334.

⁸⁰ Bloom, Allan. *Gigantes y enanos*, Buenos Aires: Gedisa, 1991, p. 333.

de otros guetos. Entre ciencias naturales y sociales “no había dos mundos, basados en diferentes premisas, que emplearan diferentes métodos para llegar a diferentes clases de ‘verdades’. Las disciplinas estaban divididas según los objetos de estudio, los cuales eran partes integrantes de un todo que podía aprehenderse como tal.”⁸¹ En general, el mundo de la investigación no está directamente relacionado con la educación. Los estudiantes aprenden cosas que ya no tienen la suficiente actualidad y poco saben de la obtención del conocimiento y de sus resultados más recientes:

Aquí se produce un mal emparejamiento: los académicos buscan, correctamente, realización personal en su investigación y en su erudición, pero no consiguen crear las condiciones pedagógicas bajo las que sus estudiantes puedan vivir sus propias esperanzas y convertir así su aprendizaje en una experiencia plenamente personal.⁸²

En fin, los estudiantes universitarios se encuentran desprovistos de las herramientas básicas para acceder a la comprensión del mundo y de actuar en él a cabalidad, lo cual también genera perturbación en los espacios educativos. Esto genera una necesidad de crear estrategias académicas para subsanar la deficiencia:

La multiversidad no satisface el anhelo de los estudiantes de comprender los problemas más serios, en particular sus dudas sobre el camino que deben seguir para vivir una vida buena y sus preguntas acerca de la índole de la justicia. Estos no son problemas técnicos, y la formación técnica supone que esos problemas ya están en general resueltos al aceptarse el statu quo.⁸³

Teniendo en cuenta estas características de muchos sectores de la educación superior, se pensó en diseñar un esquema que les diera una respuesta responsable (en otras palabras: ética) a estas problemáticas. La propuesta de la ECH adoptó los fundamentos de la educación liberal precisamente porque según el enfoque liberal, lo que unifica las ciencias naturales y las ciencias sociales no es un método común sino una fuente común: ambos tipos de ciencias dan respuestas a problemas propios del ser humano:

Pretender reducir el pensamiento humano a su faceta científica equivale a mutilar la condición humana. Lo mismo pasa si se pretende reducir el pensamiento humano a su faceta mítica o

⁸¹ *Ibidem*, p. 335.

⁸² Barnett, Ronald. *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Barcelona: Pomares, 2002. p. 79.

⁸³ Bloom, Allan. *Gigantes y enanos*, Buenos Aires: Gedisa, 1991, p. 331.

histórica. Lo que pretende el enfoque liberal es hacerle justicia a esta complejidad de lo humano, más allá de las fronteras disciplinares o las divisiones ideológicas.⁸⁴

Los beneficios específicos que ofreció el modelo diseñado en la ECH son: 1) No presiona a los estudiantes desde el primer momento para optar por una carrera profesional; por el contrario, les da la opción de tomar esa decisión después de cursar el CB, y habiendo tenido contacto con temas de interés y problemas de las ciencias sociales en general. 2) El modelo, en principio, no limita a los profesionales a sus áreas disciplinares, sino que ofrece un espectro más amplio. 3) No se concentra en una formación profesionalizante, sino que busca ampliar la visión del mundo de los estudiantes, explorando los conocimientos que han sido elaborados a lo largo de los siglos y tratando de dar respuesta a problemas tanto locales como universales. 4) Busca el desarrollo de habilidades de lecto-escritura y de pensamiento formal, superando las distinciones entre las ciencias y enfatizando en los aspectos básicos de comprensión e interpretación del lenguaje académico. 5) Por último, busca, a través del uso de la literatura, acercar a los estudiantes a la condición humana, enfatizando en los problemas reales que debe afrontar cada individuo en un contexto específico. Aquí la literatura es como un juego de simulación que permite propiciar escenarios de reflexión, no solo acerca de los problemas académicos, sino de los asuntos que le conciernen a todo ser humano.

Después de discutir el modelo liberal, y de confrontarlo con las principales necesidades que se percibían en el medio académico general y en la universidad del Rosario en particular, se definieron unos temas o aspectos que serían cardinales en el diseño del currículo: a) El currículo debe desarrollar competencias básicas y conocimientos básicos, que permitan desarrollar en el estudiante una *cultura general*. b) La finalidad general del currículo es el desarrollo de *criterio* que se espera de una persona culta. c) El énfasis está enfocado hacia el *futuro*: el currículo debería formar al estudiante en una cultura general que le permita *entender el futuro* a partir de la comprensión del presente. d) Se utilizará principalmente el método pedagógico del seminario alemán, para fomentar al máximo la participación del estudiante. e) Los seminarios estarán basados en la lectura de textos "clásicos" sobre el tema, preferencialmente literarios, de modo que el estudiante tenga un contacto intenso con textos de la más alta calidad y valor cultural. f) Las asignaturas del CB son obligatorias, pues se pretende que los estudiantes tengan un *conocimiento y lenguaje común*, que se logra a través

⁸⁴ Entrevista #15.

de un currículo homogéneo y estandarizado para todos. Por lo tanto, las asignaturas del CB eran compartidas por todos los estudiantes de la ECH, independientemente de sus carreras particulares, de modo que el CB se enriqueciera no solo en número de estudiantes sino en posibilidades académicas⁸⁵.

Para lograr estos objetivos, en la ECH se diseñaron los cursos siguiendo unas líneas de conocimiento que agruparan los saberes básicos que se consideraban pertinentes para la formación de los estudiantes:

Los programas académicos de la Escuela de Ciencias Humanas no solo están estructurados por ciclos (básico y profesional), sino también por líneas, que ordenan las asignaturas de acuerdo con contenidos. Las líneas pertenecen, a su vez, a dos grupos: competencias y áreas problemáticas. En el grupo de las competencias se encuentran las asignaturas que desarrollan competencias comunicativas (lecto-escritura) y de pensamiento formal (desde lógica hasta métodos cuantitativos y cualitativos). En el grupo de las áreas problemáticas se hallan asignaturas sobre problemas del tiempo y del espacio, de la ciencia y de la tecnología, de la sociedad y del arte.⁸⁶

Las líneas que se escogieron para centrar la formación desde el CB hasta el CP fueron: competencias comunicativas, competencias en pensamiento formal, tiempo y espacio, ciencia y tecnología, sociedad y artes.⁸⁷ Estas líneas buscaban realizar una aproximación interdisciplinar⁸⁸ y transversal a los diferentes temas centrales de la cultura occidental. Las asignaturas específicas, a su vez, giran en torno a problemas (y no a autores o escuelas de pensamiento). De este modo, los estudiantes son confrontados desde el primero hasta el

⁸⁵ Ver: Documentos con la versión final de la propuesta del currículo de Artes Liberales de la Escuela de Ciencias Humanas y las discusiones previas. Workgroup, ECH.

⁸⁶ Schumacher, Christian y Flor Alba Ruiz, “Evaluación del aprendizaje universitario”, en *Educación y Educadores*, Diciembre 2008, Vol. 11, No. 2, p. 102.

⁸⁷ Ver anexo: El plan de estudios y los syllabus.

⁸⁸ La pertinencia de este concepto tiene que ver con las características de la sociedad contemporánea y la sociedad del trabajo que exige redefiniciones de los estudios disciplinares para que se adapten a las necesidades del conocimiento: “Muchas disciplinas, profesiones y ‘campos’ del conocimiento, tradicionalmente caracterizadas por claras definiciones, delimitaciones e identidades de su área o campo del saber, así como por aislamientos, incomunicaciones y recelos mutuos, son sometidas actualmente a importantes tensiones y cuestionamientos derivados de la emergencia de nuevos campos híbridos o transdisciplinarios, que subsumen y recontextualizan saberes disciplinares tradicionales y que ofrecen nuevas composiciones, demarcaciones, límites e identidades entre diversos saberes.” Ver: Gómez, Víctor Manuel y Jorge Enrique Celis. *Factores de innovación curricular y académica en la educación superior*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. <http://revista.iered.org/v1n2/pdf/jcymg.pdf>. p. 4.

último semestre con problemas tanto interdisciplinarios / generales en el ciclo básico, como disciplinares en el ciclo profesional.

El componente pedagógico que proponía el proyecto de la ECH se basaba en la evaluación por competencias que planteó su eje principal en las Guías de Calidad (GC). Las guías buscaban en principio estandarizar unos conceptos discutidos y acordados acerca de la definición de las competencias básicas de un profesional, no solo en concordancia con la universidad y la Escuela sino también teniendo en cuenta la discusión filosófica contemporánea sobre metodología de la ciencia⁸⁹.

Las guías estaban enmarcadas en un concepto más amplio de la educación, que planteaba una dimensión específica de la evaluación, en la que se consideraba de gran importancia la retroalimentación sistemática sobre unos parámetros homogéneos, claros y generales, es decir que después de acordados los criterios de evaluación sobre los cuales se construían una a una las guías, todos los profesores debían evaluar sobre esos parámetros en todas las asignaturas durante todo el semestre. Estos parámetros no surgían caprichosamente: eran producto de los requerimientos de la comunidad académica:

Dado que la cultura académica, en lo básico genérico, es esencialmente comunicativa, las competencias académicas se definen indirectamente a través de la definición de formatos de producción académica por medio de los cuales los estudiantes se deben comunicar con la comunidad académica relevante.⁹⁰

La guía era el elemento visible, práctico de esta propuesta. Las guías planteaban los lineamientos básicos de cómo hacer la lectura sistemática de un texto, como escribir una reseña reconstructiva, un ensayo de opinión o un artículo especializado, como plantearse una pregunta, etc, e incluía precisiones en torno a los aspectos estrictamente formales: El sistema incluye guías “auxiliares” que definen los aspectos formales de textos académicos (citas, notas de pie de página, bibliografías, etc.) así como procesos académicos fundamentales (cómo hacer preguntas de investigación, cómo formular hipótesis, etc.)⁹¹

⁸⁹ Ver: Schumacher, Christian. *Currículo basado en competencias*. Documento. Workgroup ECH, p. 3.

⁹⁰ Schumacher, Christian. *Currículo basado en competencias*. Documento. Workgroup ECH, p.3.

⁹¹ Ver Guías de calidad de la ECH. Universidad del Rosario.

Aunque proponer unas guías académicas no es una novedad, si lo fue la forma como funcionaban:

La definición misma de los formatos y su relación con las competencias académicas no es de por sí novedoso; de hecho, parte del sistema consiste de un resumen condensado de las definiciones contenidas en los innumerables ‘manuales de estilo académico’ existentes.⁹²

Lo novedoso, que convierte estos extractos de la tradición formal comunicativa en un sistema de calidad académico, basado en competencias, son las guías de evaluación que acompañan las guías de definición de estándares de comunicación. Por medio de las guías de evaluación, para cada formato definido hay una guía que evalúa exactamente lo definido como exigible en los formatos. De esta manera, el estudiante sabe con precisión qué es lo que debe hacer y el profesor sabe qué debe evaluar. El sistema permite entonces la integración transversal de las competencias en el currículo, porque define de manera precisa y obligante para todos (estudiantes y profesores) qué competencias se deben exigir en qué momentos de la carrera, en todas las asignaturas.⁹³

La integración de competencias significa que en todas las asignaturas incluyendo las temáticas, los profesores evalúan a los estudiantes de acuerdo con los estándares fijados en el sistema de guías y enseñado en las asignaturas de competencias.

Las guías están en consonancia con inquietudes fundamentales en el ámbito de la enseñanza, puesto que un tema de constante preocupación es la evaluación y en cómo potencializarla como elemento clave para el aprendizaje:

La enseñanza debe estar acompañada de unas prácticas de evaluación claramente definidas. Reflexionar sobre las formas de evaluación es reconocer que el desarrollo del aprendizaje activo es gradual y, por tanto, hay que proporcionarle al estudiante elementos para que lo interiorice y lo ponga en práctica, a partir del reconocimiento de sus debilidades y fortalezas en el proceso de escolarización. Es impensable exigir al estudiante un grado de madurez en su

⁹² Schumacher, *Doc. cit.*, p. 4.

⁹³ Schumacher, Christian. *Currículo basado en competencias*. Documento. Ver: Workgroup ECH, p. 5.

aprendizaje cuando en el proceso de escolarización no han existido mecanismos de evaluación que lo motiven, preparen y entrenen.⁹⁴

Por lo tanto, el uso de las GC fue la respuesta a una problemática detectada y bien documentada con respecto a la educación media, que se caracteriza por la heterogeneidad en la formación básica y media y los bajos niveles obtenidos por estos estudiantes en las competencias de lecto-escritura y pensamiento formal.⁹⁵

En suma, la coexistencia de disciplinas diversas en la ECH no obedecía a un deseo de estar a tono con la tendencia actual a privilegiar lo *multi* o *trans*-disciplinario, así como las GC tampoco obedecían a un deseo de no perder el paso de la creciente oleada de reformas en los sistemas de evaluación de las universidades, sino a una preocupación más general en torno a los medios y a los fines de la educación superior:

Una de las cuestiones cruciales que distinguen el currículo de la ECH de otros esfuerzos de "educación humanista" e incluso "educación liberal" es que se trató de generar una "disciplina humanista" (esto es lo que expresa la palabra "artes" en "artes liberales"). Por eso, la institucionalización de un CB obligatorio y estable en el tiempo, y la institucionalización de las guías de calidad como estándar de producción intelectual.⁹⁶

Estas aclaraciones permiten entender mejor diversos aspectos de la evolución de la ECH en los años siguientes.

⁹⁴ Gómez, Víctor Manuel y Jorge Enrique Celis. *Factores de innovación curricular y académica en la educación superior*. Instituto de Investigación en Educación, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. <http://revista.iered.org/v1n2/pdf/jcymg.pdf>. p. 8.

⁹⁵ Esta información es el resultado de un estudio que elaboró Schumacher para explicar los problemas que tenían los estudiantes al iniciar sus estudios universitarios (documento disponible en Workgroup).

⁹⁶ Información obtenida en conversación con Christian Schumacher.

2.3 Desarrollo

El inicio de la ECH se vivió con mucha expectativa por parte de profesores y de estudiantes. Las directivas de la universidad también tenían un gran interés en el ensayo, pues era un intento más por levantar la maltrecha facultad de filosofía. Parte de esta motivación se manifestó en que el decano y el coordinador del CB se encargaron de hacer la inducción a los estudiantes, explicando pormenorizadamente la propuesta y atendiendo sus más mínimas inquietudes durante el semestre. Al principio se vivió una especie de ‘luna de miel’, pero poco a poco surgieron posiciones disidentes que no estaban a gusto con la ECH, que dudaban de las bondades del proyecto y estaban a la espera de su desarrollo para fijar su posición.

Por una parte se quería que la ECH fuera dinámica en términos académicos pero por otra que fuera viable económicamente; por esto se pensó en la figura de Escuela, por encima de la de facultad:

Porque la organización por facultades favorece la segregación entre disciplinas. Si se quiere hacer trabajo interdisciplinario, lo mejor es comenzar por un organigrama en el que las disciplinas coexistan unas al lado de las otras. Adicionalmente, porque la existencia de un ciclo básico y de una planta administrativa compartidos por varias facultades (caracterizadas todas por tener un número pequeño de estudiantes) reduce los costos operativos e incrementa la maniobrabilidad financiera.⁹⁷

El proceso de diseño de la ECH y de la estructura curricular respectiva tardó dos años (1999 y 2000). Cada etapa del proceso estuvo jalonada por los debates ocurridos al interior del comité académico, con participación permanente de varios profesores y esporádica de algunos representantes de los estudiantes. Según el coordinador del CB las discusiones fueron muy enriquecedoras, se fue dejando constancia de los avances alcanzados en documentos y actas que luego se archivaron en workgroup. “La idea era crear una plataforma sólida para apuntalar los programas ya existentes de filosofía y sociología, que sirviera también como base para la apertura de nuevos pregrados y para la formación de grupos de investigación.”⁹⁸ Con respecto a las homologaciones, los problemas fueron (y siguen siendo) frecuentes, debido a las diferencias entre los planes de estudio de la ECH y los de otras

⁹⁷ Entrevista #15.

⁹⁸ Entrevista #15.

universidades del país, aunque paradójicamente hay menos problemas con los estudiantes que vienen de programas extranjeros.

La aplicación del modelo fue exitosa en varios sentidos susceptibles de documentación. Así por ejemplo, el modelo generó buenas evaluaciones por parte de observadores externos, se caracterizó por su solvencia financiera y su sostenibilidad en el mediano y largo plazo, por el constante crecimiento de la oferta académica y la consolidación de grupos de investigación articulados a su funcionamiento. Estos ingredientes de éxito resultan tanto más significativos si se toma en consideración la experiencia negativa que tenía la Universidad del Rosario hasta el año 1999 con sus programas de Filosofía y Sociología, los cuales sobrevivían con dificultad debido a los enormes sobre costos que generaba su funcionamiento.

Aunque las características de los programas generaban inquietud entre los estudiantes la deserción no ha sido atípica:

Hasta donde tengo información, las cifras de deserción han estado dentro del promedio de la universidad, que a su vez se sitúa ligeramente por debajo del promedio nacional a nivel de educación superior. La mayor parte de la deserción ocurre en los primeros dos semestres (lo cual también corresponde a los estándares acostumbrados).⁹⁹

Otros aspectos que muestran resultados positivos de la ECH son: Los altos puntajes en los Ecaes (en el caso de periodismo), la terminación rápida de las tesis de grado y el número de egresados que cursan postgrados en universidades de alto nivel.

El decano jugó un papel protagónico en este proceso. El no solo fue el artífice de la propuesta, pues viajó a EU a conocer de primera mano cual era el modelo que más convenía para la ECH, sino que lideró todas las actividades relacionadas con las discusiones y la puesta en práctica. Este fuerte compromiso también se manifestaba en que dictaba varios de los seminarios del ciclo básico. Este gran compromiso gustaba mucho a los estudiantes:

Me parecía que Christian no era una figura administrativa, que era un filósofo de oficio, que estaba escribiendo, que estaba investigando. Lo más bonito de él es que era un profesor, un decano que conocía a sus estudiantes, que sabía qué era lo que necesitaban. A mí me

⁹⁹ Entrevista #15.

sorprendió que el dictara el curso IP (*Introducción a la profesión*), yo esperaba ver a cualquiera menos al decano.¹⁰⁰

Este aspecto generó una especie de familiaridad entre los miembros de la Escuela, sumado a que había un reducido número de estudiantes en comparación con otras facultades de la universidad, y a su tradicional aislamiento.

En palabras del coordinador del Ciclo básico, quién fue su mano derecha durante todo el proceso y quién continuó al frente de la propuesta varios años después de la partida de Christian Schumacher, la principal virtud de este era

su capacidad de trazarse una meta, planear con todo cuidado los pasos para llegar a esa meta y ser totalmente consecuente con sus convicciones al respecto. Siempre fue atento y respetuoso frente a las opiniones de los otros, incluso aquellas contrarias a la suya. Sin embargo, su carácter férreo le granjeó enemistades en varias ocasiones. Cuando él estaba convencido de tener la razón, llegaba incluso a imponer su autoridad (aunque esto sucedió sólo en contadas ocasiones) para mantener su esquema de trabajo. Su iniciativa fue decisiva para la formación de la ECH, para el diseño de los planes de estudio y para la elaboración del sistema de guías de calidad.¹⁰¹

No se puede negar que el diseño se caracteriza por su carácter sistemático, la argumentación detallada y la fuerte impronta transdisciplinar de los programas y de los grupos de investigación. Estas características le granjearon a la larga tanto entre estudiantes como profesores la admiración y el cariño de unos y la enemistad de otros.

La conformación de los programa y de las asignaturas fue un campo de batalla con tensiones muy fuertes. Las distintas formas de entender las disciplinas a floraban a medida que se avanzaba en el diseño. Había “singularidades” que se veían con extrañeza. La formación de los profesores, su forma de ubicarse en mapa del conocimiento, sus formas particulares de interpretar el papel de la educación superior en el escenario de la realidad marcaban rumbos distintos que obligaban constantemente a precisar puntos de vista e interpretaciones.

¹⁰⁰ Entrevista #7.

¹⁰¹ Entrevista #15.

Por ejemplo, el diseño del programa de Historia estaba a cargo de una historiadora y un filósofo, pues se quería ser fiel a la línea interdisciplinar. La historiadora nos cuenta que

las discusiones al interior del equipo, en donde también participaba Christian Schumacher, tenían que ver tanto con la denominación como con el contenido. Un ejemplo es el caso de: Tiempo e historia. La sugerencia del decano era hacer una especie de reflexión acerca de cómo las distintas épocas y las distintas culturas establecen su relación con el tiempo.

Para la historiadora esta es una preocupación más de índole filosófica que histórica y agrega:

El curso se abrió con ese nombre pero los estudiantes se confundían porque no sabían que esperar de un curso con semejante título. También intentamos cambiar los contenidos para reducir el espectro, pues si bien esta es una pregunta que vale la pena indagar, no es “la pregunta”. En este caso logramos cambiar un poco el programa, pero no el nombre. En otras asignaturas pasó al revés.¹⁰²

El papel que el decano desempeñaba en relación con los profesores fue importante en el desarrollo de la ECH. Estaba al tanto del proceso de cada uno de los profesores: “Christian nos daba espacio para que nos fuéramos adaptando, estaba bastante al tanto y no me sentí presionado, había un acompañamiento, una retroalimentación, algo que se ha perdido”¹⁰³. Sin embargo no todos tenían la misma impresión: había tensiones y no fue posible determinar si esas tensiones eran de índole únicamente académica: “Percibí un clima un poco tenso entre algunos profesores y el decano, especialmente en el área de filosofía. Esa época coincidió con varios despidos”¹⁰⁴. Esta afirmación hace eco de algunos comentarios acerca del decano que miraban con malos ojos tanto protagonismo y el seguimiento casi apostólico de varios estudiantes.

Los estudiantes que ingresaron en los primeros semestres tuvieron la oportunidad de conocer la propuesta de primera mano, esto les dio más claridad acerca de las bondades de la propuesta. Los estudiantes coinciden en afirmar que el programa podía tener deficiencias e inconsistencias pero que en todo caso se trabajaba con honestidad y responsabilidad: “no era un programa de esos hechos para sacarle la plata a la gente”. Hoy en día muchos egresados, que fueron testigos del nacimiento de la ECH, reconocen los méritos de la Escuela, y ven con

¹⁰² Entrevista #2.

¹⁰³ Entrevista #1.

¹⁰⁴ Entrevista #1.

aprecio, incluso con nostalgia, su programa de estudios, resaltan la diversidad y la apertura de miras de esta propuesta -incluso hay estudiantes a quienes el recuerdo de la Escuela los conmovió hasta las lágrimas: ¿desde cuándo los programas académicos le llegan a un joven al corazón?-.

