

# El currículo prescrito de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

PEDRO ALEJANDRO SUÁREZ RUIZ\*

\* Magister Evaluación Educativa  
Magister Ciencia Política

## Resumen

Este trabajo se constituye en un diagnóstico y evaluación de las propuestas de reestructuración curricular que se han desarrollado en los últimos tiempos en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y su articulación con las actividades de investigación y extensión a la comunidad.

La reflexión lleva implícita una crítica a los distintos modelos curriculares, la función de los docentes, la participación estudiantil, de acuerdo con las normas que regulan la actividad docente y el reglamento estudiantil.

El trabajo lleva al lector a vislumbrar la posibilidad de generar un cambio en la UPTC, si se articulan y explicitan el o los modelos pedagógicos pertinentes, se asume una nueva actitud con respecto a la evaluación del aprendizaje se lleve a cabo un replanteamiento en la investigación formativa y se reelabore la concepción que se tiene de las actividades de extensión o servicio social.

## Abstract

This paper becomes both a diagnosis and an evaluation of the curricular proposals, which have been developed in the last decades at the UPTC, and its articulation with research and extension activities towards the community.

This reflection brings implicitly a criticism to various curricular models, teachers' function and student sector participation, according to the standards that rule both the teaching activity and the student's handbook.

This paper also invites the reader to see the possibility to generate a change in the UPTC, provided that the pertinent pedagogical models come to be articulated and explicit, a new learning evaluation attitude comes to be assumed, a formative research reconsideration takes place, and a conception of extension and social service activities is restated.

## Introducción

La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en el año 2001 inició una reflexión en relación con los factores desencadenantes de la calidad educativa y de un cambio en la estructura curricular. La reflexión estaba orientada a pensar una estructura curricular organizada en torno a áreas disciplinares.

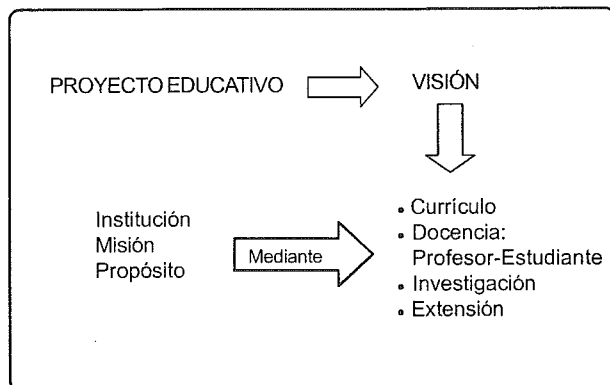
Este ensayo, escrito a finales del 2001, recoge la exploración diagnóstica sobre las características del currículo de la UPTC; indaga por la vertebración que tiene el currículo con la docencia, la investigación y la extensión, tanto en relación con los referentes básicos y el deber ser contenido en los acuerdos, proyectos y lineamientos de la UPTC al respecto, como con las acciones educativas que se visualizan en estos cuatro aspectos del saber pedagógico.

### 1. Referentes legales básicos

Los referentes básicos corresponden a concepciones y definiciones sobre las que se

estructura el proyecto educativo de la Universidad y se constituyen en eje para contrastar las manifestaciones que hay en la ejecución del currículo en la UPTC. Las fuentes documentales son el Acuerdo 120 de 1993, Acuerdo 021 de 1993 sobre el Estatuto del Profesor, Acuerdo 109 de 1995 sobre currículo, Acuerdo 094 de 1997 sobre Actividad Académica Universitaria, Acuerdo 095 de 1997, Acuerdo 118 de 1997 sobre Proyecto Universitario Institucional y 0012 de 1999 sobre actividad académica docente así como el Estatuto General para la UPTC de 1993, los Lineamientos estratégicos para el desarrollo de la UPTC 1994-1997 de 1994 y el Estatuto del Estudiante de 1998.

Los referentes básicos parten de conceptualizaciones macro sobre la institución educativa, el proyecto educativo, la misión y el propósito que se ha definido, para avanzar hacia la comprensión de los núcleos del saber pedagógico en la UPTC mediante los cuales se debe realizar la misión: currículo; docencia, papeles del profesor y estudiante; investigación y extensión.



Gráfica 1

El Proyecto Institucional Universitario de la UPTC en relación con el currículo (Acuerdo 118 de 1997) toma como punto de partida para el desarrollo universitario el contexto de la ciencia y la tecnología, las comunicaciones y desarrollos informáticos, el conocimiento como fuente y recurso de riqueza, las formas de producción, la sustitución de materias primas, las relaciones internacionales, cambios de orden mundial con incidencia local que exigen a la UPTC la redefinición de modelos y procesos pedagógicos, así como una nueva cultura organizacional que hagan posible la autonomía universitaria, la participación y la descentralización. Los referentes básicos para el análisis del currículo de la UPTC son los significados asignados y las definiciones establecidas en diferentes acuerdos en relación con institución, misión, investigación, docencia, profesor, estudiante, extensión y currículo. Estas definiciones se constituyen en el deber ser de la UPTC, la forma como se define a sí misma, sus objetivos, relaciones, formas de organización, aspectos que se confrontarán en la segunda parte con el ser de la misma en la acción educativa.