La influencia que ejercía el decano en este grupo de estudiantes se manifestó en algunos trabajos de grado, pues fueron muchos los estudiantes que le solicitaron que dirigiera sus tesis: “el decano fue una de mis principales influencias para la tesis. Él nos dictó *Conceptos fundamentales de la ciencia*, asignatura que me gustó bastante y que despertó mi interés por los sistemas de simulación; por eso ese fue mi tema de tesis y ahora yo trabajo en eso”¹⁰⁵. En general se tenía bastante confianza en sus criterios, era una persona con una sólida formación y con una idea clara acerca de la educación superior y conocía al dedillo el proyecto de la ECH, razones por las cuales logró realizar tantos cambios en tan poco tiempo: “Christian tenía una visión clara de lo que debía ser la ECH, él sabía exactamente cuales programas se iban a poner y de qué manera se iban a cuadrar con el resto”¹⁰⁶. El papel del decano fue direccionar constantemente las discusiones hacia unos objetivos muy claros, ‘mantener el norte’, como decían los marineros:

Christian fue un gran artífice del proyecto de la ECH. Trató de estar pendiente de cada una de las asignaturas, para que no cayeran en estudios de autor o anacronismos... siempre atento a conectar los temas con cuestiones contemporáneas. Su administración fue impecable.¹⁰⁷

No obstante estos notables éxitos, desde sus inicios la implementación del modelo suscitó repetidas muestras de inconformidad, en especial por parte de los profesores que se fueron incorporando al proyecto. Varios entre ellos tropezaron con dificultades de diversa índole para integrarse al funcionamiento del modelo (sobre todo en lo relativo a su organización curricular). También hubo grupos de estudiantes que consideraron que el Ciclo básico y el Sistema de guías de calidad no satisfacían sus expectativas para la formación de pregrado.

A nivel institucional se sentían presiones de otra índole. En un principio, las directivas de la universidad se habían mostrado satisfechas con la diversificación de la oferta académica que

¹⁰⁵ Entrevista #8.

¹⁰⁶ Entrevista #8.

¹⁰⁷ Entrevista #12.

había generado la ECH, con el correspondiente aumento del número de estudiantes y con las facilidades financieras que ofrecía su estructura, pues el ciclo básico compartido tornaba viables programas que, de otro modo, habrían seguido siendo deficitarios. Pero la euforia inicial se fue apaciguando y ahora surgían nuevos problemas, sobre todo las constantes polémicas entre estudiantes, profesores y directivos, que tenían efectos nocivos en el ambiente académico y en los procesos de acreditación. Por otra parte, los intereses de las directivas habían cambiado de centro, pasando de un enfoque centrado en el fortalecimiento académico e investigativo de la universidad a un enfoque centrado en la administración de los recursos y en la proyección de la imagen de la institución:

La ECH se creó en un momento en el que la administración central buscaba una universidad "académica"; la crisis de la ECH coincide con una época en la que la nueva administración central buscaba una universidad "comercial". Para una universidad comercial, las disciplinas son mucho más compatibles que un modelo liberal, porque son más conservadoras; y lo conservador "vende" en el mercado universitario (estudiantes y sociedad como clientes de programas y de conocimiento aplicado).¹⁰⁸

El efecto acumulado de las inconformidades y las críticas que suscitó el modelo durante los años 2005-2006, aunado a estos virajes en el enfoque administrativo de la universidad, explican en buena medida la salida de Christian Schumacher en agosto de 2006.

2.4 Reforma

Luego de la renuncia de Schumacher el cargo de decano fue ocupado por un viejo conocido, Francisco Rodríguez, quien ya había sido decano durante un año entre 1996 y 1997. Con el cambio de dirección, los profesores que iban llegando quedaron a cargo de los coordinadores de las áreas correspondientes, y el énfasis en la formación liberal se fue diluyendo. El acompañamiento en el proceso se fue haciendo más difuso, pues la única persona que continuó el empeño de mantener vigente el proyecto fue el coordinador del CB:

Yo creo que allí comenzaron a perderse muchos elementos del Ciclo Básico. Cada quien estructura su programa y no corresponde necesariamente a los lineamientos que se habían

¹⁰⁸ Información obtenida en conversación con Christian Schumacher.

diseñado. El proceso de seguimiento y retroalimentación se perdió. Con los nuevos profesores comenzó el debate acerca de la pertinencia de los cursos.¹⁰⁹

Después de la salida de Schumacher se planeó y se discutió una reforma que entró en vigor en el 2010. Las quejas relativas al CB fueron el detonante que propició un ambiente de discusión. Se polarizó la ECH entre los que apoyaban la idea y los que querían que se mantuviera la ECH con su perfil inicial. También hubo posturas intermedias, los de aquellos que veían aspectos susceptibles de mejora pero no querían cambios radicales. Luego de mucho forcejeo prevaleció esta última tendencia: Se mantuvieron los ciclos básico y profesional, el ciclo básico compartido y las guías de calidad; pero la parte curricular cambió bastante: se modificaron varias asignaturas y muchas de las ideas básicas que le dieron origen a la ECH.

La necesidad de la reforma se manifestó a través de la inconformidad de varios profesores y estudiantes. Este descontento no solo se notó en los pasillos sino también en resultados de encuestas realizadas con fines de autoevaluación y reacreditación. No todo el mundo quería reforma, pero quienes la querían se hicieron sentir. La propuesta inicial de reforma surgió de un grupo de profesores que tenían dificultades con ciertos aspectos del modelo; algunos de ellos habían tratado de discutir esos aspectos pero no encontraron el espacio propicio:

En lo que a mí respecta, creo que Schumacher cometió un error al oponer tanta resistencia frente a las propuestas reformistas. Con un poco de tacto político, se habría podido realizar una reforma menos drástica y más respetuosa del diseño original. La salida suya de la decanatura hizo inevitable que la ola reformista a la postre tomara fuerza y se impusiera.¹¹⁰

La mayoría de los profesores sentían que les habían impuesto un modelo arbitrario, para ellos era muy incómodo tener que dictar un programa diseñado por otras personas y no tener injerencia en las lecturas ni en las prácticas de evaluación:

El hecho es que los proyectos académicos se construyen de abajo hacia arriba, así no van a ser tan consistentes y armónicos como cuando lo hace uno solo, pero el hecho de que sea hecho

¹⁰⁹ Entrevista #1.

¹¹⁰ Entrevista #15.

por muchas manos le da más legitimidad a un trabajo, en cambio un proyecto académico que viene de arriba hacia abajo, puede ser muy armónico pero la gente siempre se va a sentir.¹¹¹

Para algunos profesores que no apoyaban la reforma fue evidente que detrás de los argumentos se escondían otros motivos relacionados con sentimientos acerca de su lugar en el espacio social del conocimiento: “Los intereses disciplinares estuvieron detrás de la reforma, que el sociólogo no se quiere seguir untando con el historiador, una guerra de egos”¹¹². También se menciona que a la larga lo que se buscaba era que los diferentes grupos disciplinares volvieran a sus viejas fronteras: “A mí me parece que la reforma está ocultando hacia delante que cada disciplina se divorcie.”¹¹³

Algunos estudiantes opinaron que veían que los motivos no eran solo de índole académica pues notaban que en contraste con la iniciativa de la Escuela, los profesores ‘reformistas’ no tenían un proyecto que mostrar con el cual se pudiera reemplazar lo existente: “En la reforma influyeron mucho los intereses personales, no había un proyecto que tuvieran estos profesores sobre la formación”¹¹⁴. Incluso un grupo de estudiantes de los mejores de sus semestres hicieron su propia propuesta de reforma acogiendo las quejas de sus compañeros y profesores:

Yo estuve totalmente en desacuerdo con esa reforma. Nosotros formamos un grupo y para pasar una propuesta cogimos chicos de 5 a 7, ya los grandes no se metían. Nosotros formamos una propuesta que tuviera en cuenta el reclamo de los estudiantes de ‘cuando empieza mi carrera realmente’ que era una preocupación importante, era dejar de lado lo que vimos en el CB que no tenía mucha universalidad. Yo revisé los pensum de la Javeriana, Los Andes, Externado... pero cuándo los profes presentaron la propuesta, nosotros dijimos: *¿Qué paso con nuestra propuesta?* No había nada de lo que nosotros habíamos propuesto. La respuesta fue: *Hay que hacer sacrificios.* (...) No hubo la oportunidad de discutir, esas discusiones eran formales porque finalmente no nos escucharon y las reuniones eran simplemente para presentar lo que ellos habían hecho. (...) Se suponía que íbamos a discutir entre todos el programa.¹¹⁵

¹¹¹ Entrevista #5.

¹¹² Entrevista #13.

¹¹³ Entrevista #13.

¹¹⁴ Entrevista #16.

¹¹⁵ Entrevista #7.

Esta narración se hizo con la mayor emotividad por parte de aquellos estudiantes que vivieron esta fase con un fuerte sentimiento de frustración.

Además de la propuesta que presentaron los estudiantes, también el coordinador del CB, Leonardo Ordóñez, presentó otra:

Cuando se hizo evidente que la reforma era inevitable, hice una propuesta que procuraba mantener el espíritu original del diseño curricular. Esta propuesta en parte fracasó, pues en las reuniones de profesores finalmente prosperaron modificaciones más radicales. Sin embargo, también en parte tuvo éxito, pues la idea de tener un ciclo básico compartido se mantuvo, aunque reducido de cuatro a tres semestres.¹¹⁶

También hubo una contrapropuesta de Carlos Cardona, profesor de filosofía. Estas iniciativas dieron lugar a un debate que duró varios meses en los que se planteó que participara toda la Escuela. Pero la mayoría de los estudiantes mencionaron que se sintieron excluidos del proceso. Varios profesores admiten que así fue y se refieren a los motivos: “Los estudiantes llegaron con una propuesta y dije: ‘pero un momentico, si ustedes hasta ahora están estudiando, cómo van a saber cuál es la propuesta adecuada y cual no’, pero lo que ellos dijeron se tuvo en cuenta en el diseño de los programas.”¹¹⁷

Otros aludieron a una especie de complicidad para que los estudiantes que podían defender la propuesta anterior no participaran:

En la reforma no hubo participación significativa de los estudiantes, las reuniones se llevaban a cabo fuera de la universidad. (...) Había cierta prevención a que los estudiantes estuvieran en ese proceso, prevención por un presupuesto, tal vez equivocado, de que los estudiantes estaban bastante convencidos del modelo tal y como se había estructurado cuando estuvo Schumacher. El temor era abrir el espacio pues eso significaba que muchas de las propuestas no iban a gustar, no iban a ser del agrado de los estudiantes... Era algo sutil... Pero es evidente que no participaron casi en la reforma... En el fondo hubo una preocupación de saquemos esa reforma como sea, no queremos discusiones sino resultados.¹¹⁸

¹¹⁶ Entrevista #15.

¹¹⁷ Entrevista #5.

¹¹⁸ Entrevista #1.

Con la propuesta de los estudiantes estos pensaban que en una escuela liberal mínimo se vería un debate académico entre toda la comunidad, pero eso no fue lo que sucedió al final, pues los profesores tenían sus propios botines que ganar y la interferencia de los estudiantes era molesta y la evitaron no siempre de la manera más diplomática. Los estudiantes se quejan de la grosería de algunos de los docentes, pero entre los propios estudiantes también había diferentes bandos, pues su percepción del programa difería de acuerdo con su formación académica previa o con la idea que tenían de sus respectivos programas: “Hubo resistencias de algunos estudiantes. Por ejemplo la materia de *Procesos y algoritmos* tenía sus defensores, pero el gran bloque de estudiantes y profesores ya tenía sentenciada esa materia”¹¹⁹. “El cambio en el CB estaba respaldado por los más chiquitos, de tercero para abajo”¹²⁰.

Lo anterior no significa que el proceso de la reforma se haya dado en medio de una atmósfera agresiva. Por el contrario, como lo atestigua el coordinador del Ciclo básico, las discusiones

fueron cordiales y abiertas, pero con un protagonismo preponderante de los profesores y una participación mínima de los estudiantes. Hubo algunos documentos que jalónaron el debate (como mi propuesta de reforma, la réplica de Cardona y mi posterior contrarréplica), pero en general este proceso estuvo mucho menos documentado que el proceso con el que se creó la ECH, diez años atrás. Debido a la falta de liderazgo del decano, los debates derivaron hacia fórmulas salomónicas de compromiso que dejaran más o menos contentos a todos, de modo que el nivel argumentativo fue inferior esta vez.¹²¹

Las directivas de la universidad estaban muy interesadas en que se adelantara la reforma, pues las quejas eran múltiples, tanto de estudiantes como de profesores. Según la opinión general, la reforma fue impulsada y llevada a cabo por los profesores. De los estudiantes, los que más interés mostraron fueron los alumnos de los primeros semestres. El decano y las directivas se mostraron satisfechos de la labor cumplida. El decano no comparte la idea de que haya faltado participación de los estudiantes; por el contrario, está convencido de que los mecanismos para incentivar la participación de la comunidad académica fueron los adecuados y que la participación fue la esperada. Con respecto a la poca participación de los

¹¹⁹ Entrevista #14.

¹²⁰ Entrevista #7.

¹²¹ Entrevista #15.

estudiantes, el decano afirma: “Espacios hubo múltiples... pero llegaban muy pocos a la deliberación.”¹²²

La reforma fue llevada a cabo, básicamente, por los profesores; fueron ellos los que motivaron a los estudiantes a participar e incluso al decano a hacer los debates: “La participación de los profes fue total, el decano fue un facilitador”¹²³. El papel de las directivas en la reforma fue de presión o de acompañamiento:

El rector impulsó fuertemente la reforma, el decano fue movido a su vez por las presiones de los estudiantes... A veces nos tocaba empujarla a nosotros (los profesores). A Leonardo (coordinador del ciclo básico) le tocaba meterse encima para impulsar el proceso... El decano servía como una especie de facilitador cada vez que lo asumía.¹²⁴

En las discusiones afloraron los conflictos disciplinares de los profesores. Por ejemplo, se vio que los profesores de antropología, sociología e historia se sentían identificados entre sí y más cercanos disciplinariamente que los de filosofía y periodismo. Algunos encontraban más legítimas ciertas asignaturas y métodos que otras y esto generó forcejeos:

Algunos programas querían imponerle a otros materias, tratamos de mantener la independencia, de manera que todos los programas tuvieran alguna presencia en el Ciclo básico. (...) Hubo un momento en que yo sentí que entraron muchos profes muy preparados y muy buenas personas, pero que estaban totalmente en desacuerdo con la idea del CB, que querían separar muy bien los saberes, yo creo que fueron ellos los que impulsaron ese cambio. (...) Yo hablé con el principal oponente -de ese momento- (profesor de antropología, hoy estudiando fuera del país) que decía: ‘eso es construir un tipo particular de individuo’, por eso creo que esa reforma la hicieron los profesores que entraron en ese momento.¹²⁵

Las consecuencias fueron evaluadas de distinta manera por los miembros de la ECH. Para algunos fue un logro pero para otros fue un desastre. Los primeros opinan, como el decano, que todo el ejercicio fue provechoso y que los resultados fueron totalmente satisfactorios: “Yo diría que no se perdió nada”¹²⁶. Otros menos optimistas sabían que era importante

¹²² Entrevista #14.

¹²³ Entrevista #3.

¹²⁴ Entrevista #5.

¹²⁵ Entrevista #7.

¹²⁶ Entrevista #14.

defender un espacio ganado y que había que concentrar los esfuerzos en conservarlo: “Que no desmejore al menos”¹²⁷.

Parte de los resultados obtenidos se evaluaron negativamente. Incluso entre aquellos que apoyaban la reforma hubo insatisfacción: “Se quitaron unas cosas que no se debían quitar”¹²⁸. “Se desmejoró con la reforma, pero esto era inevitable”¹²⁹. Hubo dolientes por casi todas las asignaturas, aunque por unas más que por otras. Está el caso de *Debate y expresión oral*, cuyo cambio de ubicación en el currículo muchos no entendieron, pues se volvió una electiva que veían más los estudiantes de relaciones internacionales y los de jurisprudencia que los mismos estudiantes de la Escuela. Pero hubo otros casos más sensibles aún:

Dentro de las grandes pérdidas estuvo: *Procesos y algoritmos*; se perdió también la línea de artes, por ejemplo veíamos *Lenguajes visuales* que se relacionaba en ciclo profesional con *Géneros audiovisuales*. Entonces llegábamos con bases y hablábamos del cine y de la estética. Eso se perdió, y era uno de los fuertes que tenía la Escuela.¹³⁰

Otra asignatura que se perdió y que fue mencionada tanto por estudiantes como por profesores como una falla de la reforma fue *Memoria y sociedad*. En un país tan endeudado con el pasado esta asignatura era más un deber moral de la academia que un espacio meramente formal: “Se perdió el curso de memoria, que me parece tan importante en un país como este. Me dio mucha tristeza. Primero fue una discusión de principios y después fue calculadora, créditos y calculadora. Conciliar principios con créditos es muy duro, en ese intento de conciliación se fue el curso, aunque en una perspectiva global mejoró”¹³¹.

Una evaluación general de la reforma la ofrece el coordinador del Ciclo básico:

Primero lo bueno. Los planes de estudio pasaron de cinco a cuatro años, lo cual permitió poner los programas a tono con las tendencias internacionales y locales en materia de duración de la formación de pregrado. Con la reforma se abrió la posibilidad de que los estudiantes tuvieran diferentes opciones de grado (incluyendo coterminales), que no existían antes, cuando la única opción de grado era la elaboración de una monografía. Con la reforma, el ciclo básico tuvo de

¹²⁷ Entrevista #5.

¹²⁸ Entrevista #5.

¹²⁹ Entrevista #9.

¹³⁰ Entrevista #10.

¹³¹ Entrevista #2.

nuevo un componente disciplinar a través de las asignaturas de introducción a las disciplinas. Al hacerse más corto, el ciclo básico se hizo más tolerable para aquellos estudiantes que sentían que esta fase de sus estudios era muy larga. Esto se reforzó con la desaparición de asignaturas que usualmente eran un coco para muchos estudiantes, especialmente las de las líneas de pensamiento formal y de ciencia y tecnología. Todos estos cambios, a su vez, mejoraron la atmósfera de trabajo entre buena parte de los profesores y de los estudiantes, que empezaron a sentirse más a gusto.

Con respecto a los aspectos negativos añade:

Los planes de estudio perdieron coherencia estructural, pues las líneas de ciclo básico ya no tuvieron continuidad en los ciclos profesionales, cada uno de los cuales rebautizó a su manera las líneas de trabajo (salvo Artes Liberales en Ciencias Sociales). El componente de ciencia y tecnología, esencial para una formación integral en una época como la nuestra, desapareció en más de un 80%. También la línea de pensamiento formal se debilitó, perdiéndose así dos de los principales ingredientes diferenciadores de las carreras de la ECH con respecto a los otros programas del país. La línea de tiempo y espacio se mantuvo, pero adquirió un perfil mucho más tradicional y disciplinar. Por último, el uso de las guías de calidad, que ya de por sí era impopular entre muchos de los profesores, se disolvió paulatinamente y quedó librado a la iniciativa de cada cual.¹³²

Los egresados también comentaron la reforma: “En el Ciclo básico se fortalecieron cada uno de los programas, se redujo la cantidad de semestres pero no se fortalecieron las disciplinas”.¹³³ Ven que la reforma no solucionó problemas centrales y que por el contrario concentró la atención en aspectos que no eran los más pertinentes: “Una cosa que me llama la atención de la reforma es que no se haya profundizado en lo que tiene que ver con metodología, se volvió una sociología bastante disciplinar y bastante orientada al problema cultural, pero el problema cultural es solo una parte de la sociología contemporánea”¹³⁴. Otros muy desilusionados comentaron: “La Escuela ha perdido mucho de lo que pretendía. Lo que había ganado durante 10 años empezó a decaer”.¹³⁵

¹³² Entrevista #15.

¹³³ Entrevista #9.

¹³⁴ Entrevista #8.

¹³⁵ Entrevista #16.

La metodología de evaluación esta también se vio perjudicada con la reforma, pues el sistema de guías no gustaba a muchos, y aunque en el papel no se cambió su función, en la práctica se relajó su uso: “La falta de unidad en las guías: uno no sabía cómo hacer los trabajos porque cada uno tenía un criterio diferente”¹³⁶ “Las exigencias ahora son diferentes. Uno ve que la Escuela ha descuidado la evaluación tanto en aspectos de contenido como en aspectos formales”¹³⁷. El actual decano no ve que sea necesario dar demasiada importancia a las guías y ha relajado su seguimiento: “Con el tema de guías de calidad hemos trabajado más laxo con los profesores, hemos hecho un uso más discrecional de la guía y eso ha aireado el ambiente en la Escuela... Además, había un protagonismo excesivo del decano; yo he procurado darle más protagonismo a los coordinadores”¹³⁸.

Los profesores de cátedra también notaron como habían desmejorado algunos aspectos de la Escuela después de la reforma. La interrelación entre los miembros de la Escuela y los catedráticos (que de todos modos nunca había sido muy estrecha), ahora quedó reducida a dictar las clases y entregar notas: “Después de la reforma no hay espacios para investigar, publicar o hablar con otros profes desde la cátedra”¹³⁹. Las reuniones de profesores de Ciclo Básico (en su mayoría catedráticos) se hicieron más espaciadas y finalmente desaparecieron.

Por otra parte, se pudo percibir una falta de liderazgo, de un proyecto a largo plazo. Fue como si se siguiera trabajando con el impulso inicial, en una especie de inercia, pero sin que hubiera alguien pensando la Escuela: “La ECH funciona con una lógica perversa de estar apagando incendios, del día a día, sin tener claro qué queremos de aquí a unos años y hay un proceso de desgaste, de pérdida de recursos, de tiempo. Es más mostrar resultados a las directivas y rápido, pero sin entrar en discusiones”¹⁴⁰. En general los miembros de la Escuela se sienten trabajando cada uno por su lado: “Creó que lo que le falta a la Escuela son espacios en los que los profesores puedan discutir algunos aspectos que no son claros o son problemáticos, pero para eso se necesita una persona que lidere esas discusiones y tenga una idea clara acerca de la Escuela a largo plazo y no la hay”¹⁴¹.

¹³⁶ Entrevista #10.

¹³⁷ Entrevista #8.

¹³⁸ Entrevista #14.

¹³⁹ Entrevista #13.

¹⁴⁰ Entrevista #1.

¹⁴¹ Entrevista #1.

Por último, a la universidad se la veía en la misma tónica, centrada en el tema de las matrículas, de los reconocimientos inmediatos, de la opinión de los pares de si se acredita o no este o aquel programa, pero no había propuestas para solucionar los problemas que la interpelaban día a día: “A la universidad no le interesa esto, le interesan filosofía o periodismo porque tienen una demanda alta”¹⁴². En general, muchas de las descripciones del ambiente posterior a la reforma sugieren una atmósfera de transición difícil y cargada de tensiones en los diversos estamentos de la comunidad académica de la ECH.

¹⁴² Entrevista #16.

3. Análisis de los factores sociales asociados a la innovación curricular de la ECH

3.1 Ciclo básico interdisciplinar

Ahora es el momento de analizar más detalladamente la evolución de los conflictos y los factores sociales que generaron resistencia frente a las innovaciones implicadas en la propuesta de la ECH, y que a la larga condujeron a la reforma del 2009.

Para empezar, puede decirse que la propuesta original de la ECH fue exitosa en términos académicos. Los reconocimientos que han tenido la Escuela y sus estudiantes lo demuestran. Así por ejemplo, dos estudiantes de Periodismo y Opinión Pública han obtenido el primer puesto en los Ecaes de periodismo a nivel nacional¹⁴³ y una estudiante de Sociología¹⁴⁴ obtuvo el tercer puesto en el concurso Otto de Greiff. Otro ejemplo lo da la acreditación otorgada por el Ministerio de Educación Nacional a los programas de Sociología y Filosofía.

Sin embargo, la creación de la Escuela de Ciencias Humanas introdujo cambios importantes no solo en relación con las facultades de filosofía y sociología que la habían precedido, sino también con respecto a la Universidad del Rosario en su conjunto. Para muchos era una apuesta innovadora e interesante. Otros sentían desconcierto y temían el desorden en la universidad, pues la tradición ha sido uno de los pilares de su historia. Sin embargo, fueron las características específicas de la ECH las que a la larga determinaron el desarrollo de la misma.

¹⁴³ José Luis Peñarredonda y Jorge Eduardo Acuña.

¹⁴⁴ Angela Milena Salas.

En el corazón de la Escuela palpitaban sentimientos encontrados. Las reacciones no se hicieron esperar. Las expectativas eran muy grandes. Pero las creencias que constituían el universo académico constituían una línea fuerte de reacción. Tanto profesores como estudiantes poseían una serie de ideas en cuanto a lo que es deseable o correcto en el marco de un pregrado, y encontrar características distintas a las que nutrían estas ideas generaba resistencia. Por ejemplo, la inclusión de asignaturas del área de las matemáticas era considerado por muchos una rareza o una excentricidad.

Las desavenencias fueron creciendo entre los defensores y los detractores del proyecto de la ECH, en una dinámica que por momentos tendió a dar lugar a conflictos personales. Esta situación desembocó en la salida de Christian Schumacher, el creador de la ECH, y el posterior advenimiento de una reforma que, si bien no fue estructural, alteró en parte los planteamientos fundadores de la Escuela.

Siguiendo los elementos básicos de la estructura universitaria que menciona Clark (1- las disciplinas y la institución, 2- las creencias, y 3- la autoridad), veremos cómo se desarrolló el conflicto al interior de la ECH, y cómo estos tres aspectos aparecen en escena, entrelazados en combinaciones distintas. Para lograrlo tomaremos uno a uno los aspectos innovadores y recogeremos las diferentes posiciones que generaron entre profesores y estudiantes.

Una de las apuestas centrales de la ECH fue la de la interdisciplinariedad. Según cuenta el coordinador del CB, la interdisciplinariedad se entendió desde el principio como un criterio fundamental para el diseño de los planes de estudio y para la conformación de los grupos de investigación. En el nivel curricular, la estrategia que se utilizó fue definir las líneas de trabajo del currículo (y las asignaturas correspondientes) descartando de entrada el trabajo por autores o por escuelas y enfatizando el abordaje de los problemas claves para entender la condición humana. En el nivel de la producción de conocimiento, la estrategia consistió en definir problemas generales como ejes articuladores de los grupos de investigación, de modo que hubiera apertura para la participación de investigadores procedentes de distintas disciplinas. En todo caso, la idea no era simplemente sumar disciplinas sino ponerlas a dialogar, generar intercambios de ideas, crear un escenario propicio para que tanto los profesores como los

estudiantes escaparan al encasillamiento disciplinar y pusieran el conocimiento y los aportes de las disciplinas al servicio de la resolución de problemas.

Las asignaturas estaban relacionadas con temas cruciales para la comprensión del ser humano y de la historia del conocimiento. Se buscó seleccionar asignaturas que desarrollaran altas competencias de comprensión, análisis y proposición en los estudiantes. Hoy en día los egresados mencionan esto como una ventaja en su vida profesional:

El nivel que se esperaba que una persona argumentara no era el básico que se espera en un programa de filosofía, era mucho más sofisticado; se esperaba que llegara a utilizar Teoría de conjuntos y Estructuras y aplicaciones; por ejemplo, la tesis de David Anzola refleja una competencia muy alta en algoritmos, para poder modelar problemas en un computador.¹⁴⁵

La interdisciplinariedad fue determinante en el diseño de los diferentes programas y en el desarrollo mismo de la ECH. Pero también fue uno de los temas más discutidos de la Escuela, debido al contraste entre las ventajas observadas y las dificultades que acarrea.

Los profesores en general procuraron mencionar tanto los aspectos positivos como los negativos, en aras de la imparcialidad, un valor muy importante en el medio académico. Dentro de los aspectos positivos resaltaron que era posible trabajar con los estudiantes temas de interés y con un buen nivel: “He visto experiencias en la Escuela muy interesantes de profesores que logran articular propuestas y logran desarrollarlas, donde se vive lo interdisciplinar”¹⁴⁶. Al margen de las situaciones tensionantes o de los desacuerdos, los profesores reconocieron que el programa tenía grandes virtudes, como propiciar un ambiente académico en donde los estudiantes se sentían motivados por la investigación y la lectura, la posibilidad que tenían los estudiantes por indagar temas de distinta índole en el marco amplio de las ciencias sociales y las humanidades, así como un mejor desempeño académico promovido por la exigencia de las lecturas y las guías de calidad.

No obstante, este sistema curricular generó resistencias entre los profesores. Aunque había unos pocos que se sentían a gusto, una mayoría se sentían incómodos por tener que dictar clases acudiendo a autores que desconocían o que conocían poco y por tener que abordar

¹⁴⁵ Entrevista #12.

¹⁴⁶ Entrevista #1.

temas propios de otras disciplinas. La incomodidad se debía a dos aspectos que se complementaban entre sí, uno relacionado con las prácticas laborales y otro con las ideas en torno a lo que es el mundo académico.

En lo concerniente a las prácticas laborales, los profesores se veían obligados a invertir más trabajo en la preparación de sus clases, pues tenían que informarse sobre los conocimientos de otras disciplinas relacionados con un tema, y emprender lecturas y metodologías nuevas. Esto usualmente toma bastante tiempo. Un ejemplo sería el curso de *Memoria y sociedad*. Para preparar este curso era necesario examinar, por lo menos, 1- las bases de la anatomía del cerebro y los fundamentos biológicos del recuerdo, 2- las teorías básicas que la psicología ofrece para entender el fenómeno, 3- los meandros de la memoria individual y 4- su relación con la memoria colectiva, finalizando con 5- ejemplos de sociedades con problemas en la reconstrucción de momentos traumáticos de su historia. Este curso exigía, como la mayoría de cursos de Ciclo Básico, una preparación exhaustiva y un conocimiento interdisciplinario amplio. No bastaba con lo aprendido en un programa de pregrado. Mirando los diferentes programas que se ofrecieron para dictar este curso, lo que se puede observar es que los profesores procuraban profundizar en los aspectos del curso que más les agradaban o de los que tenían más conocimiento. Algunos programas se quedaban en la superficie del tema, omitiendo parcial o totalmente muchas de sus facetas.

Por el lado de las ideas y las concepciones acerca del mundo académico, esta propuesta curricular ofendía la imagen que algunos profesores tenían de su trabajo, especialmente aquellos formados en una sola área del conocimiento. Para ellos era complicado ver el mundo desde la perspectiva de otras disciplinas. Tener que recurrir a otros autores, cuando se consideran canónicos los autores ‘clásicos’ de su propia área del conocimiento, era para algunos verdaderamente provocador. Esta manera de concebir la disciplina tiene un leve parecido con el espíritu religioso. Algunos de sus aspectos se podrían describir como confesionales, por ejemplo el celo por unos autores y unos conceptos específicos y la fuerte dificultad para comprender otras formas de abordar los problemas del conocimiento humano.

La cotidianidad se hacía difícil, pues los profesores recién contratados procuraban responder con el compromiso adquirido al ingresar a la Escuela, aunque no les satisficieran diversos

aspectos del currículo. En otros casos había profesores que teóricamente afirmaban estar conformes con el currículo y mostraban interés en él, pero con el transcurso del tiempo afloraba una resistencia hacia esa nueva modalidad de abordar el conocimiento y la enseñanza: “Yo creí que podía con eso, pero no, eso es muy complicado”¹⁴⁷. Había roces entre profesores por este tema: “Un reproche que se me hacía era que yo era una persona muy disciplinar. Yo no me creó disciplinar, pero ante mis objeciones a los programas y al perfil que tomaban algunas asignaturas me decían eso y era una afirmación medio peyorativa habida la vocación interdisciplinar de la Escuela, aunque yo procuro trabajar con categorías de otras disciplinas”¹⁴⁸.

Debido a los distintos puntos de vista y a las distintas formaciones de los profesores que conformaban la ECH, emergían ideas relacionadas con las otras disciplinas que no necesariamente estaban en concordancia con la realidad. Recordemos que Tony Becher ha mostrado cómo los miembros de una disciplina tienen ideas acerca de otras disciplinas, lo que facilita o dificulta el trabajo entre ellas¹⁴⁹. En este caso vemos la importancia de dichas ideas en el desarrollo de un proyecto interdisciplinar, puesto que, dependiendo de la formación adquirida y de los contactos que se hayan tenido con otras áreas del conocimiento, se crea un conjunto de ideas acerca de lo que deben ser las disciplinas, de cómo son los miembros de estas, a qué se dedican y los límites que les corresponden. Un ejemplo lo vemos en el caso de esta profesora de historia, quien consideraba que la dirección de la Escuela estaba marcada por una tendencia muy filosófica:

A mí me parecía que muchas de las reflexiones estaban encaminadas más a alguien que quisiera estudiar filosofía de la historia que a alguien que tuviera una formación básica del oficio del historiador. Me parece que la preocupación filosófica para el historiador es muy importante, pero no se puede orientar toda la formación hacia ese aspecto; son dos saberes que si bien tienen muchos puntos en común son muy distintos. Yo veía demasiado trabajo conceptual y poco empírico. Es una mirada muy filosófica del trabajo del historiador; es algo que he visto en otros escenarios.¹⁵⁰

¹⁴⁷ Conversación espontánea con una profesora de sociología.

¹⁴⁸ Entrevista #2.

¹⁴⁹ Ver: Introducción, Marco teórico.

¹⁵⁰ Entrevista #2.

En general un aspecto que se observó es que los filósofos consideran que el trabajo de los sociólogos se caracteriza por su énfasis empírico y por girar alrededor de los clásicos. A su vez, los sociólogos ven que la filosofía se centra en la erudición y que se aleja demasiado, para su gusto, de la realidad. Se piensa que los miembros del área de la comunicación son menos serios y comprometidos que los demás por desempeñarse en el mundo de los medios (considerado por muchos académicos como trivial), etc... Estas ideas tienden a variar de acuerdo con las oportunidades que tengan los profesores de interactuar con profesionales de otras áreas. Sin embargo, las ideas acerca de las disciplinas son fuertes también entre los estudiantes que inician su formación y, sin pretender ser exhaustivos, llegan a generalizarse al nivel de los entornos sociales extraacadémicos.

El influjo de estas ideas es muy fuerte. En el caso de la ECH, generó mucha resistencia en la elaboración de los planes curriculares y de los syllabus. Los profesores se acusaban mutuamente de sesgos profesionales que provenían de sus respectivos preconceptos. Entre los estudiantes se percibía un escalafón organizado según estas ideas. Por ejemplo: los filósofos y los historiadores son los ‘nerdos’, los periodistas los ‘frívolos’, y los antropólogos y sociólogos los ‘bacanos’. Sobre los estudiantes de artes liberales no había ideas claras por ser un programa nuevo y enigmático, y por eso mismo tendían al aislamiento.¹⁵¹

Para los profesores de historia, sociología y antropología era evidente que entre ellos había aspectos comunes que podían compartir, aunque a menudo se hacía hincapié en otros que eran de competencia exclusiva de su área de conocimiento. También les resultaba claro que la filosofía era un área del conocimiento que difería totalmente de sus intereses y métodos. Esta idea chocaba con la que tenía el decano, quién consideraba que la filosofía aportaba un rigor metodológico que podía aprovechar cualquier otra disciplina de las ciencias sociales y humanas.

Las ideas que se tienen de las disciplinas se suelen dar por sentadas y solo se mencionan si hay discusiones que lo permitan o en situaciones excepcionales (como las entrevistas realizadas en esta investigación). Por lo tanto, lo común es que se asuman posiciones conflictivas sin que el motivo del conflicto sea claro ni explícito.

¹⁵¹ Este tipo de ideas aparecieron en muchas entrevistas y en los comentarios que escuchaba a los estudiantes en el transcurso de las clases.

Sin embargo, una de las consecuencias de la formación interdisciplinar se manifestaba en el surgimiento de curiosidades relacionadas con otras disciplinas, pues muchos estudiantes se interesaban por cursar doble carrera o hacer algún énfasis en los programas de la Escuela. Muchos de ellos comentaron que una de las principales fuentes de motivación habían sido sus lecturas de temas y autores de otras disciplinas en las clases del Ciclo básico: “lo que se ve es que muchos estudiantes están optando por la doble carrera y muchas de estas son de la Escuela”¹⁵².

Un aspecto que enriqueció la experiencia es que varios de los profesores de la Escuela tienen formación en dos disciplinas. Estas disciplinas en muchos casos pertenecen al campo de las ciencias sociales y humanas, pero también algunas veces a otras áreas del conocimiento, por ejemplo: filosofía-física¹⁵³, filosofía-economía¹⁵⁴ o comunicación-sociología¹⁵⁵. No es que esto facilite del todo las cosas, pero una ventaja indudable es que estos profesores enfatizan la importancia que tiene este aspecto en la vida profesional y apoyan la vocación interdisciplinar de la ECH: “Yo solo veo ventajas en la perspectiva de fortalecer las relaciones interdisciplinarias, eso en el ejercicio de la formación me parece de una importancia capital”¹⁵⁶. “Yo tengo una formación en física y en filosofía; por experiencia personal yo abogo por la interdisciplinariedad en el ámbito de la filosofía, esta se ve favorecida por un staff de profesores, muchos de los cuales navegan en más de dos aguas; muchas de las asignaturas están concebidas para que se establezcan diálogos interdisciplinarios.”¹⁵⁷ Estos profesores en muchas ocasiones han servido como soporte de la vocación interdisciplinar en las discusiones que se han generado en diferentes momentos de la Escuela.

La investigación en la Escuela también se ha visto fortalecida por el carácter interdisciplinar, pues se han enriquecido las temáticas y se han creado espacios de intercambio académico de un alto grado de complejidad: “En los grupos de investigación se están tratando de fortalecer

¹⁵² Entrevista #4.

¹⁵³ Es el caso del profesor Carlos Cardona.

¹⁵⁴ Es el caso del profesor Wilson Herrera.

¹⁵⁵ Es el caso del profesor Álvaro Duque.

¹⁵⁶ Entrevista #3.

¹⁵⁷ Entrevista #3.

los trabajos que se ocupan de temas de frontera”¹⁵⁸. Esto ha permitido que los profesores se relacionen e intercambien conocimientos desde sus respectivas disciplinas y escuelas. También ha enriquecido los cursos, pues parte de estas investigaciones se divulgan en las clases. Actualmente la nota interdisciplinar es característica de la ECH: “No hay ningún grupo de investigación que sea de una sola disciplina”¹⁵⁹. Incluso hay profesores que, siendo un poco reacios a impartir una formación interdisciplinar a los estudiantes de primeros semestres, ven como una gran riqueza de la ECH el trabajo de los grupos de investigación: “yo creo que con los chicos es difícil hablar de interdisciplinariedad, es más fácil con los otros profesores porque cada uno tiene claro su perfil y tiene muchos conocimientos y experiencias que compartir”¹⁶⁰

Hubo profesores de cátedra que vieron las virtudes de la propuesta y la apoyaron con fuerza. Estos profesores, por su situación general, pasan menos tiempo en la Escuela, pues tienen que desplazarse de una universidad a otra, no existen espacios en los que puedan interactuar con otros docentes y no participan en las discusiones que direccionan la Escuela. No obstante, algunos se comprometieron con el proyecto y estuvieron muy dispuestos a trabajar el aspecto interdisciplinar: “Yo me enamoré de este proyecto, aun siendo foránea. Yo notaba a los estudiantes muy inquietos, muy llenos de preguntas que inquietan argumentativamente y eso se les puede apagar”.¹⁶¹ A veces estos profesores apoyaron y orientaron a los estudiantes que se sentían abrumados o confundidos en sus programas: “Cuando alguno decía: ‘yo me voy para la Nacional a estudiar filosofía de verdad’, yo decía: ‘qué chino tan tonto, se está perdiendo dos años de escoger, de dudar y la duda es el conocimiento’”. De hecho, la Escuela se inició con un alto porcentaje de profesores de cátedra que trabajaron arduamente, y que fueron reemplazados poco a poco por profesores de tiempo completo, a medida que la Escuela se fortalecía académica y económicamente. Estos profesores tenían la ventaja de conocer temas muy variados, pues en su trasegar por varias universidades se ven obligados a dictar cursos acerca de diferentes temas y esto les permitía asumir un curso interdisciplinar con habilidad y entusiasmo. Pero su misma situación les impedía a muchos de ellos avanzar en sus estudios y modificar su situación laboral, lo que desembocaba en su eliminación del

¹⁵⁸ Entrevista #3.

¹⁵⁹ Entrevista #5.

¹⁶⁰ Entrevista #1.

¹⁶¹ Entrevista #13.

programa¹⁶². Por otra parte, aunque invirtieran gran cantidad de tiempo preparando los cursos y calificando según las guías, esto no se veía recompensado económicamente ni con una mayor estabilidad laboral.

Para muchos estudiantes era claro que algunas de las asignaturas hacían parte de su programa universitario porque la educación secundaria que debía ofrecerles dicha formación no lo hacía o lo hacía de manera deficiente: “Ese tipo de clases de lógica, de escritura, de propedéutica, esas clases deberían ser al final del colegio, porque cuando uno entra a la universidad el choque es duro”¹⁶³. Aunque esta situación no era igual para todos, para los estudiantes provenientes de colegios con estándares académicos altos cursar muchas de las asignaturas de la Escuela resultaba en algunos casos repetitivo y tedioso.

En general se nota que a los estudiantes les gustaba ver materias distintas a las de su propia disciplina, encontrarse con problemas que retaban su creatividad o cuya historia y respuestas les interesaba indagar. Para algunos era interesante ver asignaturas dedicadas al arte o a la tecnología, según sus respectivos gustos e intereses, sin que estas fueran electivas, sino con la misma seriedad de las otras materias de sus programas. “Me gustaba mucho, yo estaba fascinada, me encantaba sobre todo la línea de arte, eso era lo que yo más disfrutaba. Ese reconocimiento de esa parte del ser humano es muy importante. Que uno sea sensible, que uno se deje tocar por un cuadro, que uno se deje tocar por un poema, por una canción, eso me parece muy importante y eso lo daba el CB antes, eso a mí me fascinó”¹⁶⁴. Muchos estudiantes consideran valiosa la posibilidad de recibir una formación interdisciplinar, de conocer textos especializados de otras disciplinas afines a sus carreras respectivas. “A mí me quedó la interdisciplinariedad, ese fue el objetivo más grande que se pudo proponer la Escuela, ese esfuerzo por ver al ser humano desde diferentes puntos de vista, de verlo como un conjunto, eso me pareció muy chévere”¹⁶⁵. “Uno aprende sobre otras cosas: yo leí Vigotski, Weber, Marx, historiadores, sociólogos y uno se vuelve a encontrar estos autores más adelante y ya sabe de que se trata y puede uno entender lo que hablan las personas de otras disciplinas”¹⁶⁶.

¹⁶² La autora ha sido profesora de cátedra durante 12 años en la Universidad del Rosario, con algunas intermitencias.

¹⁶³ Entrevista #16.

¹⁶⁴ Entrevista #7.

¹⁶⁵ Entrevista #10.

¹⁶⁶ Entrevista #9.

Los estudiantes aprobaban gran parte de los cursos que se dictaban en el Ciclo básico, especialmente los relacionados con los temas de su disciplina de estudio; también había estudiantes que aprovechaban la ocasión para indagar aspectos que les interesaban aunque no fueran de su disciplina.

Las asignaturas que tenían una percepción más conflictiva eran las relacionadas con conocimientos matemáticos, como *Teoría de conjuntos* o *Estructuras y aplicaciones*. Tales materias representaban una gran dificultad para muchos estudiantes (de hecho fueron las materias con mayor mortalidad académica de todo el Ciclo básico), aunque para otros eran sinónimo de objetividad. En general hay una idea muy difundida de que las matemáticas y las ciencias sociales no tienen nada que ver, y aunque esto no sea cierto, muchos estudiantes se inscriben a programas de las ciencias sociales, a filosofía o a periodismo precisamente para huir de los números.

Sin embargo, la percepción de la línea de pensamiento formal no es la misma en todos los casos: hay estudiantes que ven que las asignaturas de matemáticas les permiten acercarse a las ciencias ‘duras’. Hay estudiantes de periodismo que han sido fuertes defensores de esta característica del CB:

Nosotros los periodistas de la Escuela tenemos elementos que no tienen estudiantes de otros programas del país, que nos toca ver matemáticas, historia de la ciencia, memoria o procesos y algoritmos. Son materias que generalmente en una carrera como periodismo no están incluidas. Mucha gente entra a estudiar esto porque no sabe matemáticas o no quiere saber. Me parece que los elementos que brinda la ECH son muy buenos y están dando frutos.¹⁶⁷

Me arriesgo a afirmar que, siendo los estudiantes de periodismo percibidos como los más frívolos en general¹⁶⁸, el ver fortalecida su carrera con materias ‘serias’ les daba un cierto estatus con respecto a sus pares de otras universidades e incluso les otorgaba una mayor aceptación por parte de sus compañeros de la Escuela. Si tenemos en cuenta que las ciencias sociales y humanas suelen considerarse de menor rango que las ciencias exactas por ser

¹⁶⁷ Entrevista #10.

¹⁶⁸ Esta percepción se puede sondear no solo en esta universidad sino en otras, pues la relación con los medios de comunicación los asocia a la farándula y la variedad.

supuestamente menos objetivas, el tener que estudiar asignaturas de la línea formal les hacía sentir a muchos que su carrera era más seria.

Las opiniones acerca de la línea de pensamiento formal muestra la ambigüedad de las ideas que traen los estudiantes sobre la disciplina que van a estudiar y sobre la educación superior en general. En principio esta línea no tuvo una buena acogida, pues muchos estudiantes tratan de huir de las matemáticas y por eso se inscriben en carreras de ciencias sociales: “La línea de pensamiento formal tuvo muchas críticas más porque hubo mucha gente que terciaba y se quejaban que esas asignaturas no cuadraban en el programa”¹⁶⁹. Estas asignaturas fueron el motivo de que algunos estudiantes se retiraran de la Escuela o que perdieran y tuvieran que irse. Los mismos estudiantes estaban en pugna con respecto a este punto, pues mientras unos lo criticaban otros trataban de aprovecharlo al máximo: “Una queja constante era la línea de pensamiento formal, que porque ve: *Teoría de conjuntos*, porque ve: *Estructuras y aplicaciones*, que porqué ve: *Procesos y algoritmos*. Yo siempre traté de verlo más allá: no es el contenido propiamente sino el desarrollo de habilidades de pensamiento lo que cuenta”¹⁷⁰. Como se puede observar, las ideas que traen los estudiantes al ingresar a la universidad no son homogéneas; por el contrario, se da un alto nivel de complejidad en las diferencias.

La iniciativa interdisciplinar tuvo muchos seguidores entre los estudiantes, especialmente entre aquellos que ingresaron en los primeros semestres en que se aplicó la propuesta, y tuvieron la oportunidad de conocerla en su conjunto y de asistir a las jornadas que se realizaron para darla a conocer, pues fue muy grande el empeño en que los estudiantes comprendieran el currículo del CB y conocieran la justificación de esta innovación. Adicionalmente, el número de estudiantes en aquel entonces era reducido, lo que permitía una mayor interacción con el coordinador del CB y el decano. Así es como estos estudiantes se compenetraron con la propuesta y la comprendieron bastante bien. Pero esto fue cambiando con el tiempo: “Yo si creía que era más interesante tener en los primeros semestres esa visión global, sobre todo las tendencias que uno veía en ciencia y tecnología, la línea de sociedad. Las dos líneas de competencias son lo que más sirve de todo el programa del CB, las

¹⁶⁹ Entrevista #8.

¹⁷⁰ Entrevista #8.

competencias formales y las competencias comunicativas. Estuve muy contento en esos cuatro semestres, aunque había mucha gente decepcionada porque no estaba viendo sociología”¹⁷¹.

Los egresados tienen una opinión positiva de las asignaturas del CB. El empeño puesto en la elaboración de estos programas y la selección cuidadosa de las lecturas, según ellos, rindieron sus frutos: “Sentí que hubo mucho cariño, especialmente hacia las líneas de arte y de tiempo y espacio, que eran de materias como Memoria y Utopías, que lo enriquecían a uno mucho, lo conmovían”¹⁷². Algunos de ellos resaltan las líneas centradas en el desarrollo de habilidades y las consideran como las más útiles: “Lo más importante de mi paso por la universidad fueron estas dos líneas, la comunicativa y la formal, porque la información que uno recibe se va olvidando pero las habilidades le quedan a uno”¹⁷³. En las tesis de grado se nota la influencia del componente interdisciplinar: “El CB también nos dejó mucho en la parte interdisciplinar, porque las tesis de mis compañeros y la mía tienen ese componente y no hay ninguna tesis orientada por autor, todas esas tesis están orientadas por problemas”¹⁷⁴.

Para los egresados, tener formación interdisciplinar ha representado una ventaja, sin que ello haya menoscabado su formación propiamente disciplinar: “Yo de los contemporáneos no sé mucho, quizá otros sepan más porque se concentran en teoría sociológica, pero en términos generales la posibilidad de entender fácilmente hace que uno en cualquier momento pueda ir a los autores. (...) Los clásicos los leí mucho, de hecho los utilizo bastante, preocupado por el tema que me interesa rastrear que es la relación entre lo micro y lo macro”¹⁷⁵. Los egresados perciben que esta formación les facilita interrelacionarse con profesionales de otras disciplinas, incluso aquellos que no hacen parte de las ciencias humanas: “Ahora estoy desarrollando un proyecto con gente de administración y yo no tengo dificultades para comunicarme con ellos, y con gentes de otras disciplinas es más fácil comunicarse porque tiene que ver con la manera como uno estructura el pensamiento y llega a comprender a los demás”¹⁷⁶.

¹⁷¹ Entrevista #8.

¹⁷² Entrevista #7.

¹⁷³ Entrevista #8.

¹⁷⁴ Entrevista #8.

¹⁷⁵ Entrevista #8.

¹⁷⁶ Entrevista #8.

Sin embargo, hubo algunos casos en los que se notó una especie de aislamiento que envolvió a algunos estudiantes de la ECH (especialmente aquellos que le apostaron a líneas específicas de la formación interdisciplinar), generado tanto por los profesores como por los estudiantes de otros programas e incluso del mismo programa al que pertenecían. Es el caso de un estudiante que terminó su carrera de sociología con una tesis sobre simulación, para quien ha sido más fácil interactuar profesionalmente con profesionales de otras áreas del conocimiento que con sus colegas: “Yo no hablo con ellos (los profesores de la ECH), hay varias cosas que no me gustan, yo hablo con Leonardo (coordinador del Ciclo básico) y ya, yo no hablo con nadie más en la Escuela”¹⁷⁷. Aunque este egresado cursa actualmente un doctorado y ha sido reconocido por su trabajo (su tesis de pregrado fue meritoria), ha tropezado con dificultades para integrarse a la comunidad de su disciplina. Como ha mostrado Burton Clark, el aislamiento es un precio que paga un miembro de una disciplina cuando se aleja de los cánones vigentes en su comunidad. Para pertenecer a la comunidad de una disciplina hay que utilizar el lenguaje y seguir los hábitos típicos del gremio. Esto le otorga una identidad al grupo y le garantiza a sus miembros el acceso a los empleos, a las discusiones especializadas, a los proyectos de investigación, etc. Apartarse del lenguaje y de los hábitos de la disciplina implica, por lo tanto, una reducción de las posibilidades de acceso a los beneficios asociados al funcionamiento del gremio.

Las ideas rectoras que definían y justificaban la formación interdisciplinar usualmente no eran motivo de discusión. Pero la selección de las asignaturas y la estructura del pensum fueron cuestionadas fuertemente, tanto en el grupo de los profesores como en el de los estudiantes. Esto se debió en parte a que lo interdisciplinar se entendía de distintas maneras. Para unos la interdisciplinariedad se limitaba a las ciencias humanas y sociales, y no veían con buenos ojos la aparición en el currículo de asignaturas de matemáticas o de ciencia y tecnología. Para quienes defendían el vínculo entre las ciencias humanas y las ciencias exactas, la extrañeza surgía con asignaturas como Lenguajes musicales o Lenguajes visuales, que pertenecían a la línea de artes. Por tales razones, el diseño del currículo resultó ser muy controvertido.

En el desarrollo de la ECH las líneas que resultaron más problemáticas, como lo habíamos señalado antes, fueron la de competencias en pensamiento formal, la de ciencia y tecnología y

¹⁷⁷ Entrevista #8.

la de artes. Para algunos su justificación no era suficiente, para otros eran imprescindibles. Aunque en un principio, y después de agotadores debates, se tenía la impresión de que el esquema curricular era sólido y consistente, esto no era evidente para todos los docentes y menos al cabo de un tiempo, con el ingreso de profesores que no conocían bien el proyecto y no habían participado en las discusiones: “Había syllabus que uno no veía bien para donde iban en relación con la formación de los estudiantes, cursos que eran como erráticos, no digo que no sirvieran pero si uno tiene un objetivo en la mente no entendía muy bien como se articulaban esos cursos con ese objetivo”¹⁷⁸. “Estábamos dando a los estudiantes una gran cantidad de cosas de las que no se podían apropiarse porque tenían que dar cuenta de tanta cosa, que era más erudita que formadora, era largo, agotador, con contenidos erráticos y más erudición que formación”¹⁷⁹. En general, la forma como se entendía una formación interdisciplinaria variaba mucho entre los profesores. El logro de un consenso al respecto se dificultaba si tenemos en cuenta que los docentes iban cambiando con el tiempo, de modo que los acuerdos que se lograban en un semestre se perdían fácilmente en los siguientes semestres.

A medida que pasó el tiempo se hizo más difícil comprender la propuesta, tanto en sus líneas generales como en lo que respecta a las asignaturas específicas. Por ejemplo, uno de los rasgos innovadores de la propuesta era que no incluía asignaturas centradas en el estudio de autores (a diferencia de lo que ocurre en la mayoría de programas). Sin embargo, esto suscitaba comentarios como este: “Es absurdo que en un programa de ciencias sociales se vea a Newton y no se vea a Marx”¹⁸⁰. Había profesores que consideraban que ciertos autores importantes en ciencias humanas deben ser los ejes articuladores del currículo. Esto tenía varias causas. La primera es que la tradición de varias disciplinas se ha centrado en la formación y discusión por autores. La segunda es que algunos profesores se niegan a aceptar otra forma de abordar sus disciplinas. Por último, muchos profesores nuevos ignoraban que la propuesta de la ECH prescindía deliberadamente de la formación por autores.

Las ideas fundadoras de la ECH se fueron desdibujando con el correr de los días. La salida del decano Christian Schumacher fue decisiva en este aspecto. Su sucesor consideraba que la idea de una formación liberal era muy americana, muy occidental, lo que de alguna manera

¹⁷⁸ Entrevista #2.

¹⁷⁹ Entrevista #2.

¹⁸⁰ Entrevista #5.

opacaba, reducía, minimizaba la formación ofrecida en la ECH: “Nos quedamos con medio mundo con la formación liberal, la formación humanista es más acorde con la Escuela”¹⁸¹.

En los estudiantes crecía el desconcierto y la inseguridad acerca de la formación que estaban recibiendo. Esta situación se agudizaba cuando intercambiaban puntos de vista con estudiantes de sus mismos programas en otras universidades: “Yo encontraba gente de arquitectura que decía: ‘yo tengo esa materia en la universidad’ y yo decía: ‘yo también’; entonces, de alguna manera es un poquito de mucho pero había poca profundidad”. Y agrega: “No lo veo como una desventaja del todo, pero sí hay un vacío”¹⁸². Había asignaturas cuya justificación no era evidente ni explícita o se dictaba de manera equivocada y se aislaba del resto del programa: “Asignaturas como *Memoria y sociedad* son de filosofía o de ética, se entiende, pero física, ahí sí es difícil de justificar por qué uno tiene que ver física en ciencias sociales”¹⁸³. Este tipo de afirmaciones constituyen un claro indicio del desconocimiento del alcance de la propuesta en su conjunto.

Para completar, muchos estudiantes habían ingresado a los programas de la Escuela con la expectativa de recibir una educación disciplinar. No es fácil decir a que se debía esta situación; es probable que algunos jóvenes se inscribieran en la Escuela sin conocer los programas. En estos casos, el desacuerdo con el programa era radical. Usualmente, estos estudiantes desertaban al cabo de uno o dos semestres. Pero también había algunos que se quedaban y cuya inconformidad ayudaba a enrarecer el ambiente: “Uno se sentía un poco desubicado, porque yo estaba pensando: voy a estudiar filosofía y empezaba a ver unas materias que no estaba segura de para donde me iban a llevar”¹⁸⁴.

Otro aspecto problemático fue la extensión del CB (dos años). Para muchos estudiantes este lapso resultaba demasiado prolongado. Ellos advertían cómo estudiantes de otras universidades desde el primer momento de sus carreras empezaban con los estudios propios de su disciplina. Varios estudiantes de la Escuela se sentían en desventaja con respecto a su formación profesional: “Uno llega a quinto semestre y es como si fuera a empezar la carrera,

¹⁸¹ Entrevista #14.

¹⁸² Entrevista #6.

¹⁸³ Entrevista #8

¹⁸⁴ Entrevista #6.

tal vez uno podía decir es muy chévere ver todas esas cosas y que todos se empapen de todo, pero después de cuatro semestres uno está empezando”. Esta misma egresada agrega: “Uno siente que sale del colegio y se mete a un refuerzo del colegio”¹⁸⁵. Había estudiantes para quienes el CB era estéril y sin interés: “Hay la idea de que el CB es la travesía por el desierto. Eso influye en la deserción; por eso en algunos programas se busca que los estudiantes que están terminando sus estudios le cuenten a los que inician por qué esa travesía vale la pena”¹⁸⁶.

La situación tenía además una faceta financiera, asociada a la cuestión de los costos universitarios. No faltaban los estudiantes inconformes con la propuesta porque consideraban que los obligaba a incurrir en gastos innecesarios: “Había muchachos descontentos por los problemas económicos: tener que pagar muchos créditos por materias que uno no ve para dónde van”.¹⁸⁷ En otros casos, la reacción negativa hacia la propuesta de la ECH provenía de estudiantes que se encontraban con asignaturas muy difíciles o que simplemente no les agradaban.

Los profesores también se sentían inconformes con varios aspectos de la propuesta interdisciplinar. Por una parte, compartían muchas de las quejas de los estudiantes. Adicionalmente, sabían que en sus manos está la responsabilidad de sacar a competir a estos chicos en el mercado de las ciencias sociales, y temían no estarles dando las herramientas necesarias. Veían que sus disciplinas no se estaban enseñando del mismo modo como ellos las aprendieron y esto les generaba dudas acerca de si esta era la manera correcta de impartir el conocimiento. Se argumentaba que para comprender y participar de las discusiones y los problemas propios de las disciplinas es necesario conocer la tradición y eso no se compensa fácilmente: “Me parecía que hacía falta poner atención un poco más detallada a algunas matrices disciplinares, a unos debates importantes en filosofía. Los estudiantes en el pensum anterior tenían un recorrido muy magro o muy limitado por aspectos relacionados con historia de la filosofía”¹⁸⁸. Esta idea era compartida por la mayoría de los profesores, quienes veían que la formación disciplinar es muy importante para legitimarse en el ámbito de la profesión: “El tiempo para poner al estudiante en contacto con los aspectos que uno considera cruciales

¹⁸⁵ Entrevista #6.

¹⁸⁶ Entrevista #4.

¹⁸⁷ Entrevista #2.

¹⁸⁸ Entrevista #3.

de las matrices disciplinares, yo creo que es reducido. Vale la pena aclarar que esta es una crítica que cae sobre todos los programas del país”¹⁸⁹.

La interdisciplinariedad se dificultaba para muchos profesores por su formación previa, pero también por la cultura académica, la cual tiende a encerrarse en unos límites estrechos y autorreferenciales. Se trata de una formación un tanto provinciana: “En nuestra cultura, ser ingeniero o ser antropólogo genera poder; por ser regiones empequeñecidas culturalmente, nos da mucho miedo no estar definidos; la indefinición es algo que no se resiste y esas carreras están reclamando una definición más temprana”¹⁹⁰.

Un aspecto de la propuesta interdisciplinaria que causó fuertes cuestionamientos tiene que ver con el tema de la elaboración de las monografías de grado. Según algunos profesores, la propuesta adolecía de la siguiente inconsistencia: los estudiantes que habían cursado doble carrera, a la hora de graduarse tenían que escribir dos monografías distintas. Varios estudiantes optaron por escoger un tema único que les permitiera, por ejemplo, escribir una de las monografías con perfil histórico y la otra con perfil filosófico, o una con perfil antropológico y la otra con perfil sociológico, a fin de satisfacer las exigencias de cada una de las disciplinas. Esta duplicación del esfuerzo con frecuencia obligaba al estudiante a hacer a un lado los aspectos compartidos e interdisciplinarios de sus trabajos. Uno de los profesores subraya: “Un programa que hubiera logrado ser interdisciplinar admitiría que un estudiante, haciendo un trabajo o un artículo en ciencias sociales, pudiera graduarse en las dos carreras, pues lo que fundamenta nuestra posición en el ciclo básico es que la ciencia social es una: puede haber distintos métodos o escuelas pero la ciencia social es una, y si es así, ¿por qué se les va a exigir una monografía para cada uno de los programas que cursan?”¹⁹¹. Los profesores fueron muy críticos sobre este punto y admiten que hay una contradicción entre la propuesta de la Escuela y estas prácticas de corte administrativo que no se ajustan: “Era una cosa como narcisista, yo creo que algo se nos quedó chueco a ese respecto. Algo está fallando administrativamente para que los estudiantes tengan que presentar dos tesis, si la Escuela es interdisciplinar”¹⁹². Hay quienes atribuyen este problema a la organización de la universidad,

¹⁸⁹ Entrevista #3.

¹⁹⁰ Entrevista #13.

¹⁹¹ Entrevista #2.

¹⁹² Entrevista #2.

que no admite la posibilidad de que un estudiante se gradúe de dos programas distintos con una misma monografía: “Yo creo que el problema es financiero, pues el estudiante tiene que pagar dos coloquios de monografía”¹⁹³.

La interdisciplinariedad generó incluso comentarios por parte de los padres de algunos estudiantes. Para algunos padres era incomprensible que sus hijos tuvieran que ver asignaturas como *Teoría de conjuntos* o *Lógica*, si estaban estudiando una carrera del área de las humanidades. Los propios estudiantes a veces tampoco podían explicar muy bien a qué se debía esto: “Venga mijo me cuenta qué materias está viendo, *Conceptos fundamentales de la ciencia, Lógica*, pero ¡qué fue lo que yo le pagué!”¹⁹⁴.

A estas insatisfacciones contribuyeron circunstancias relacionadas con el crecimiento de la Escuela, como la llegada de un gran número de profesores, la salida de otros y algunas cuestiones administrativas. El aumento de los grupos de estudiantes, la apertura de nuevos programas y la ampliación de los grupos de investigación implicaron la contratación de nuevos profesores. Esto conllevó, por una parte, que el énfasis filosófico que había tenido la Escuela en un comienzo se viera con malos ojos; poco a poco creció la expectativa de dar un giro acorde con disciplinas como la antropología o la sociología: “Dentro de los problemas que yo encontré a mi regreso estaba que en el manejo curricular había un fuerte énfasis filosófico en una Escuela de ciencias humanas. La creación se hizo desde la filosofía, pero con el paso del tiempo la Escuela no se sentía representada en el espíritu de ese origen ni en la conceptualización que se había hecho”¹⁹⁵. Por otra parte, los profesores nuevos ingresaban al sistema de contratación por escalafón que había implementado la universidad. En su mayoría eran profesores que venían a ocupar cargos de tiempo completo; esto implicaba que tuvieran una fuerte formación disciplinar, lo que no favorecía la propuesta interdisciplinar. Por último, estos profesores no habían participado de la creación de la Escuela, no habían participado de sus discusiones y por lo tanto veían la propuesta como una imposición.

La salida de profesores se debió a varios factores de los cuales mencionaré el que es más relevante para este análisis: en el empeño de fortalecer la investigación y de cualificar el

¹⁹³ Entrevista #1.

¹⁹⁴ Entrevista #10.

¹⁹⁵ Entrevista #14.

profesorado, se eliminaron profesores de cátedra para contratar profesores de tiempo completo. Por lo tanto, muchos de los profesores que habían participado del proceso de gestación de la Escuela, que habían compartido muchos de los puntos de vista y que habían trabajado fuertemente en su implementación, tuvieron que irse. Un aspecto importante que ayuda a explicar esta situación es que los profesores de cátedra necesitan trabajar en varias universidades y dictar muchas horas de clase para completar un sueldo medianamente decente, por lo que sus posibilidades de mejorar su nivel académico y participar en investigación son limitadas. En consecuencia, tenían pocas posibilidades de ser contratados a tiempo completo, para lo cual se necesita tener maestría o doctorado y acreditar publicaciones.

La propuesta interdisciplinar tenía también otras facetas que a la larga resultaron problemáticas. Por ejemplo, varias veces se propuso que los profesores rotaran por distintas asignaturas, para que conocieran temas variados y se permearan de la propuesta interdisciplinar. Esta iniciativa no prosperó y rápidamente se dejó de hablar de ella. Con respecto a la iniciativa, el coordinador del CB explica: “Christian promovía esta idea con el fin de evitar que los profesores se encasillaran en un solo tema. Sin embargo, su iniciativa resultó poco realista. Hay muchos profesores que sencillamente están a gusto en su tema y punto. Preparar distintos temas implica una inversión en tiempo que muchos profesores prefirieron evitar para poder dedicar más tiempo a la investigación.” Además, había una cierta displicencia con respecto al Ciclo básico por parte de los profesores: “Los profes le sacaron el cuerpo al Ciclo básico porque allí los grupos son más grandes, hay que calificar un mayor número de trabajos y el uso de las guías hace que esta tarea tome más tiempo”¹⁹⁶. Esta tendencia no ha cambiado con la reforma. Los profesores siguen prefiriendo dar clases en los ciclos profesionales o en las maestrías, y aquellos que dan clase en el ciclo básico prefieren no utilizar las guías, implementan formas de evaluación que consumen menos tiempo y tratan en lo posible de permanecer aferrados a una misma asignatura varios semestres, para no tener que preparar cursos nuevos.

También hubo dificultades de carácter operativo en aspectos como: la selección de los profesores por parte de los coordinadores de los programas, el perfil de los profesores disponibles y las dificultades que implica hacer seguimiento a la actividad docente en el aula.

¹⁹⁶ Entrevista #15.

Con respecto a la selección de los profesores, había asignaturas para las que difícilmente se lograba conseguir docentes adecuados, especialmente en asignaturas con fuerte componente interdisciplinar, por ejemplo: *Evolución y genética*. Lo más común era encontrar profesores expertos en biología, en genética o en historia de la evolución, pero difícilmente se encontraba alguien que dominara las conexiones transversales del tema con el campo de las humanidades y las ciencias sociales: “Hubo profesores que no estaban conectados con la película y dictaban una clase completamente separada, no la relacionaban con el resto de las asignaturas”.¹⁹⁷ La dificultad para encontrar los profesores que dictaran la asignatura como se había pensado inicialmente, llevaba a los estudiantes a formarse una idea errónea del Ciclo básico. Un egresado señala, por ejemplo:

Ahora estoy dictando *Procesamiento de información*. Esta materia también tiene que ver con ciencia cognitiva, porque lo que se estudia es el procesamiento de la información en los seres vivos, en las máquinas, en el ser humano. Es una materia que disciplinarmente no le corresponde a ninguna carrera. La persona que la estaba dando antes que yo dictaba semántica. La semántica es importante porque tiene que ver con procesamiento artificial, pero él no tenía ni idea de procesamiento de información en los seres vivos. Yo creo que una de las grandes dificultades del Ciclo básico a través de los años era encontrar los profesores que pudieran dar los contenidos adecuados.¹⁹⁸

Estos problemas se sumaban a las demás dificultades que percibían los estudiantes en el CB, propiciando un inconformismo cada vez mayor: “Uno de los cursos que claramente no funcionaba era el de *Lenguajes musicales*. Yo entendía que el punto era entender la estructuración de la música, pero lo que hacíamos era tocar instrumentos.”¹⁹⁹

A la larga, la propuesta interdisciplinar no ha corrido la misma suerte en los diversos programas de la Escuela. Así, antropología, sociología e historia tienen entre sí muchos aspectos en común y muchas afinidades, lo que no sucede con filosofía y periodismo. Juntar áreas tan distintas en la Escuela suscitó muchas tensiones:

¹⁹⁷ Entrevista #16.

¹⁹⁸ Entrevista #8.

¹⁹⁹ Entrevista #8.

Nosotros estamos permanentemente propendiendo por la interdisciplinariedad, pero esta es más fácil hacerla con las ciencias sociales, es más fácil hacer puentes, hablamos el mismo lenguaje, aunque la procedencia en la formación sea distinta (algunos se han formado en la escuela francesa otros en la americana), como lo percibimos en los grupos de estudio. Eso no sucede con filosofía, es muy complicada la interdisciplinariedad con filosofía. Desde la historia me parece que es más fácil compartir elementos con sociólogos y con antropólogos, aunque reconozco que es una manera particular de concebir la historia, sé que hay otras escuelas en donde la relación es más estrecha.²⁰⁰

Algunos comentarios de los profesores manifiestan que los intercambios interdisciplinares han sido posibles entre docentes, pero que esto no es tan fácil en la formación de los estudiantes, pues ello lleva implícita una obligación de prepararse en temas y lecturas de otras disciplinas: “En el grupo de investigación yo tenía que trabajar con un filósofo. Fue un aprendizaje, pero no es fácil que la experiencia se lleve a la formación del estudiante”²⁰¹.

La creación de las maestrías en Filosofía, Estudios sociales y Periodismo ha perfilado una creciente escisión al interior de la Escuela. Estos tres programas tienen cada uno su fortaleza, por motivos distintos: filosofía por su antigüedad y por el número de publicaciones; periodismo por el número de estudiantes, pues aporta el grupo más grande de matriculados; el triunvirato de antropología, sociología e historia por la fuerza que les ha dado el unirse. El programa de artes liberales, que en principio estaría llamado a fortalecer la unión de todos los programas, levita como un satélite aislado de los demás programas. Esta situación ya la veían venir los estudiantes y la reforma fue un momento de consolidación de esta tendencia:

Ahora yo creo que el programa ha separado a la filosofía del periodismo, bien a un rincón o a cada extremo, y ha dejado a la sociología, la antropología y la historia pegaditos, que en estas nos parecemos, pero no, que hay métodos que son nuestros y no tuyos y que la filosofía y el periodismo son dos cosas muy distintas. Sí, se han generado divisiones importantes²⁰².

En general, tanto profesores como estudiantes resaltan como uno de los aspectos más innovadores del Ciclo básico el énfasis en el desarrollo de competencias, especialmente en la línea comunicativa. Con respecto a la línea de pensamiento formal, no hay tanto acuerdo.

²⁰⁰ Entrevista #2.

²⁰¹ Entrevista #1.

²⁰² Entrevista #7.

También mencionaron que muchas de las asignaturas potencializaban la formación de los estudiantes, aunque habían otras que no los convencían del todo: “El Ciclo básico ayuda a que la gente entienda mejor y rinda mejor. Es distinto para uno como profesor que entre a un curso y sepa que los estudiantes ya saben escribir, hacer una reseña, que el estudiante ya sabe lógica, entonces es más fácil trabajar con ellos”²⁰³.

A pesar de las dificultades, siempre se han reconocido estas y otras bondades de la propuesta: “Es como un plus que tenemos, los muchachos de acá tienen una mirada distinta, es abrirles las puertas del mundo y no solo abrirle las rejillas de una disciplina”²⁰⁴. Las tesis de grado reflejan en gran medida la influencia de una formación amplia y compleja, por el tipo de material bibliográfico en el que se apoyan y por los temas que abordan, que por lo general apuntan a problemas y no a la exegesis de autores: “En las tesis que yo he dirigido, todas han sido sobre problemas. Esas tesis no se ven en otro lado, un ejemplo es una tesis sobre los comics y la filosofía moral”²⁰⁵. Como es de esperar, algunos estudiantes consideran que las posibilidades no son ilimitadas, como podría pensarse: “Si uno quisiera profundizar en algo atípico pues sería complicado”²⁰⁶, debido a que el grupo de profesores no es tan amplio y diversificado como para atender a toda clase de temas y disciplinas. En todo caso, la formación interdisciplinaria ha enriquecido no solo la parte académica de los estudiantes sino su vida, como puede apreciarse en el siguiente comentario de un egresado de sociología:

El Ciclo básico es decisivo en términos del tipo de sociólogo que se quiere formar. A mí me gustan los temas, pero prefiero leer un libro de filosofía de la biología que leer sociología política. Yo leo mucho de otras disciplinas y realmente creo que eso es gracias al Ciclo básico.²⁰⁷

²⁰³ Entrevista #5.

²⁰⁴ Entrevista #2.

²⁰⁵ Entrevista #5.

²⁰⁶ Entrevista #6.

²⁰⁷ Entrevista #8.

3.2 Textos culturalmente ricos

La utilización de textos culturalmente ricos no es una idea original de la ECH. Por el contrario, existe hace tiempo en diferentes lugares del mundo. Uno de sus principales exponentes es la universidad de *Notre Dame* en Indiana, la cual utiliza este enfoque como eje articulador de los currículos. El meollo del enfoque consiste en organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y el trabajo al interior de los cursos en torno al estudio de grandes libros de autores clásicos en la tradición cultural, científica y literaria. Algunos ejemplos de grandes libros serían la *Metafísica* de Aristóteles, la *Geografía* de Tolomeo, el *Príncipe* de Maquiavelo, las obras dramáticas de Shakespeare, el *Origen de la especie* de Darwin o el *Tratado de la pintura* de Leonardo da Vinci. En Cartagena, Colombia, se han organizado varios eventos con el fin de explorar este enfoque y de compartir experiencias. En el caso de la Escuela,

la idea era trabajar textos que plantearan un problema sin prejuzgarlo desde ninguna óptica disciplinar. Dos buenos ejemplos de cómo trabajar estos textos pueden verse en la ponencia en la que Schumacher explica la elección de *1984* de Orwell como texto central del curso *Memoria y sociedad*, o la ponencia en la cual yo mismo explico por qué *Cien años de soledad* es un buen texto para una introducción a los estudios sociales.²⁰⁸

El uso de la literatura, en particular en la enseñanza de las ciencias sociales, es una experiencia enriquecedora tanto para estudiantes como para docentes, pues en los textos literarios no hay una tesis prefijada de antemano y es posible explorar múltiples posibilidades. Esto permite analizar una situación desde distintas perspectivas²⁰⁹.

Los textos culturalmente ricos son aquellos que han sido avalados por la tradición y que en su mayoría son clásicos, lo que les da un valor dentro del contexto de la cultura. Su estudio cuidadoso ofrece dos ventajas principales: por una parte, permite que los estudiantes se familiaricen con las grandes obras la tradición; por otra, les facilita conectarse con las principales discusiones de la historia del conocimiento y sus características. Esto los entrena para participar, con argumentos y materiales de primera calidad, en muchos debates álgidos de la cultura actual. Un buen ejemplo lo aporta uno de los egresados refiriéndose a las clases

²⁰⁸ Entrevista #15.

²⁰⁹ Ver Sandra Judith Algarra, “La literatura en la enseñanza de las ciencias sociales”, Reporte de investigación No. 55 de la Escuela de Ciencias Humanas, Bogotá: Universidad del Rosario, 2005.

de *Conceptos fundamentales de la ciencia* que tomaba con Schumacher, en las que leían los textos de Euclides y Newton, autores que en principio no se consideran ortodoxos en la tradición de las ciencias humanas y que suelen asociarse con la historia de las ciencias exactas: “Yo tomé clases con Christian. El tema era la forma de cómo se debe hacer ciencia, cómo se debe partir, cómo la geometría de Euclides sirve como ejemplo, cómo se pueden argumentar cosas partiendo de unos puntos básicos, puntos claves”²¹⁰. No se trata, por lo tanto, de leer a Euclides o a Newton como un acto de veneración por la grandeza de sus aportes, sino de tener la oportunidad de seguir paso a paso el hilo de un trabajo investigativo ejemplar, de aprender cómo puede utilizarse el intelecto para resolver un problema y de aprender técnicas de razonamiento y de argumentación a través de ejemplos concretos de la aplicación de tales habilidades en diversas áreas del conocimiento.

A pesar de las ventajas que ofrece este enfoque, aplicarlo no es fácil, pues se requiere de una buena preparación de los docentes, quienes deben tener, además de su formación disciplinar, un bagaje cultural amplio. Tampoco es fácil para el profesor interesar a los estudiantes por el estudio de textos clásicos, que a primera vista parecen rancios y aburridos, a menos que haya una disposición favorable previa del grupo:

Poco a poco se puso de manifiesto que este método de trabajo no sólo requiere profesores bien dispuestos, sino bien preparados para avanzar en sus asignaturas con base en preguntas que se van explorando poco a poco y no con textos o manuales que ya traen las respuestas a las preguntas. Este tipo de profesores resultó más difícil de encontrar de lo que supusimos inicialmente. Incluso durante la época de Schumacher sólo un porcentaje reducido de profesores accedió al uso de textos culturalmente ricos como fuentes primarias para los cursos.²¹¹

Estas dificultades se pusieron de manifiesto desde el nivel de los procesos de contratación y tuvieron sus repercusiones más negativas en la percepción de los estudiantes acerca del currículo:

La consecuencia no deseada que obtuvimos con Schumacher al tratar de promover el uso de textos literarios es que algunos de los profesores que no se sentían cómodos decidieron trabajar a su manera, mientras que otros intentaron acomodarse a la propuesta y fracasaron

²¹⁰ Entrevista #16.

²¹¹ Entrevista #15.

estrepitosamente. Hubo asignaturas en la que los malos profesores se sucedieron una y otra vez, generando repetidas y comprensibles quejas por parte de los estudiantes. Ciertas asignaturas (como *Conceptos de la técnica, Evolución y genética, Procesamiento de información, Procesos y algoritmos, Teoría de conjuntos, Estructuras y aplicaciones y Lenguajes musicales*) resultaron extraordinariamente difíciles de dar desde una perspectiva interdisciplinar, que le permitiera a los estudiantes entender la relevancia de tales contenidos para su formación. Estos factores, sumados a la dificultad de encontrar profesores a la altura de la tarea, contribuyeron para generar la sensación de que una reforma era necesaria.²¹²

Para algunos profesores los obstáculos eran insalvables, así que se negaron desde el inicio a colaborar con esta parte de la propuesta. Otros aceptaron en principio pero claudicaron al poco tiempo, especialmente por carecer de la preparación necesaria. No faltaron los que con buena voluntad e incluso con curiosidad hicieron el experimento, pero sus clases no funcionaron. Por último, la tendencia que predominó entre aquellos que se sintieron ‘tocados’ por la idea fue usar textos literarios esporádicamente y escogerlos ellos mismos:

Yo siempre he utilizado la literatura; pero hago una utilización controlada, como con un medicamento. Yo, cuando veo colegas que solo leen textos de sus disciplinas, son de una pobreza espiritual; yo creo que más allá de formar profesionales uno está formando seres humanos.²¹³

Para cualquier persona que estudié humanidades la literatura es una herramienta súper indispensable para rastrear una cantidad de cosas del comportamiento humano.²¹⁴

Estos y otros profesores reconocieron de hecho las facetas positivas del enfoque, pero para la mayoría resultó muy difícil adaptarlo con éxito en su práctica docente. También influyó la creencia que tienen muchos profesores de ciencias sociales según la cual el uso de textos literarios constituye un síntoma de falta de rigor científico.

3.3 Ciclo Básico compartido

La formación liberal habitualmente se imparte en los *core currículo*, o currículos comunes. Este tipo de formación es común en Estados Unidos y Canadá, donde tales programas son

²¹² Entrevista #15.

²¹³ Entrevista #2.

²¹⁴ Entrevista #13.

prerrequisito para el ingreso a la formación profesional. La idea es ofrecer una introducción a ámbitos de formación amplios, como las ciencias humanas o las ingenierías. En Colombia algunas facultades han probado este sistema, como por ejemplo las facultades de ingeniería de la Universidad Nacional y de la Universidad de los Andes. En general, se trata de un sistema educativo que gana adeptos en la época actual.

Una de las ventajas principales es la de familiarizar a los estudiantes con los aspectos generales del área de conocimiento que les llama la atención, lo que les facilita focalizar cuál es su interés particular. Es común que algunos estudiantes se sientan atraídos por las ciencias sociales y humanas pero no saben con claridad qué diferencias hay entre las disciplinas respectivas. Por ejemplo, no tienen claro si les gusta la sociología o la historia, o la antropología y la filosofía, etc... Esta es la ocasión perfecta para escoger la carrera que van a seguir. Posiblemente los proteja, al menos en parte, de un fracaso académico posterior, que es muy común en educación superior, debido a que los estudiantes de secundaria no suelen tener una formación vocacional adecuada a la oferta existente. Sobre su cambio de filosofía a sociología en el Ciclo básico, una estudiante comenta:

Me parece que es posible desde el Ciclo básico porque uno está viendo con un montón de personas que tienen ideas en la cabeza distintas, tienen preguntas distintas y los profes eran de profesiones diferentes. Yo tuve economistas, matemáticos, filósofos, cada uno tenía un enfoque diferente, por eso a mí me gustó la sociología.²¹⁵

Estudiar con personas que tienen distintos intereses e inquietudes le permite al estudiante acercarse a otras áreas del conocimiento a través sus compañeros de estudio. Con ellos se comparten actividades académicas e intereses propios de la edad:

Cuando uno llega a una carrera no es ni sociólogo ni antropólogo, pero el hecho que uno esté interesado en una carrera particular le hace tener preguntas particulares, le hace conocer otros textos. Eso permite que uno vea el mundo desde otra perspectiva, también permite que haya diálogo, discusión. Que alguien te dijera: ‘no, eso se tiene que ver de otra manera’... eso forma lazos sociales. Cuando uno ve con tantas personas, también encuentra que: ‘Huy!, los

²¹⁵ Entrevista #7.

antropólogos leen un montón, igual que yo, a los filósofos les toca difícil'. Eso, además de ser académicamente enriquecedor, socialmente es bonito.²¹⁶

El Ciclo básico también le ayuda a los estudiantes a posicionarse en el mapa del conocimiento. El estudio de los problemas sociales no se ve fragmentado en pedazos, sino que es abordado desde una perspectiva amplia que le compete a varias disciplinas, con las cuales está interrelacionándose constantemente. Este periodo les ayuda a los estudiantes a entender cuáles son las diferencias y afinidades que tiene con los estudiantes de otras áreas del saber social: “Eso es lo mejor que hay, y que sea desde los primeros semestres acostumbra al estudiante de entrada, se les están abriendo los ojos, miren que los problemas no son de una sola disciplina, mire que en los problemas usted debe de tener distintas miradas”²¹⁷.

Los estudiantes de todos los programas se veían beneficiados con esta iniciativa, pero sin duda los estudiantes del programa de periodismo han sido los más conscientes de este beneficio: “Es a los que más les sirve, lo que hace que les vaya bien en los ECAES...el CB les da unas herramientas básicas... Eso no está en otro programa de periodismo, esa es su gran fortaleza”²¹⁸. En un país en el que existe una tradición muy consolidada de pregrados en Comunicación social, un programa de Periodismo que enfatiza el estudio del problema de la opinión pública marca una diferencia sustancial. A diferencia de otros programas cuyo énfasis se orienta a la formación en técnicas de manejo y producción de la información, este programa de periodismo se orienta al análisis de los contenidos de la información y sus efectos sociales:

Al principio [los estudiantes] se sienten extraños porque la gente que estudia periodismo no tiene el interés académico que tienen los filósofos... El interés es: ‘¡Quiero irme ya a estar en el medio!, ¡quiero la cámara y el micrófono! Esto es un aburrimiento, no puedo irme a cubrir una noticia; tengo que leerme a Kant y a Weber’. Pero con todo esto le están ayudando a ser un mejor periodista, es por eso que al principio se siente mal.²¹⁹

²¹⁶ Entrevista #7.

²¹⁷ Entrevista #5.

²¹⁸ Entrevista #5.

²¹⁹ Entrevista #5.

De hecho, se puede constatar que los más desorientados en los primeros semestres son los estudiantes de éste programa, precisamente por la razón que se acaba de explicar, pero con el tiempo y con su posterior proceso de maduración intelectual comienzan a ver retrospectivamente el Ciclo básico con otros ojos y empiezan a entender cuál era el sentido de todo el esfuerzo realizado en la fase inicial de su carrera.

A pesar de los beneficios mencionados, también se encuentran estudiantes que no ven con buenos ojos este esfuerzo: “El Ciclo básico compartido no es ventaja ni desventaja porque todos veníamos del colegio; no que este es sociólogo y me va a enseñar a mi sociología, no, porque sabe tanto como yo”²²⁰. Por otra parte, algunos profesores para los cuales era difícil trabajar con estudiantes con distintos intereses manifestaban constantemente su inconformismo. El decano actual lo menciona: “Cuando yo llegué había un gran debate más emocional que conceptual sobre esta distinción, especialmente que hubiera un Ciclo básico común para todos los programas y un Ciclo profesional disciplinar”²²¹

Con el paso de los semestres los estudiantes del programa de periodismo han aumentado, convirtiéndose en un programa muy exitoso en términos de inscritos, y representando la mayoría en la ECH. Esto se debe en parte a los buenos puntajes obtenidos por los estudiantes en los Ecaes, y también porque socialmente tiene mayor aceptación que los otros programas de la Escuela. En consecuencia, hay estudiantes que desearían que el programa de periodismo se separara de los otros, pues consideran que son un ruido en el contexto y que no corresponden a la línea de las ciencias sociales: “Son como 30 estudiantes de periodismo; entonces, ¿por qué no hacen un programa para ellos solos y otro para los demás?”²²².

Este aspecto sorprendía a algunos, molestaba a otros y era del agrado de muchos:

Eso forma parte de abrirle el mundo a los muchachos, me parece una riqueza. Los aportes que dan los alumnos en clase teniendo intereses tan distintos va más allá de los syllabus.²²³

Yo veo que es positivo pero creo que genera una dificultad para el profesor, porque nosotros venimos muy marcados por una formación disciplinar, son muy pocos los que han estudiado

²²⁰ Entrevista #6.

²²¹ Entrevista #14.

²²² Entrevista #9.

²²³ Entrevista #2.

dos carreras. ¿Cómo responder a las expectativas de todos desde una asignatura? Incluso hubo profesores que dijeron: ‘Yo continuo con mi clase disciplinar en la medida en que pueda’.²²⁴

Es un obstáculo para formar guetos, los estudiantes pueden establecer incluso lazos afectivos muy estrechos con personas que en el Ciclo profesional no van a volver a ver (en las clases), tienen la oportunidad de participar en foros o en debates en donde se van a poner en juego diferentes aproximaciones. En el Ciclo profesional las aproximaciones se van volviendo canónicas, es decir, muy parecidas en lo que tiene que ver con los métodos y las teorías. Por eso me parece muy enriquecedor que haya un espacio previo en donde hay mayor diversidad en los discursos. Eso, creo, genera un espíritu de Escuela.²²⁵

El caso del programa de Periodismo es particular porque se percibe como una rareza. Es un programa que se aparta del ámbito de la Comunicación social para acercarse más a la teoría social. En la ECH funciona como una carrera independiente, y debido a la formación interdisciplinar, aprovecha los métodos propios de áreas del conocimiento como sociología o antropología y, en algunos aspectos, al trabajo conceptual de la filosofía:

Sin embargo ha sido una experiencia muy interesante. En general esta extrañeza está más relacionada con la tradición más bien corta del periodismo en América Latina, porque en otros contextos como España o Alemania, la forma como se enseña esta actividad difiere mucho de la que conocemos y está más cercana a la propuesta de la ECH.²²⁶

En general, desde las entrevistas de admisión se nota que muchos de los estudiantes van en busca de un programa de periodismo que no esté asociado a la comunicación social, como sucede en la mayoría de las universidades del país. En el medio también se nota bastante receptividad hacia los estudiantes y egresados de este programa, “pues se han escuchado comentarios como que escriben mejor o que tienen una formación cultural más amplia. En las pruebas Ecaes, han tenido los puntajes más altos. Además hay un buen número de estudiantes tomando doble programa, tanto dentro de la Escuela como en otras facultades de la universidad.”²²⁷ “Me gustó ver otras perspectivas, algo que no fuera muy mecánico de solo hacer noticias”²²⁸. Los anteriores son indicios de que la idea en general es bastante viable.

²²⁴ Entrevista #1.

²²⁵ Entrevista #3.

²²⁶ Entrevista #4.

²²⁷ Entrevista #4.

²²⁸ Entrevista #10.

La noción de que periodismo es como un ‘bicho raro’ representa la otra cara de la moneda, la que enfatiza los aspectos negativos de la iniciativa. Esta dificultad la percibían tanto estudiantes como profesores, aunque hay maneras distintas de entenderla: “La queja de los estudiantes de periodismo era que el ciclo básico era bastante elevado, pues es común que vean su formación como una técnica.”²²⁹ Estas percepciones no solo están asociadas a los estudios en sí mismos y a las expectativas de muchos estudiantes, sino también al profesorado: “No hay en ellos una visión académica de la investigación, hay diferencias incluso entre los profesores con el resto de los docentes. Eso se nota en la dificultad por integrarse a los proyectos de la ECH, se ven bastante aislados.”²³⁰ El programa se ve, a veces, perjudicado por una especie de estigma erudito que, entre los académicos de este país, considera a los estudiantes de periodismo como ajenos a de la seriedad académica y más cercanos al mundo de la farándula y el espectáculo:

Un conflicto que yo percibo es que los estudiantes de los otros programas ven a los estudiantes de periodismo como banales, los asocian a las reinas de belleza; es una imagen que tienen incluso de los profesores del programa, minimizando las posibilidades que ofrece esta situación enriquecedora, aunque no se puede negar que hay una especie de desprecio de la gente del programa de periodismo hacia la academia.²³¹

En todo caso, incluir periodismo como un programa de ciencias humanas tiene aspectos interesantes para resaltar. El coordinador del programa de periodismo afirma, por ejemplo:

Desde el punto de vista del periodismo, hay un enriquecimiento en las metodologías de investigación. (...) Comparativamente, los estudiantes de aquí no están tan interesados en el tema de las herramientas y la utilización de aparatos -la cámara-, sino en ir más allá en la reflexión, pues el programa apunta a eso. También tienen cosas que aportar a la Escuela, por ejemplo la importancia de estar muy al día, es algo que pierden los estudiantes de otros programas. Les recuerdan a los otros que sus investigaciones no deben estar muy desconectadas de la época en que viven, de los problemas actuales. Además aportan una serie de conocimientos relacionados con tecnologías comunicativas, como videos o multimedia.²³²

Generalmente los estudiantes de programas como sociología o filosofía se sumergen en los problemas de su disciplina y se aíslan de los aportes que pueden hacer los periodistas en

²²⁹ Entrevista #2.

²³⁰ Entrevista #1.

²³¹ Entrevista #4.

²³² Entrevista #4.

términos de tecnología y en su contacto con aspectos de la realidad por aquello de su cercanía con la noticia. En general, si en toda la Escuela se ve un fuerte interés de los estudiantes en cursar doble programa, en el caso de periodismo esta tendencia se acentúa. Esta situación no es exclusiva del programa de periodismo, también se presenta con el programa de filosofía: “sucede algo parecido pero en el otro extremo con el programa de filosofía, a quienes se acusa de dejar de lado la parte empírica para concentrarse en especulaciones.”²³³

En general, los estudiantes de periodismo se dan cuenta que su carrera tiene un perfil novedoso y que este elemento innovador es valorado en el medio en el que se desenvuelven:

Nosotros tenemos buenos productos audiovisuales. No somos expertos porque la carrera no está enfocada en eso, pero nuestros productos son de calidad y afuera nos reconocen, porque nosotros hacemos buena investigación para hacer los reportajes. En otras universidades puede que sepan usar muy bien la cámara, pero salen con información muy banal. (...) En las entrevistas los entrevistados ven que uno sabe que está informado y empiezan a dar información más seria, dan respuestas más pensadas.²³⁴

Los exámenes nacionales han fortalecido la percepción de los estudiantes de periodismo de que el programa que estudian es de calidad:

La carrera –de periodismo- se ha dado a conocer con los Ecaes, que muestran que somos muy buenos con lo que hacemos y todo es producto de esos dos años en que uno ve cosas que normalmente no se ven, yo era de las que decía: ‘para qué veo lógica si es una cosa jartísima’, pero luego cuando uno está construyendo un reportaje, pues uno empieza a ver que hay cosas lógicas, en la construcción, en la argumentación, y que esas cosas que uno pensaba que no servían sí sirven en la realidad y los frutos se ven cuando uno ya está ejerciendo la profesión como tal.²³⁵

Aunque el ciclo básico compartido representaba una novedad en las ciencias sociales y humanas, ha gustado tanto a estudiantes como a docentes. Adicionalmente, disminuye los costos de los programas pues hace viables económicamente programas que se caracterizan por un reducido número de estudiantes, como es el caso de filosofía y artes liberales. Encuentra dificultades en las tensiones disciplinares que genera: Por una parte los estudiantes

²³³ Entrevista #4.

²³⁴ Entrevista #10.

²³⁵ Entrevista #10.

que añoran una formación disciplinar y por otra los docentes que ven que esta formación le está escatimando a las disciplinas. Por lo demás esta formación ha mostrado más beneficios que desventajas.

3.4 Ciclos profesionales disciplinares

Los estudiantes que cursaron el Ciclo Profesional (CP) y abordaron sus respectivas disciplinas por problemas dieron muestras de estar satisfechos con la formación recibida. La percepción generalizada ha sido positiva. La posibilidad de profundizar en un problema en particular y explorar sus matices desde distintas perspectivas ha enriquecido su formación y su imagen del mundo académico. Esta forma de aproximarse al conocimiento permite que se perciban las diferentes áreas de estudio, no como enclaves aislados e inaccesibles, sino por el contrario como territorios vecinos entre los que se puede compartir inquietudes, información, métodos, etc... “El asunto es no ver solamente filosofía, sino entender que hay asuntos de la filosofía en los cuales el sociólogo también tiene cosas que decirle a uno y uno algo que decirle a él”²³⁶. Afirmaciones como esta, que son muy frecuentes, ponen de manifiesto que a pesar de los aspectos tortuosos que pudieran existir en el CB, los estudiantes en el CP han adquirido una noción amplia de las disciplinas y ya no están encasillados en una sola, pudiendo percibir la riqueza que conllevan las ciencias sociales en general.

El uso de las fuentes bibliográficas en las investigaciones, por ejemplo, no se restringe únicamente a los autores y textos disciplinares. La preocupación se centra en asuntos puntuales que contribuyan a resolver el problema central de la investigación. Se plantea entonces un intercambio de conocimientos apropiados para iluminar desde distintos ángulos el problema: “Cuando uno va a buscar documentación no se pone a mirar si es sociólogo o si es psicólogo o si es físico, sino qué le aporta a la disciplina”²³⁷. Es pertinente pensar que este método es adecuado para interpretar los fenómenos actuales y buscarles respuestas alternativas, sin importar cuál sea el área del conocimiento de la que provenga la solución:

²³⁶ Entrevista #9.

²³⁷ Entrevista #8.

Lo que hay es una suerte de problemas y lo que uno puede aprender a pensar es cómo puede abordar un problema, cómo ha sido la historia de ese problema. Uno aprende acerca de los métodos que ha habido para abordar el problema; eso puede dar una hoja de ruta para la profundización.²³⁸

Para los egresados que han seguido la carrera académica este aspecto de su formación ha sido una ventaja a la hora de elaborar sus proyectos de maestría y de doctorado. Quienes han decidido estudiar en otros países, se han encontrado con que este método de abordar las disciplinas es común en universidades de otros países. Además, su formación les ha permitido incorporarse a grupos interdisciplinarios de investigación:

Realmente los problemas que yo trabajo son de un cariz no disciplinar. Eso significa que el modo en que se impartió la carrera en el Rosario ha sido parte de la forma como yo contemplo ahora mi destino profesional; además, me ha permitido trabajar con académicos de otras áreas. Es decir, no busco seguir autores o estar con los miembros de mi "gremio". Me gustan problemas que vinculan muchas competencias y por tanto no puedo trabajarlo sólo, así que planteo líneas de investigación con intelectuales de varias áreas. El fin no es mantener las líneas disciplinares sino crear un "mundo común" de diálogo en donde todos esos saberes entren a generar propuestas mucho más interesantes y que reconozcan la complejidad del mundo.²³⁹

Estos estudiantes ven con escepticismo la formación por autores, épocas o escuelas y consideran superior su propia formación. Esta idea es el resultado de sus experiencias en eventos académicos y en sus estudios de postgrado:

Me parece que salí mejor preparado con la cuestión de los problemas que con la de las tradiciones. En ocasiones hace falta, pero es algo que uno puede suplir por su cuenta... Me parece más difícil pasar de la formación por autores a la de problemas que de la visión de problemas llegar a los autores, ya que se trata de un conocimiento enciclopédico que se aprende fácilmente.²⁴⁰

Incluso hay estudiantes que consideran deficitaria la metodología basada en enfoques disciplinares, en especial aquellos que han estudiado en otros programas y han conocido de primera mano ambos enfoques. De hecho, son muy críticos frente al enfoque disciplinar:

²³⁸ Entrevista #12.

²³⁹ Entrevista #12.

²⁴⁰ Entrevista #9.

“Uno no puede profundizar en toda una disciplina, eso es una mentira de las disciplinas. Pensar que uno tiene una mejor formación desde las disciplinas es una mentira.”²⁴¹

Sin embargo, es evidente la dificultad de estos estudiantes al relacionarse con miembros de su propia disciplina, lo cual los puede aislar un poco, aunque esto en parte se compensa con las puertas que se les abren para compartir experiencias con miembros de otras disciplinas o profesionales con formación interdisciplinar: “Es complicado hablar con gente formada por autores, porque se centran en un autor y no son capaces de ver los problemas.”²⁴² Incluso entre los profesores con una marcada formación disciplinar se percibía una notable dificultad para abordar una perspectiva interdisciplinar, como se puso de manifiesto en diversas ocasiones, sobre todo en relación con algunas tesis de grado:

Un ejemplo que nos causó una dificultad enorme era un estudiante de sociología que hizo la tesis sobre un modelo de simulación. No te imaginas la dificultad, porque ninguno de nosotros domina el tema de simulación y por otro lado ninguno está de acuerdo en que ese sea un tema o uno de los temas más relevantes o una línea de trabajo fuerte en Colombia. Yo tengo entendido que esa fue una lógica con la que estaba de acuerdo Christian. Cuando yo recibí la tesis, me tocó conseguir a alguien que ni siquiera era sociólogo, era economista, con el cual él se entendía mejor que con nosotros los sociólogos. Era una línea completamente distinta, pero se derivaba de unas asignaturas que estaban en el CB. ¿Esto hasta qué punto es pertinente?²⁴³

La queja que plantea este profesor (quién en ese entonces era coordinador de sociología) pone de manifiesto que la dificultad por parte de los docentes por integrarse a esta innovación curricular persistía, aunque muchas veces en teoría se diera por salvada. Eran los estudiantes quienes en el ciclo profesional mostraban mayor fluidez en los aspectos transversales de su formación.

Aunque al ingresar a los programas los estudiantes veían que el CB recortaba el tiempo dedicado a su formación disciplinar y sentían temores por esta situación, la formación interdisciplinar orientada al trabajo por problemas ha sido uno de los aspectos más valorados por parte de los egresados de la ECH. En el CP se percibió mayor aceptación del proyecto de

²⁴¹ Entrevista #12.

²⁴² Entrevista #12.

²⁴³ Entrevista #1.

la Escuela. Era evidente que quienes estaban inconformes, en la mayoría de los casos, ya habían desertado de los programas.

Actualmente, el trabajo interdisciplinario es una tendencia que va en aumento en la educación superior, teniendo en cuenta las necesidades contemporáneas de enfocar los problemas sociales en toda su complejidad. También se está probando la efectividad de este método a nivel pedagógico. Los estudiantes del CP son, en su mayoría, más conscientes de estos aspectos que sus compañeros de primeros semestres, en buena medida debido a que su recorrido académico personal les ha permitido familiarizarse con el mundo académico en general y contrastar su propia formación con la que es exclusivamente disciplinar. Entre los estudiantes de CP hay una mayor homogeneidad en las ideas acerca de la Escuela; su valoración por lo general es positiva. Uno de los comentarios recurrentes de estos estudiantes frente a la reforma fue precisamente que esta era apoyada por los estudiantes de primeros semestres, quienes ignoraban las ventajas y desventajas de la propuesta de la Escuela: “La reforma la están haciendo los más chiquitos, los de primeros semestres, porque ellos no saben para que sirve esto.”²⁴⁴ A la larga, este fue uno de los principales soportes promotores de la reforma curricular.

3.5 Guías de calidad

En Colombia es muy común que los estudiantes de primeros semestres de universidad tengan un desempeño deficiente a la hora de elaborar textos escritos o de organizar una argumentación coherente. Incluso hay muchas personas que cursan programas de Especialización o de Maestría y que todavía no saben escribir bien. Esto es posible porque, en muchas facultades, el trabajo de grado es reemplazado por otras actividades académicas en las que no hace falta demostrar habilidades de comunicación. En el caso de las humanidades, donde por lo general se exige una tesis como trabajo de grado, esta se convierte en un obstáculo difícil de salvar y con frecuencia los estudiantes pagan por su elaboración. Los resultados de las pruebas Saber y de los exámenes del Icfes ponen en

²⁴⁴ Entrevista #7.

evidencia que el origen de este déficit se remonta a la formación primaria y secundaria en Colombia. Muchos egresados del bachillerato sencillamente no dominan la gramática del español ni han desarrollado sus habilidades matemáticas más allá de un nivel muy básico. Por lo tanto, uno de los mayores retos de las universidades consiste en formar estudiantes que llegan del colegio con múltiples falencias en el desarrollo de sus capacidades comunicativas y de razonamiento.

Ante esta situación, la respuesta de la ECH consistió en articular el desarrollo de las competencias básicas en torno al uso de una herramienta específica de enseñanza: las denominadas *Guías de calidad académica*. La idea era desarrollar a través de un trabajo sistemático y concienzudo las habilidades de lecto-escritura de los estudiantes, incluso en aquellos casos en que los déficits heredados del colegio fueran especialmente graves. Cada una de las guías se centraba en el desarrollo de una habilidad concreta. Había una guía para aprender a leer textos académicos o argumentativos, otra para aprender a escribir reseñas, otra para aprender a escribir ensayos, otra para aprender a hacer notas y pies de página, otra para aprender a hacer bibliografías, y así sucesivamente. Las guías eran de tres tipos. Las más importantes eran las de “Cómo hacer cosas con palabras”, orientadas al desarrollo de habilidades de lectura, escritura, argumentación y expresión oral. Luego estaban las guías de “Procedimiento”, orientadas a aprender los aspectos formales del trabajo académico (normas de citación, de presentación, etc). Por último, también muy importantes, estaban las guías de “Evaluación”, en las que se formulaban explícitamente los criterios con base en los cuales se calificaban los trabajos de los estudiantes. Cada guía condensaba lo esencial del tema correspondiente, de modo que ninguna ocupaba más de dos páginas (una hoja carta impresa por el anverso y el reverso), lo que las hacía fáciles de transportar y de consultar en clase o en los lugares de estudio de la universidad.

Durante los primeros años de aplicación de las guías (2001 a 2005), el sistema tuvo efectos positivos que fueron descritos en su momento en los siguientes términos: “la deserción bajó y se concentró en primer semestre y hubo un aumento de la motivación concentrada hacia la excelencia académica”.²⁴⁵ Por otra parte, también se observó que los estudiantes terminaban más rápido sus tesis de grado, a diferencia de la época que precedió a la ECH, en la que los

²⁴⁵ Schumacher, Christian. *Currículo basado en competencias*. Documento, Workgroup ECH, p. 5.

estudiantes se demoraban varios semestres elaborando sus trabajos de grado, debido a las dificultades que tenían para precisar un problema y desarrollar adecuadamente la argumentación. En general, las guías contribuyeron a crear un ambiente de trabajo basado en reglas conocidas y compartidas por las directivas, los profesores y los estudiantes. La actividad académica se intensificó, por cuanto se volvió más común ver a los estudiantes debatiendo entre sí y con los profesores acerca de cuestiones relacionadas con la calidad de los trabajos, la pertinencia de los métodos y la viabilidad del currículo.

La buena acogida que tuvieron las guías se explica porque, en el contexto actual, una de las principales exigencias para un profesional de las ciencias sociales es saber escribir y seguir las normas fijadas por los diferentes estamentos de publicación en torno a temas especializados; por eso enfatizar estas habilidades es fundamental en la educación superior. Los egresados han constatado esta situación en sus procesos de aplicación a estudios de posgrado y han recalcado su importancia: “La legitimidad de la persona, en términos académicos (para todo el mundo, no solamente en las ciencias sociales), radica en escribir”. Este mismo egresado recuerda una recomendación que les daba Christian Schumacher al respecto: “Él decía: *Por más básica que sea su idea, póngala bien*. Eso fue vital.”²⁴⁶ Otros egresados también reconocen que este principio les ha sido muy útil en su vida profesional.

Los estudiantes son conscientes de la importancia de aprender a formular sus ideas con claridad: “Yo creo que lo que tiene que dar un pregrado son herramientas”. Esta estudiante añade que hasta los compañeros más recalcitrantes con el tema de las guías reconocieron sus efectos favorables, especialmente en lo concerniente a la escritura: “Digamos que los compañeros con los que entré éramos personas completamente diferentes en quinto semestre. Uno decía: ‘Sí aprendí a leer’ o ‘Ese chico sí aprendió a exponer’. En verdad uno nota que el pensamiento está estructurado”²⁴⁷. Como puede apreciarse, la posición generalizada frente a las guías ha sido positiva. Los estudiantes veían cómo rápidamente iban mejorando en sus escritos, cómo pasaban de tener dificultades para entender un texto a producir documentos coherentes, claros y muchas veces interesantes. Las virtudes que más resaltaban los estudiantes con respecto al sistema eran: a) Las guías ayudan a organizar las ideas en la cabeza, b) Con las guías los estudiantes aprenden a escribir adecuadamente, c) La evaluación

²⁴⁶ Entrevista #16.

²⁴⁷ Entrevista #7.

es más objetiva. Adicionalmente, los estudiantes se comparaban con sus compañeros de otras universidades en los eventos universitarios y el resultado era por lo general favorable a la ECH: “En los foros que hacían de filosofía o sociología, yo notaba que esa forma de pensar, de leer, esa forma de responder una pregunta sí establecía una diferencia muy importante con estudiantes y profesionales de otras universidades”²⁴⁸.

Con respecto al sistema de evaluación, las guías tenían una pretensión de objetividad que procuraba darle transparencia al proceso: “El estudiante sabe exactamente qué es lo que le están calificando y en donde está fallando, no es una cuestión de: ‘Usted me cae mal y le pongo 3,7’”²⁴⁹. De este modo se buscaba generar un estilo de evaluación en el que la influencia de las relaciones personales quedara descartada del proceso evaluativo. Si un estudiante se sentía inconforme con la nota asignada, su reclamo debía basarse en argumentos susceptibles de revisión y discusión con el profesor (y no solo en la sensación de que el profesor lo tenía entre ojos): “Nosotros teníamos las herramientas para reclamar si estábamos en desacuerdo con la calificación; la calificación es subjetiva también, pero las guías de calidad hacían que fuera más objetiva”²⁵⁰. Dado que los criterios de evaluación eran públicos y compartidos entre profesores y estudiantes de distintas áreas, la posibilidad de sesgos en la calificación se reducía sustancialmente. Además, las guías de evaluación visibilizaban los errores y destacaban las fortalezas de los estudiantes, lo que les ayudaba a mejorar su desempeño, si así lo deseaban. Esta posibilidad se da con menos frecuencia en los sistemas de evaluación que dependen solamente de la asignación de un número, lo que la mayoría de las veces no dice mucho (o no dice lo suficiente) acerca de los problemas en que está recayendo el estudiante.

En suma, el sistema de guías de calidad hacía que los estudiantes 1) investigaran concienzudamente sobre los temas relativos a sus escritos académicos, 2) dedicaran bastante tiempo a releer y corregir lo que ellos mismos habían escrito, 3) debatieran con sus compañeros acerca de los resultados obtenidos en los trabajos, y 4) se afanaran por buscar *feedback* con los profesores acerca de su desempeño en escritura y en argumentación.

²⁴⁸ Entrevista #7.

²⁴⁹ Entrevista #16.

²⁵⁰ Entrevista #7.

Muchos profesores reconocieron los beneficios que reportaba el uso sistematizado de las guías de calidad entre los estudiantes: “Se nota mucho en la capacidad de expresarse; la diferencia se ve entre los estudiantes de primer semestre: cuándo uno los vuelve a ver en sexto semestre son otros en las competencias de lecto-escritura. El sistema logra insertarlos en un universo común de preguntas y de problemas”²⁵¹. Otra profesora añade:

Primero yo las descalifiqué, porque veía con malos ojos que hubiera una guía para cada cosa, pero a medida que las fui comprendiendo y fui trabajando con ellas, me dio envidia que antes, en mi propia formación, no hubiera tenido ese privilegio, pues era muy bueno porque el chico que desde primer semestre se ponía juicioso a seguir las recomendaciones del docente, mejoraba significativamente su forma de escribir y de leer. En primer semestre uno veía que escribían unas cosas espantosas y que en cuarto semestre ya se notaba una transformación total, y en la tesis ya era más fácil. Uno sabe que ese proceso es difícil.²⁵²

Los profesores que evaluaban trabajos de grado o tesis de distintas facultades tenían la posibilidad de comparar el desempeño en escritura y a este respecto veían en los estudiantes de la Escuela una gran ventaja: “A mí me llegan estudiantes de otras facultades que quieren que les dirija la tesis, y es ahí que uno nota con más claridad la diferencia que hay entre los estudiantes de la Escuela. Se nota que hay un proceso detrás, una discusión, hay un fortalecimiento del tema, creo que esa es la marca de la ECH”²⁵³. Profesores que en un comienzo dudaban de los beneficios de este sistema, con el tiempo resaltaron los logros que se podían obtener:

Notaba una competencia ligeramente superior a la que tenía que ver en estudiantes de otras universidades. Las competencias básicas de escribir bien y poder dar cuenta de una manera satisfactoria de una lectura adelantada, en ese nivel yo noté muy buenos resultados; lo que se venía haciendo dejaba ver sus frutos en el desarrollo del Ciclo Profesional. En ese punto sí puedo con lujo de detalles meter las manos en el fuego afirmando que las diferencias son valiosas e importantes.²⁵⁴

Las ventajas no solo estaban relacionadas con los procedimientos de evaluación; había otros componentes que se derivaban de las guías y que potenciaban los procesos educativos: “Las

²⁵¹ Entrevista #2.

²⁵² Entrevista #13.

²⁵³ Entrevista #1.

²⁵⁴ Entrevista #3.

principales ventajas que yo veo son que potencian la creación de una disciplina de estudio y permiten el desarrollo del pensamiento lógico”²⁵⁵. Con respecto a los estudiantes, otro profesor dice “Son personas que tienen más idea de cómo hacer un proyecto, una investigación, yo lo he visto. (...) El programa tiene varios puntos fuertes: la insistencia en que los estudiantes escriban bien, que los estudiantes se expresen de manera clara y rigurosa. Ese esfuerzo es valioso.”²⁵⁶ Incluso, algunos profesores mencionaron haber encontrado ventajas para sí mismos:

Yo aprendí muchísimo y tuve que volver al diccionario de gramática. (...) Este tipo de educación no solo estaba beneficiando al estudiante, sino que requería mucho esfuerzo por parte del docente. No podía quedarse uno repitiendo lo mismo todos los semestres. Es un trabajo muy riguroso y muy sacrificado para el docente.²⁵⁷

En el caso de los estudiantes de periodismo, la escritura de textos académicos, aunque no es muy común en su profesión, los familiarizaba con las técnicas de escritura y les ofrecía herramientas que les facilitaban elaborar textos periodísticos más fácilmente:

Nos encontramos con que los estudiantes que llegan a Ciclo Profesional escriben de una manera que no concuerda con la escritura propia del periodismo... Pero escriben un ensayo! Eso facilita mucho las cosas. Nos han llamado a decirnos: ‘Queremos gente de allá porque saben escribir’. Esto ha significado una diferencia.²⁵⁸

No obstante estos beneficios, algunas personas no estaban de acuerdo con las guías. En algunos casos, la causa radicaba en un desacuerdo básico con la idea de tener guías: “Tengo un principio general y no es con relación a las guías del Rosario, sino un principio general con respecto a cualquier guía, y es que no me gusta que alguien pretenda entregarme un libreto para decirme qué es lo que tengo que hacer.”²⁵⁹ En otros casos, la divergencia tuvo su origen en discrepancias motivadas por el propio proceso de aplicación de las guías. Algunos profesores y estudiantes veían las guías como camisas de fuerza que obstaculizaban la labor académica, como escollos para el desarrollo de la creatividad individual, o incluso como manifestaciones de autoritarismo por parte de las directivas de la ECH: “Los programas de cada materia eran inflexibles, las guías de calidad eran impuestas, no había opinión sobre las

²⁵⁵ Entrevista #4.

²⁵⁶ Entrevista #5.

²⁵⁷ Entrevista #13.

²⁵⁸ Entrevista #4.

²⁵⁹ Entrevista #3.

guías de calidad, y cuando algo es impuesto, así sea bueno (y más con académicos) genera inconformidad. Cuando uno flexibiliza, hacen lo mismo, pero ahora convencidos”. En opinión de este mismo decano, durante la decanatura anterior “no se hizo un buen manejo administrativo; había un poquito de imposición, y así no la hubiera, había la sensación de imposición”²⁶⁰. El decano anterior, en su momento, ya había tenido que responder a críticas relacionadas con el tema de la creatividad, como lo recuerda uno de los egresados: “Schumacher decía: ‘Si usted tiene creatividad, necesita expresarse de manera ordenada y sistemática y existen reglas y tienen que cumplirse’”²⁶¹. No obstante, hubo estudiantes que sintieron que las guías de calidad limitaban sus posibilidades de expresión y les imponían formatos demasiado rígidos.

Tanto estudiantes como profesores se quejaron que las guías habían adquirido demasiado protagonismo. Una estudiante decía: “Se pasa de que filosofía no era lo fuerte sino escribir bien. Yo pensaba que debía haber un balance: aprendamos a filosofar escribiendo bien, pero a veces se reducía la evaluación a que aquí faltó la coma y ya. Llegaba el momento en que no importaba lo que escribías sino cómo lo escribías”²⁶². En una tónica similar, un profesor decía:

La guía me parece un medio, el problema es que se volvió un fin. El objetivo en últimas se volvió aplicar la guía por la guía. (...) Yo me daba cuenta cuando aplicaba la guía que muchos estudiantes tenían notas más altas por cumplir cosas formales, y cuestiones de contenido que eran fundamentales no las cumplían bien. (...) Había puntos que me parecían redundantes, una guía debe ser más simplificada. Yo le dije a Christian pero él se puso bravo. Yo lo que hice es que la simplifiqué, yo hice mi propia guía.²⁶³

De hecho, este no fue el único profesor que decidió hacer su propia versión de algunas de las guías para uso personal. Esto parece ser síntoma de un déficit en los procedimientos empleados para generar consenso entre los profesores acerca de los contenidos de las guías.

Algunos profesores consideraron que las guías tenían un efecto homogeneizador en el estilo de escritura. En su opinión, los estudiantes terminaron escribiendo todos igual:

²⁶⁰ Entrevista #14.

²⁶¹ Entrevista #16.

²⁶² Entrevista #6.

²⁶³ Entrevista #5.

Otra cosa que estaba pasando con la guía, que a mí me parecía problemática, es que todo el mundo estaba escribiendo igual. (...) La guía no es infalible. Había gente que empezó escribiendo bien y terminó escribiendo mal. Al final estaban escribiendo muy automático... En eso de enseñar a escribir no hay metodología perfecta.²⁶⁴

Un punto de vista intermedio estaba relacionado con la percepción de que los beneficios asociados al uso de las guías no se debían propiamente a estas sino al acuerdo de los profesores para evaluar las mismas competencias utilizando criterios compartidos: “El punto fuerte no eran tanto las guías sino que los profesores se pusieron de acuerdo en que había que enseñarles a los estudiantes a escribir bien y que para eso era necesario evaluar rigurosamente los trabajos desde el punto de vista formal”. Este mismo profesor sugería incluso la conveniencia de aplicar el sistema con mayor amplitud, en procura de una cobertura más grande: “Esa estrategia pedagógica con todos los profesores de tener unos buenos criterios de evaluación compartidos, aunque no necesariamente iguales... Era muy valioso ese trabajo de todos los profes, que con la excusa de la guía hicieron el esfuerzo de corregir los trabajos de los estudiantes.”²⁶⁵

No obstante, el consenso entre los profesores probablemente no era tan sólido como parecía a primera vista. Algunos decían, por ejemplo, que las guías las aplicaban solo los profesores de planta y no los de cátedra. Otros opinaban lo contrario. Aunque en las entrevistas se evidencia que la razón se situaba en un punto intermedio, tales opiniones indican la existencia de una tensión entre los profesores, probablemente asociada a las diferencias en los mecanismos de contratación. Casi todos los profesores, sin importar su tipo de contrato, estaban de acuerdo en que el uso de las guías hacía que el proceso de evaluación tomara más tiempo y requiriera mayor concentración y dedicación. Sin embargo, lo curioso es que había profesores de cátedra que aplicaban juiciosamente las guías (aunque sus contratos a término fijo contemplaban solamente el pago de las horas de clase) y profesores de planta que las esquivaban cautelosamente (aunque sus planes de trabajo, asociados a contratos de tiempo completo, contemplaban unas horas de dedicación a la evaluación de los trabajos de los estudiantes). Algunos profesores esquivaban la aplicación de las guías de evaluación para poder dedicar más tiempo a la investigación; otros lo hacían porque no estaban de acuerdo (al

²⁶⁴ Entrevista #5.

²⁶⁵ Entrevista #5.

menos en parte) con los criterios evaluativos. En cualquier caso, el empleo de las guías se ha ido relajando paulatinamente y, en la actualidad, los profesores que continúan con esta práctica son una minoría y lo hacen por su propia iniciativa y no a través de la fuerza vinculante de un consenso explícito. Incluso hay indicios de que el cambio de decano ha contribuido a dicho relajamiento: “Yo tuve comentarios del [nuevo] decano que decía que era innecesario calificar con la guía, y por supuesto, si él lo dice... Cualquier profesor con mucho trabajo mejor no las usa. ¿Y quién pierde? El estudiante.”²⁶⁶

Otros profesores consideran que es un error poner demasiado énfasis en las guías de calidad, desatendiendo otras características del CB: “Yo no puedo decir que lo que se ha hecho está en alguna parte del CB: está en todo el CB; porque este ejercicio con la lectura y con la escritura es un compromiso de todos los colegas, por lo menos en los dos primeros semestres”²⁶⁷. Otros profesores apoyan una posición similar, aunque por razones distintas:

[Las guías] me gustan para un primer momento de la formación, porque los estudiantes llegan muy desubicados... [Las guías sirven] para ponernos de acuerdo acerca de qué estamos hablando y qué vamos a evaluar, ayudan a organizar las ideas, a esquematizar el pensamiento, pero después me parece que coartan la creatividad.²⁶⁸

Las GC son un marco de referencia importante, pero creo que requieren discutirse para adaptarlas a otros escenarios.²⁶⁹

En esta dirección, un grupo importante de profesores de planta considera que el uso de las guías debe restringirse a los primeros semestres, en donde tiene lugar el desarrollo sistemático de las competencias básicas (incluyendo la nivelación de aquellos estudiantes que presentan falencias heredadas de su formación secundaria), y apelar a otras prácticas pedagógicas en los ciclos profesionales, en donde la formación se orienta hacia temas, problemas y metodologías específicamente disciplinares.

²⁶⁶ Entrevista #13.

²⁶⁷ Entrevista #3.

²⁶⁸ Entrevista #2.

²⁶⁹ Entrevista #1.

3.6 Educación liberal

Las actividades académicas, además de ocuparse de la transmisión de conocimientos, también sirven para formar valores. Esto sucede en la selección de las asignaturas a estudiar, en la selección de los temas y problemas de que se ocupará cada asignatura y en los métodos de enseñanza y evaluación (es decir, sucede principalmente en el ámbito de lo que en pedagogía se conoce como el ‘currículo oculto’). La ECH tenía un complejo sistema de valores que procuraba enfatizar: “La idea era formar un ciudadano ‘well educated’, bien educado”²⁷⁰. Es importante tener en cuenta que “el que estudia humanidades lo hace más por vocación que en otras carreras en las que influye una demanda de afuera, un ideario de ascenso económico y social.”²⁷¹ Esto genera unas expectativas adicionales, pues en principio se espera que los estudiantes que ingresan a estos programas tengan mayor disposición para el proceso formativo que se da durante su estadía en la universidad, asumiendo que han escogido estas carreras por propia voluntad y a veces en contra de sus familias.

El enfoque de la educación liberal fue descrito en los siguientes términos por el coordinador de Ciclo Básico: “Un estudiante formado liberalmente se caracteriza porque tiene criterio y es capaz de afrontar los problemas desde una perspectiva amplia”. En la educación universitaria este objetivo no es novedoso, pero su logro a través de unas prácticas efectivas ha resultado problemático. Por eso el coordinador resalta enseguida los esfuerzos de la ECH encaminados a marcar dicho derrotero:

En la práctica, esto requiere un plan de estudios que enfrente al estudiante con toda clase de temas, de métodos y de problemas que no estén restringidos únicamente a un área de trabajo, sino que aborden las diversas facetas pertinentes para el entendimiento de la condición humana contemporánea. Esto requiere también un grupo de profesores que enfatizen en sus clases el desarrollo de habilidades de pensamiento y de expresión, profesores que no se limiten a la transmisión de información sino que pongan a sus estudiantes a pensar, que los enfrenten con desafíos intelectuales de diversa índole y que les ayuden a construir una visión compleja de la

²⁷⁰ Entrevista #5.

²⁷¹ Entrevista #14.

realidad. Si bien no existe una receta para formar personas con mente abierta y criterio amplio, la ECH ofrece una buena plataforma para trabajar en esa dirección.²⁷²

Un plan de estudios en el que confluyen temas diversos implícitamente pone en obra una valoración positiva de la multiplicidad de puntos de vista. A su manera, un currículo así enseña el valor del conocimiento en toda su variedad de manifestaciones y a dimensionar el esfuerzo que implica su construcción. Aprender de todo un poco puede parecer una pretensión desmesurada en una época en que la especialización del saber ha alcanzado una amplitud tan grande. Sin embargo, la idea clave no es saber de todo sino estar en condiciones de mantener la interlocución con expertos de diversos campos, a fin de evitar la fragmentación. Nadie puede ser experto en todo, pero puede ser culto. Los planes de estudio de la ECH apuntan al desarrollo de la cultura general de los estudiantes, entendida no como mera erudición o acumulación de datos, sino como construcción de una perspectiva comprensiva sobre el mundo.

El riesgo inherente a este intento es el de tropezar con las exigencias propias de las disciplinas. La ECH al parecer no escapó a este riesgo. Algunos profesores temían que el énfasis en la amplitud temática planteara un “enfrentamiento innecesario y exagerado entre formación humanizante que atiende a los aspectos de la cultura en general y formación que atiende a la dinámica de las disciplinas”²⁷³. Como vimos antes, también hubo estudiantes que reclamaron una mayor presencia de las disciplinas de su elección desde el primer semestre, lo que a la larga condujo a la apertura de asignaturas de introducción a las disciplinas en el primer semestre de Ciclo Básico. Finalmente, el conflicto entre las dos posturas se resolvió, en el momento de la reforma, con una fórmula en la que se reducía el tamaño del Ciclo Básico, se eliminaban asignaturas “problemáticas” (especialmente de matemáticas y de ciencia y tecnología) y se incluían asignaturas más afines con el campo de las ciencias sociales (tal como este es entendido en Colombia). Tales cambios ilustran muy bien los obstáculos a los que enfrenta una innovación curricular que desafía el estado del arte de las disciplinas. Si bien la vocación por el trabajo interdisciplinar se mantuvo luego de la reforma, su alcance se redujo al restringirse más claramente a las ciencias sociales y al recortar

²⁷² Entrevista #15.

²⁷³ Carlos Cardona, citado por Leonardo Ordoñez en el documento “Defensa de la propuesta de reforma del plan de estudios”, Workgroup, Escuela de Ciencias Humanas, 2007.

drásticamente los nexos curriculares con las ciencias formales, las ciencias naturales y la tecnología (lo cual era uno de los rasgos distintivos del Ciclo Básico original).

El valor de la cultura académica como ámbito de deliberación racional fue subrayado también en los planes de estudio a través del énfasis en metodologías de clase que privilegiaban el debate argumentativo. A través del debate respetuoso que se daba en prácticas como la escritura de ensayos de opinión, se enseñaba a los estudiantes la importancia de escuchar a los otros, de considerar su posición con respeto, aunque sea muy distinta de la posición propia. El problema de la otredad, uno de los principales retos la sociedad contemporánea, es aquí tomado en cuenta y articulado mediante la realización de debates entre interlocutores situados en pie de igualdad. Uno de los egresados describe así el alcance de esta estrategia:

La universidad no tiene que circunscribirse a unos preceptos morales pero se espera que los estudiantes hagan las cosas de una manera legal, no tramposa, y una forma es viendo los ensayos que producen. Un ensayo de opinión refleja cuestiones morales fuertes: tú tienes que reconstruir la postura del contrincante y una de las cosas que uno ve es que no se vuelve un muñeco de trapo al contrincante, un muñeco al que uno destruye. Se espera que uno sea un lector atento de sus argumentos. Eso es una cuestión moral, el reconocimiento de la racionalidad del otro, eso es base de cualquier principio moral sobre la dignidad del otro. (...)

Un ciudadano responsable y profesional es aquella persona que puede argumentar lógicamente, que es capaz de ver formalmente los argumentos de la otra persona, rastrear sus errores y mirar cómo es posible una mejor argumentación y una mejor estructuración de nuestras observaciones sobre cualquier cosa.²⁷⁴

La formación en valores está directamente relacionada con todos los aspectos de la formación explícitos y tácitos. Digamos que, en el caso de la ECH, es explícita la búsqueda por una mentalidad abierta y crítica, pero hay también componentes tácitos dignos de resaltar. Así por ejemplo, el sistema de evaluación plantea unos criterios conocidos por todos los miembros de la comunidad, y unas actividades diseñadas para unos fines específicos y claros. Estas características envían un mensaje a los estudiantes. Uno de los egresados lo explica así:

²⁷⁴ Entrevista #12.

La formación liberal es una formación de ciudadanos. Eso lo que significa es que antes de pensar las competencias que forman una disciplina, ese individuo debe tener una serie de competencias previas, que debe tener cualquiera que pase por la universidad... Ciudadanos que puedan tener un rol importante en su entorno... que puedan de hecho dirimir cuestiones políticas, sociales, estéticas o éticas sin ningún problema... que puedan entender el papel de su disciplina en el contexto... en nuestra sociedad actual, tal es la base de una ciudadanía responsable.²⁷⁵

Para hacer posible este objetivo:

Se busca que el estudiante tenga varias competencias, por ejemplo que pueda comunicar sus reflexiones, sus ideas de manera coherente y persuasiva y muy responsable, que de hecho entienda los argumentos de otra persona. *Propedéutica de textos y Ensayos de opinión* te formaban para reconocer los argumentos que te estaba planteando el opositor. En general esa línea te enseñaba a comunicarte sobre la base de una comprensión responsable del otro. Por otra parte la línea de competencias de pensamiento formal te enseña a darte cuenta de cómo es que nosotros justificamos nuestras ideas, es decir que estamos aprendiendo a argumentar y a descubrir cuando una estructura argumentativa es falaz y descubrir cómo estructurar el pensamiento a niveles inusitados. A diferencia de las universidades de Latinoamérica, la ECH proponía cuatro semestres de pensamiento formal; ni siquiera aquí en la UNAM hay esto.²⁷⁶

Esta propuesta caló incluso entre aquellos miembros de la comunidad que no suelen ser tenidos muy en cuenta. Es el caso de los profesores de cátedra, quienes usualmente contacto directo y constante con varias instituciones educativas distintas a la vez. Aunque con frecuencia se les acusó de apatía, muchos de ellos estuvieron muy comprometidos con el proyecto: “Para ellos no era fácil entender que en estos cuatro semestres no estaban entrenándose para una disciplina en particular sino más bien para una toma de valores, de formas de reflexionar, de apreciar el mundo muy completa”²⁷⁷. La propuesta no solo era exigente con los estudiantes sino también con los profesores de cátedra y de tiempo completo. Muchos tenían una buena percepción de este aspecto: “Yo creo que la propuesta de la escuela es muy creativa y necesita que uno todo el tiempo esté innovando”²⁷⁸. Para quienes ven en la educación una iniciación más que una mera transmisión de conocimientos, este

²⁷⁵ Entrevista #12.

²⁷⁶ Entrevista #12.

²⁷⁷ Entrevista #13.

²⁷⁸ Entrevista #13.

camino era el apropiado: “La escuela permitía que el estudiante fuera muy inquieto y muy cuestionador”²⁷⁹.

No obstante, había también quienes consideraban que, por el contrario, el programa de la ECH tenía facetas que restringían las posibilidades de los estudiantes de elegir. El plan de estudios, en efecto, cubría una notable amplitud de temas pero al mismo tiempo era totalmente inflexible (todas las asignaturas que lo componían eran obligatorias). Si bien este aspecto no fue debatido con frecuencia, algunas personas se refirieron a él en las discusiones de la reforma. Por ejemplo, uno de los profesores señala:

El CB al principio tenía un enfoque liberal, pero era muy idiosincrático, no es lo que uno conoce como el estándar en los programas de artes liberales. (...) Una escuela de artes liberales no se caracteriza por programas inflexibles, todo lo contrario. (...) Eso puede llegar a ser un problema porque el fin de las artes liberales es formar autonomía.²⁸⁰

Esto es síntoma de una tensión que al parecer caracterizó al programa desde su inicio. Por una parte, cada asignatura del plan de estudios había sido pensada en función de ofrecerles a los estudiantes una visión integral de las facetas claves de la condición humana. Solo a través del mecanismo de asignaturas obligatorias se podía garantizar que efectivamente el estudiante adquiriera la visión de conjunto que subyacía al diseño curricular. El supuesto básico era que solo es posible desarrollar el propio criterio si se está familiarizado con las diferentes opciones del conocimiento, o, dicho de otro modo, cuando no se está confinado dentro los límites de una sola disciplina. Pero, por otra parte, el criterio no es algo que se adquiera pasivamente sino algo que cada cual debe construir por sí mismo a través del tiempo y de la práctica. Un plan de estudios totalmente obligatorio suponía que la pregunta acerca de qué vale la pena estudiar ya estaba resuelta de antemano y los estudiantes no podían pronunciarse al respecto, lo que recortaba su ámbito de autonomía y restringía sus opciones de desarrollar su propio criterio.

Interrogado al respecto el Coordinador del Ciclo Básico defendió la propuesta en los siguientes términos:

²⁷⁹ Entrevista #13.

²⁸⁰ Entrevista #5.

Las asignaturas son obligatorias, pero profesores y estudiantes tienen libertad para desarrollar cada tema en función de sus intereses. Pondré un ejemplo para ilustrar lo concerniente a los profesores. Una de las asignaturas era *Conceptos fundamentales de la ciencia*. La idea era aprender cómo piensa alguien que hace ciencia, cómo se utiliza la razón para descifrar la estructura de la realidad. Este tema común era desarrollado por cada profesor a su manera. Algunos tomaban como ejemplo a Newton, otros a Darwin, otros a Galileo. Otros preferían no usar grandes autores y concentrarse en el análisis de revoluciones científicas específicas. Y todavía había otras opciones que sería largo describir. En fin, el tema principal era obligatorio, pero cada profesor podía adaptar el libreto a su bagaje de conocimientos y a su experiencia personal.

También había un ejemplo para ilustrar el argumento en lo relativo a los estudiantes:

En la mayoría de asignaturas, cada estudiante debe escribir una reseña o un ensayo. Esto es obligatorio. Ahora bien, en la reseña, el estudiante construye una pregunta, identifica un problema; en el ensayo, argumenta en favor de una postura concreta en torno a un tema. En ambos casos, cada estudiante decide cuál es el problema que quiere plantear, cuál es la postura que quiere defender, cuáles fuentes va a utilizar para construir su texto. Aquí hay un margen de libertad muy amplio. 35 estudiantes distintos producían 35 trabajos totalmente distintos unos de otros. Y cada uno estaba trabajando de lleno en el desarrollo de su propio criterio.²⁸¹

Este debate no tuvo un desenlace concluyente. A pesar de los argumentos en pro de un plan de estudios obligatorio y de las estrategias de flexibilización a través del currículo oculto, las iniciativas en favor de un plan de estudios flexible han resurgido una y otra vez, aunque nunca han cuajado y el plan de estudios posterior a la reforma del 2009 mantiene casi intacta la estructura rígida del Ciclo básico original.

Otra crítica frecuente a la propuesta de la ECH nacía de algunas inconsistencias entre las bases teóricas de la propuesta y su aplicación práctica en el contexto. En este orden de ideas, algunos estudiantes se refirieron a un desfase entre los argumentos que sustentaban la Escuela y la realidad de la universidad a la que esta pertenecía. Se proponía una educación liberal con énfasis en los saberes de todo ciudadano, pero en la universidad ese discurso no tenía auténtica resonancia: “Un ciudadano liberal se debería preocupar por su entorno, por lo que pasa en su vida, pero en la elección del concejo estudiantil vemos bastante apatía. Yo

²⁸¹ Entrevista #15.

pienso que en la Escuela hace falta darle más fuerza a ese enfoque”²⁸². También se menciona el hecho de que los mismos profesores alimentaban la apatía de los estudiantes hacia actividades orientadas a promover el bien común.

Reafirmando estas apreciaciones que muestran cómo la universidad no era fiel reflejo de los anhelos de la ECH, algunos egresados hicieron comentarios según los cuales, si bien la oferta académica era interesante, sus objetivos con frecuencia no encontraban eco en la atmósfera de la universidad. Por ejemplo, en líneas como la de artes se veía que la universidad no actuaba en consonancia con el interés que tenía la Escuela por alimentar una visión estética entre los estudiantes:

En la universidad del Rosario no había un ambiente artístico, algo como voy al Rosario y me quedo a un recital... no, eso no hay. El ambiente cultural es muy sesgado, hay grupitos de teatro y de tango y la gente pasa y los mira y chévere, pero no más. (...) Cuando yo hice el cine club, no encontré apoyo en ninguna instancia de la universidad.²⁸³

Esto muestra que mientras en la ECH se diseñó un plan de estudios encaminado a fomentar unos valores de corte universal y occidental, en la práctica esto no siempre encajaba con el resto de las actividades universitarias y adolecía de un cierto aislamiento.

En suma, la evaluación de los efectos de la propuesta tiene claroscuros pero, en general, hechas las sumas y las restas, el resultado parece ser positivo. Dos testimonios de egresados marcan la tónica dominante. El primero de ellos dice: “Si no hubiera habido esa amplitud en términos de la exploración que podíamos hacer, probablemente todos hubiéramos salido similares”²⁸⁴ Este egresado se refiere al hecho de que sus compañeros escogieron diferentes áreas de investigación, en su caso la simulación como herramienta sociológica. Otro egresado resalta el énfasis que se hizo por explicar los principios, los conceptos fundamentales y la dinámica de la ECH, especialmente en el CB:

Se le hacía propaganda, se veía reflejada esta formación en la interdisciplinariedad de las asignaturas, en aprender por problemas, en el desarrollo de la lecto-escritura o el pensamiento

²⁸² Entrevista #10.

²⁸³ Entrevista #6.

²⁸⁴ Entrevista #8.

formal, pero aún más en la insistencia de los profesores en centrar la elaboración de las reseñas con la ‘pregunta propia’. Esto nos ayudó a ser críticos.²⁸⁵

Esto muestra que, al menos en varios casos representativos, la estructura rígida del Ciclo básico y la reducida electividad de los ciclos profesionales no eran incompatibles con el desarrollo de criterio y el fomento de la autonomía de los estudiantes.

²⁸⁵ Entrevista #9.

4. Conclusiones

El presente estudio de la ECH ha mostrado hasta qué punto la vida al interior de las instituciones de educación superior es compleja y no está libre de conflictos, incluso cuando todos los procesos parecen marchar sobre ruedas. Tales conflictos reflejan, en parte, las tensiones sociales, y en parte, las tensiones propias de la vida académica. Por una parte, hemos visto cómo los factores sociales ejercen un influjo considerable en los procesos de cambio curricular a nivel universitario. Por otra parte, cada institución tiene conflictos particulares, que no solo repercuten en los procesos de toma de decisiones y en las políticas de los distintos estamentos institucionales, sino que tienen también incidencia en la sociedad.

La investigación ha revelado cómo el cambio, por lo general, suscita condiciones de inestabilidad en las que afloran tensiones que de ordinario están latentes y que se relacionan con factores sociales subyacentes. Cuando la búsqueda del cambio o el impulso hacia la innovación obligan a los actores a abandonar la inercia propia del trabajo cotidiano y a sentar sus posiciones de manera explícita, con ello se ponen de manifiesto aspectos que de otro modo podrían pasar desapercibidos, por ejemplo las ideas o creencias que tienen los actores con respecto a su función dentro de la institución, sus convicciones sobre los fines de la educación, su modo de relacionarse con otros actores o sus creencias e imaginarios.

El contexto académico, social y cultural puede influir de tal manera en una propuesta curricular que a la larga termine obstaculizando su puesta en marcha o su permanencia en el tiempo. La presente investigación ha puesto en evidencia que los planes de reforma y de innovación necesitan contar con el contexto en el que se quieren aplicar. Las ideas, las creencias, las convicciones y los intereses de las personas que participan en un proyecto curricular juegan un papel decisivo en su desarrollo y, por lo tanto, es de crucial importancia incluirlas como una variable de la planeación. Una propuesta puede ser excelente en su planteamiento pero tropezar con muchas dificultades en su aplicación, debido a las resistencias que suscita. En este tipo de proyectos, no es solo la fuerza de los argumentos lo que cuenta, sino también las creencias y los intereses de las personas que participan en su

desarrollo. Una reforma curricular no es un ejercicio puramente intelectual, sino también, y sobre todo, social.

Para precisar un poco más estas conclusiones, seguiremos ahora el orden de los elementos básicos de la estructura universitaria que plantea Burton Clark, a saber, 1) las disciplinas y la institución, 2) las creencias, y 3) la autoridad.

En lo que atañe a las disciplinas y la institución, las filiaciones disciplinares fueron una causa constante de resistencias a la propuesta de la ECH. Recordemos que las disciplinas ejercen un poder de cohesión entre sus miembros. Una disciplina no solo delimita unos problemas de estudio, unos autores reconocidos y unos métodos de investigación, sino que otorga una identidad a sus miembros, los sitúa en la geografía del conocimiento y les ayuda a crear una imagen de sí mismos; por eso su influjo es clave tanto en la organización institucional como en la académica. Entre los profesores de la ECH se observó un marcado interés para mantener los límites de las disciplinas en oposición a las tendencias interdisciplinares. Puesto que las disciplinas demarcan claramente los territorios amigos, los enemigos y los neutrales, los intentos por crear puentes nuevos, como en el caso de la ECH, generan resistencias y tienden a claudicar frente a la fuerza del hábito y de la tradición.

En la ECH no estaban representadas todas las disciplinas del conocimiento sino apenas unas pocas de las áreas de las ciencias sociales y humanas. Esto no impidió que los celos disciplinares aparecieran, y que ciertas disciplinas afines entre sí se agruparan para formar bloques de poder al interior de la estructura académica. Gracias a su afinidad teórica y metodológica, disciplinas como la antropología, la sociología la historia finalmente encontraron puentes para el trabajo interdisciplinario. Pero la construcción de estos puentes resultó mucho más difícil en relación con otras disciplinas como la filosofía o el periodismo. Entre filósofos y periodistas, a su vez, se pudo observar una marcada tendencia al aislamiento, no solo entre sí, sino con respecto a los colegas de las ciencias sociales. Tendencias como esta tendieron a reafirmarse con el tiempo y no cambiaron por el solo hecho de que el contexto institucional exigiera nuevas y variadas aproximaciones interdisciplinares. En la práctica, esto se tradujo a la larga en la apertura de tres maestrías distintas, una en estudios sociales, otra en filosofía y otra en periodismo, cada una de las

cuales agrupó a los profesores del área respectiva. Una y otra vez se hicieron esfuerzos para organizar grupos de investigación interdisciplinar, sin que ello impidiera que prevalecieran las fuerzas centrípetas de la afinidad disciplinar. Esto muestra que la capacidad de las disciplinas para interactuar unas con otras depende en buena medida de la formación que tienen sus miembros (hay profesionales cuya formación involucra dos o más disciplinas) y de la capacidad de asimilar problemas de investigación, teorías y métodos de otras disciplinas, pero sobre todo de los vínculos existentes con anterioridad, es decir, de las estructuras disciplinares afianzadas desde tiempo atrás.

Las ideas que tenían los profesores sobre las otras disciplinas y sus miembros también jugaron un papel importante. Un buen ejemplo lo encontramos en la interrelación entre los profesores de periodismo y los de filosofía. En general, los filósofos tienden a considerar el periodismo como un área poco académica, demasiado contaminada por la banalidad reinante en muchos medios masivos de comunicación. Se piensa que los periodistas no saben argumentar bien, carecen de rigor metodológico y conceptual, etc. Los periodistas, a su vez, tienden a considerar al filósofo como alguien alejado de los problemas de palpitante actualidad, inmerso en un mundo de conceptos ajeno a las preocupaciones cotidianas. Creencias como estas suelen basarse en comentarios o prejuicios que se han sedimentado con el tiempo hasta convertirse en ideas socialmente aceptadas. Justamente en ello radica su poder. De manera silenciosa y en parte inconsciente, ideas de este tipo suscitaron interferencias para las actividades académicas conjuntas entre periodistas y filósofos. Cuando fue necesario desarrollar un trabajo de equipo tales ideas obstaculizaron, al menos en un principio, el entendimiento mutuo.

Otro aspecto que interfirió en la implementación del nuevo modelo curricular fue el interés de muchos profesores por conservar su estatus en el medio académico. Hubo quienes se opusieron a las innovaciones por temor a perder una posición influyente dentro del grupo de profesores o por miedo a caer en el desprestigio si se codeaban con profesionales de disciplinas poco ortodoxas. Es bien sabido que las estructuras jerárquicas generan una sensación de seguridad, en la medida en que marcan el orden de las cosas, señalando el lugar de cada quien en ese orden. La alteración de dichas estructuras en la ECH no sólo generó tensiones entre profesores de distintas disciplinas, sino también entre profesores de cátedra,

de tiempo parcial y de tiempo completo. Incluso estuvo en juego la diferencia de estatus entre profesores y estudiantes. Esto se puso de manifiesto cuando los estudiantes quisieron participar en el diseño de la reforma y la mayoría de los profesores rechazó dicha iniciativa, enfatizando la inexperiencia de los jóvenes en materia curricular.

En términos generales, la adaptación a las innovaciones curriculares fue una tarea difícil para la mayoría de profesores de la ECH. Esto muestra hasta qué punto la tradición disciplinar sigue teniendo mucha fuerza. La mayoría de profesores habían sido formados en esta tradición y tenían ya la costumbre de mirar el mundo desde la perspectiva de su disciplina. Bajo estas circunstancias, para ellos era difícil adoptar un punto de vista interdisciplinario. El desafío no consistía solo en aproximarse a otras disciplinas (para esto la cortesía mutua hubiera bastado) sino también en relativizar la disciplina a la que cada cual pertenecía. Cuando un profesor ya es experto en una disciplina, con esfuerzo y un poco de ayuda puede estudiar una segunda disciplina y llegar a ser experto en ella. Pero nadie puede ser experto en muchas disciplinas a la vez. La auténtica interdisciplinariedad no se basa en la capacidad de ser experto en muchas disciplinas, sino en la capacidad de adoptar un punto de vista panorámico para abordar un problema y descubrir qué es lo que cada disciplina puede adoptar para su solución. El desafío en la ECH consistía en llegar al punto de no decir ya en primer término: “Soy antropólogo” o “Soy periodista”, y comenzar a decir más bien: “Antes que ser profesional de esta o aquella disciplina, soy un intelectual que se ocupa de tales y tales problemas y, para resolverlos, puedo utilizar herramientas procedentes de disciplinas diversas”. Para buena parte de los profesores de la ECH esta fue una tarea ardua que suscitó fuertes tensiones a la hora de hacer la transición hacia un modelo curricular de corte interdisciplinar.

Para los estudiantes, en cambio, la transición fue más fácil. Esto parece deberse a que los estudiantes, a diferencia de los profesores, aún no tenían una formación especializada, ni prejuicios ni hábitos desarrollados, y por tanto podían abordar los problemas del conocimiento sin tantos condicionamientos. Los profesores, aún con las mejores intenciones, estaban fuertemente enraizados en una disciplina y esto les dio menos flexibilidad para abordar otras perspectivas. Es sintomático que, cuando se planteó por primera vez la necesidad de una reforma, la principal defensa del programa existente provino de un grupo de

estudiantes que compartía plenamente el proyecto original de la ECH. Sin embargo, por otra parte, también se pudo constatar cómo numerosos estudiantes rechazaron el plan de estudios inicial debido a que incluía materias que no concordaban con sus expectativas ni con su concepción de la disciplina que habían escogido estudiar. Esto muestra que la influencia del marco disciplinar tradicional también se hizo sentir con fuerza entre los estudiantes.

Frente a la fuerza de los marcos de comprensión históricamente transmitidos y socialmente aceptados, la principal tarea asociada a la promoción de una innovación curricular consiste en entender que esta no podrá nunca imponerse solo a través de la fuerza de la argumentación. Es inevitable la apelación a procesos de negociación y de construcción de consenso que le otorguen una base sólida a los cambios, aun a costa de ciertas concesiones en lo concerniente a la fuerza innovadora del proyecto. Estos procesos no pueden tener lugar solo en el momento de la implementación inicial de los cambios, sino también a lo largo del camino de su afianzamiento en el tiempo, pues en una institución universitaria la movilidad de los profesores hace que los fundamentos de un proyecto estén sometidos a críticas y a cuestionamientos una y otra vez. En último término, esto no constituiría una desventaja sino, por el contrario, una fortaleza que contribuiría a la constante revisión crítica del proyecto.

Cuando pasamos al terreno de las ideas y creencias, vemos que si una cierta visión del mundo se ha establecido como paradigma, con frecuencia bloquea la recepción de ideas nuevas. Los profesores y los estudiantes de la ECH tenían una concepción de la educación superior fuertemente influenciada por el contexto social y la historia de la educación superior en Colombia. El modelo de educación superior más extendido en nuestro país es de carácter disciplinar y profesionalizante; por eso no es de extrañar que una innovación orientada según el enfoque de la formación liberal tropezara con el modelo establecido. Para citar solo un par de ejemplos, la inclusión de asignaturas de matemáticas, de ciencia y tecnología o de artes en carreras del área de las ciencias sociales y humanas fue recibida una y otra vez con extrañeza o franco rechazo, tanto por profesores como por estudiantes. Asimismo, la introducción de un sistema de guías de calidad académica para orientar el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje tropezó con resistencias basadas en concepciones previas acerca de cómo se debe enseñar una habilidad o un tema y cómo se deben evaluar los desempeños correspondientes.

Pero los debates más álgidos surgían cuando se ponía sobre el tapete la cuestión de los fines de la educación superior. En general, los docentes piensan la educación superior en términos de consolidación del conocimiento y de ampliación de las disciplinas y los estudiantes la piensan en función de un futuro imaginado y deseado. Pero mientras algunos tienen en mente la adquisición de una habilidad o un saber dirigido a un nicho laboral específico, otros consideran que lo esencial es formarse de manera integral. Las innovaciones de la ECH apuntaban a esta segunda opción. Sin embargo, en Colombia la formación de corte profesionalizante ha sido desde mucho tiempo atrás una fuente socialmente reconocida de estatus, un mecanismo de ascenso social y de progreso económico. Por tal razón, las innovaciones del proyecto de la ECH a menudo fueron recibidas con desconfianza, pues una formación atípica puede poner en riesgo el futuro laboral y económico de un estudiante. Algunos estudiantes mencionaron incluso que sus padres veían con preocupación el tipo de educación que sus hijos estaban recibiendo. Recibir una formación integral de base interdisciplinaria constituye un propósito plausible, en favor del cual pueden esgrimirse argumentos sólidos; no obstante, es un propósito que choca con los hábitos sociales según los cuales la formación universitaria debe orientarse siempre a la adquisición de habilidades para el desempeño de un puesto de trabajo específico.

Ahora bien, sería un error imaginar que las creencias socialmente establecidas constituyen siempre un obstáculo a las innovaciones. En el caso de la ECH, también hubo ideas y creencias del contexto social que favorecieron el proyecto. Por ejemplo, el enfoque de la educación liberal goza de una cierta aureola de prestigio debido a su origen anglosajón, y en Colombia con frecuencia se piensa que un modelo vigente en Estados Unidos o en Inglaterra debe ser un modelo de buena calidad. Cuando hubo que defender el proyecto ante las directivas de la universidad, este fue un argumento de peso que le ayudó al primer decano de la ECH a obtener recursos y respaldo para la implementación de los nuevos planes de estudio. También había muchos que pensaban que un proyecto interdisciplinario era prometedor porque se hacía eco de tendencias muy influyentes hoy en día en muchos países en Norteamérica y en Europa. Lo que sucedió fue que, a la larga, las creencias de tendencia conservadora tuvieron más peso que estas otras ideas de perfil progresista, sin que estas

últimas dejaron de ejercer una considerable influencia incluso en los planes de estudio más recientes, posteriores a la reforma.

En consecuencia, en cualquier proceso de innovación curricular habría que abrir espacios de participación para el debate público de los puntos de vista asociados a creencias socialmente establecidas. En la medida en que estas dejan de ejercer su influencia de modo soterrado e inconsciente, tanto los promotores como los detractores de las innovaciones conquistan un mayor margen de autonomía para tomar decisiones verdaderamente consensuadas.

Finalmente, en lo que atañe a la autoridad, hemos visto que las relaciones de poder entre los miembros de una comunidad académica pueden generar un entorno de estabilidad o inestabilidad, dependiendo de los equilibrios que se establezcan entre los intereses allí representados. Por lo general, el desarrollo de las actividades está supeditado a una serie de acuerdos tácitos, sin los cuales se generan tensiones que pueden desembocar, en algunos casos, en conflictos y confrontaciones. En otros casos, se genera un ambiente enrarecido y difícil. Es importante trabajar para crear y mantener consensos que favorezcan la creatividad, tanto en la docencia como en las actividades investigativas. Las dificultades para crear un consenso y, sobre todo, para mantenerlo, pueden poner en riesgo hasta los proyectos más lúcidos. Cuando los participantes de un proyecto se sienten objeto de una imposición, se genera un ambiente de hostilidad que oscurece la percepción de los aspectos positivos y torna más difíciles las actividades académicas.

Ya vimos cómo con frecuencia los profesores perciben el cambio como una amenaza. Temen perder su reputación académica. Temen tener que enfrentarse a temas, a problemas de investigación o a métodos que no conocen y en los que no tienen formación o no tienen interés. Teniendo en cuenta que, en principio, los profesores eran idóneos en sus propias áreas disciplinares, algunos se sentían ofendidos al tener que comprometerse con actividades, cursos, tareas que los obligaban a interesarse por otros temas. Se trató de enfrentar este obstáculo a través de la confrontación de posturas, lo que resulta apenas comprensible tratándose de profesionales acostumbrados a argumentar. El problema fue que, a menudo, hubo reacciones pasivas, es decir, hubo profesores que no confrontaron la propuesta, bien sea por temor a perder su trabajo, porque consideraban que el decano no atendía sus razones o

por otros motivos. Su reacción consistió entonces en soslayar las responsabilidades acordadas, eludiendo las lecturas o los planes de trabajo convenidos, calificando sin utilizar las guías de evaluación, etc. Esto impedía poner de manifiesto los aspectos conflictivos y solucionarlos.

Adicionalmente, cuando aparece un líder carismático que canaliza el apoyo de los distintos sectores académicos (como sucedió en la ECH), se corre el riesgo de escatimar los esfuerzos encaminados a la renovación constante de dicho consenso, que será a la postre lo que permitirá la permanencia de la propuesta a través del tiempo. Una unidad académica necesita muchos acuerdos para funcionar. Estos acuerdos no son fáciles de conseguir, pero lo más difícil es mantenerlos vivos, pues las unidades académicas (sobre todo en las universidades privadas, como el Rosario) se caracterizan por la constante movilidad de sus miembros. Tanto profesores como estudiantes se están desplazando por los diferentes niveles y entran y salen con frecuencia. Esto hace que en un lapso relativamente breve no se pueda ya dar por sentado un acuerdo, pues los estudiantes que lo suscribieron ya se graduaron y la mayoría de los profesores se han ido a otras universidades o al extranjero y se cuenta con un profesorado nuevo.

Por otra parte, proyectos como el de la ECH suelen ser jalonados por diferentes tipos de liderazgo a diferentes niveles. Por ejemplo: el decano puede ser un personaje carismático y tener sus seguidores, pero si entra en conflicto con el rector (como pasó en este caso), la superioridad jerárquica será decisiva a la hora de la verdad. Además, aparte del carisma del decano, también había profesores carismáticos que tenían sus propios seguidores, tanto entre los colegas como entre los estudiantes. Entre estos últimos, a su vez, había unos que eran líderes para otros, aunque fuera en grupos pequeños. Estos cruces entre diversas fuentes de liderazgo se traducen con facilidad en choques entre diferentes facciones. Por tal razón, el liderazgo no debería ser el factor decisivo en el planteamiento y la puesta en marcha de una propuesta de innovación curricular. Lo decisivo es el énfasis en el trabajo mancomunado. Un proyecto puede estar muy bien armado, pero si no cuenta con la adhesión espontánea y libre de los miembros que lo componen, con el tiempo se va a pique.

En suma, la investigación ha mostrado que los factores sociales son decisivos para cualquier innovación curricular, incluso en una época como la nuestra, en que las condiciones sociales y culturales están cambiando a un ritmo acelerado. Estos cambios conllevan problemáticas y necesidades nuevas. La educación superior no puede ser ajena a estos procesos; por el contrario, debería estar a la vanguardia en el planteamiento de soluciones. Sin embargo, existen corrientes tradicionales fuertemente arraigadas en el mundo académico que se resisten a los cambios. Estas corrientes pueden ejercer una influencia que va en dos direcciones: por una parte, ayudar a mantener la estabilidad de las instituciones educativas en medio del vértigo del cambio descontrolado; por otra parte, convertirse en un obstáculo para la adaptación a las nuevas reglas de juego de la sociedad. En cualquier proceso de innovación curricular habría que trabajar para mantener un sano equilibrio entre la conservación de los aspectos positivos del pasado y la adaptación creativa a las nuevas realidades sociales.

Anexo: Lista de entrevistas y perfil de los entrevistados

Entrevista # 1: Sociólogo, Profesor, Coordinador del programa de Sociología.

Entrevista # 2: Historiadora, Profesora, Coordinadora del programa de Historia.

Entrevista # 3: Filósofo, Profesor, Coordinador del programa de Filosofía.

Entrevista # 4: Periodista, Profesor, Coordinador del programa de Periodismo.

Entrevista # 5: Filósofo y Economista, Profesor.

Entrevista # 6: Egresada del programa de Filosofía.

Entrevista # 7: Estudiante del Programa de Sociología.

Entrevista # 8: Egresado del programa de Sociología.

Entrevista # 9: Egresado del programa de Filosofía.

Entrevista # 10: Dos estudiantes del programa de Periodismo, quienes fueron representantes estudiantiles en la ECH.

Entrevista # 11: Estudiante del programa de Filosofía.

Entrevista # 12: Egresado del programa de Filosofía, quien fue miembro de la Colegiatura (máximo órgano de representación estudiantil en la U. del Rosario).

Entrevista # 13: Profesora Catedrática, Profesional en Estudios Literarios.

Entrevista # 14: Decano.

Entrevista # 15: Profesor, Coordinador del Ciclo Básico.

Entrevista # 16: Egresado del programa de Sociología.

Bibliografía

- Barnett, Ronald. *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Barcelona: Pomares, 2002.
- Becher, Tony. *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- Bloom, Allan. *Gigantes y enanos*, Buenos Aires: Gedisa, 1991.
- Bourdieu, Pierre. *Homo academicus*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.
- Bourdieu, Pierre. *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.
- Bourdieu, Pierre. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Éditions du Seuil, 1994.
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant. *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo, 1995.
- Clark, Burton. *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. México: UAM, 1983.
- Clark, Burton. *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*. México: UNAM, 2000.
- Cogan, John & Ray Derricott. "The Effects of Educational Reform on the Content and Status of the Social Subjects in England and Wales and the USA: A Case Study", en *International Review of Education*, Vol. 42, No. 6 (1996).
- Documento de autoevaluación del programa de sociología*. ECH, años 2001-2008.
- Documento de trabajo sobre los Estudios generales*. ECH, abril de 2000.
- Durkheim, Emile. *La educación moral*. Buenos Aires: Losada, 1997.
- Enders, Jürgen. "The Academic Profession in Europe: A View from the Status Perspective", en www.hw.ac.uk/econWWW/cert/certhp.htm (May 1997).
- Enguita, Mariano (ed.) *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, 1999.
- Gómez, Víctor Manuel y Jorge Enrique Celis. *Factores de innovación curricular y académica en la educación superior*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, texto consultado en <http://revista.iered.org/v1n2/pdf/jcymg.pdf>.

- Gvirtz, Silvia. "Curricular Reforms in Latin America with Special Emphasis on the Argentine Case", en *Comparative Education*, Vol. 38, No. 4, Special number (26): Latin America and Educational Transfer, (Nov 2002).
- Informe de acreditación de Filosofía*, ECH, 2002.
- López Segrera, Francisco (ed.) *Escenarios mundiales de la Educación Superior. Análisis global y estudios de casos*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.
- Loyo, Aurora. "La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio", en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 64, No. 3, (Jul-Sep 2002).
- Olalla, Ana María, Aurelio Villa y Manuel Poblete. "La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción", en *Revista de Educación*, Universidad de Huelva, 8 (2006), p. 13-34.
- Ortiz Rodríguez, Álvaro Pablo. *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. 1930-1999*, Bogotá: Universidad del Rosario, Cuadernos de Historia del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, tomo 13. 2006.
- Pérez Gómez, Ángel y José Gimeno Sacristán. *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Sevilla: Junta de Andalucía, 1994.
- Poblete, Manuel. "Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma", en *Actas del X Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática*, Huesca, septiembre de 2006, p. 83-106.
- Schumacher, Christian y Flor Alba Ruiz. "Evaluación del aprendizaje universitario", en *Educación y Educadores*, Diciembre 2008, Vol. 11, No. 2, p. 91-105.
- Twombly, Susan. "Curricular Reform and the Changing Social Role of Public Higher Education in Costa Rica", en *Higher Education*, Vol. 33, No. 1 (Jan 1997).
- Villa, Aurelio y Manuel Poblete. "Practicum y desarrollo de competencias", en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Universidad de Granada, 8 (2), 2004.
- Workgroup*, plataforma para el trabajo en red en la ECH.