La UPTC se concibe como una Institución Educativa al servicio de la región y de la nación para la formación de ciudadanos en el campo de la educación, la ciencia y la tecnología, mediante un proyecto humanista y tecnológico que permita a sus estudiantes agregar valor a su trabajo como profesionales. Como institución, tiene un interés social por encima de los intereses de personas e ideas particulares (Acuerdo 118 de 1997) de modo que se constituye en factor de desarrollo. La Universidad se estructura mediante un conjunto de acciones estratégicas armónicas y secuenciales que deben intervenir la estructura social desde diferentes puntos de vista de modo que participa en el mejoramiento continuo de las condiciones de vida de la sociedad en la cual los estudiantes están inmersos (UPTC, 1994:17)<sup>1</sup>. Además, como institución edu-

cativa es abierta y posibilita la circulación de todos los saberes y corrientes del conocimiento (Estatutos, 1993, art. 2).<sup>2</sup>

El objetivo de la UPTC es propiciar una estrategia que permita a los estudiantes desarrollar competencias intelectuales e instrumentales y superar su capacidad intelectual a partir de su reconocimiento como individuos creativos, capaces de concertar, de trabajar en equipo, de investigar, argumentar y reflexionar (Acuerdo 118 de 1997: art. 1). Este propósito es consistente con el artículo primero del Acuerdo 109 de 1995 al enunciar que sus estudiantes, como ciudadanos, han de asumir con suficiencia la construcción y proyección del bienestar personal y su mejor preparación profesional, encaminadas a atender las necesidades de la sociedad a través del conocimiento. Además, la Universidad como institución tiene como finalidad ampliar la capacitación de sus docentes y construir nuevos escenarios educativos mediante su función de extensión.

La Misión de la UPTC es la formación integral, profesional y ética de sus estudiantes y la búsqueda de la excelencia académica. Para ello promueve el desarrollo de las capacidades humanas y en particular, del saber argumentativo a través de la docencia, la investigación, la extensión, la conformación de comunidades académicas y la consolidación de un sistema regional universitario comprendidos estos cinco ejes como constitutivos de la academia. (Estatuto UPTC, 1993, art. 3 y PUI, 1998:49).

El currículo de la UPTC se orienta por principios de aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a crear y aprender a hacer. Este se define como "la identidad disciplinaria y afin de conocimientos y procesos académicos evaluables permanentemente para lograr la calidad de la educación y la realización del proyecto académico educativo" (Acuerdo 109 de 1995, art. 3) y se

desarrolla dentro de campos de formación, áreas disciplinares y proyectos de investigación.

El currículo, en los Estatutos Universitarios (1993, art. 3,e) se establece como el saber instrumental, dentro de un enfoque técnico, que promueve la Universidad y que "repercute en la sociedad en la medida en que se fundamente en un diseño racional, en la diagramación eficiente y en la planeación estratégica, de tal manera que brinde la capacitación en la acción instrumental requerida para alcanzar el bienestar en una sociedad moderna" (Estatutos, 1993). Esta definición parece tener un giro posteriormente, por lo menos en cuanto al deber ser se refiere (Acuerdo 118 de 1997) al establecerlo como un proceso de autogestión y autorregulación centrado en enseñanza por procesos y no por resultados, en el logro individual y no en el objetivo definido en forma genérica, en el desarrollo de proyectos y no de asignaturas aisladas, en la transdisciplinariedad, en la gestión docente como investigador y no sólo como administrador del currículo.

El Currículo de la UPTC es una construcción colectiva que realiza cada unidad académica con base en la definición de sus propios fundamentos filosóficos, éticos, pedagógicos, sociales, profesionales, disciplinares; dicha construcción se desarrolla a través de la docencia participativa, la investigación y la extensión en el marco de una tradición orientada por la racionalidad del saber en el orden económico productivo y argumentativo en torno a la verdad, la democracia y el fomento de valores (Estatutos, 1993, art. 3,b; PUI, 1997, art. 1).

Al respecto es pertinente anotar que en los Lineamientos Estratégicos para el desarrollo de la UPTC (1994), documento previo al acuerdo 109 de 1995, expone que los nuevos lineamientos curriculares

de la UPTC deben dinamizar la investigación y extensión para que los futuros profesionales respondan a las necesidades de cambio social, económico y político actual; además, agrega que hay que romper la tendencia curricular de buscar productos para fundamentarlo en procesos mediante proyectos transdisciplinares con docentes investigadores. Estas son consideraciones que no se hacen explícitas en el acuerdo mencionado pero que después se retoman en el Proyecto Educativo de 1997; sin embargo, posterior a la promulgación de este último acuerdo en el que se replantea la concepción de currículo, no hay un nuevo Acuerdo que revise la organización establecida para éste en el Acuerdo 109 de 1995 y que sea consecuente con tal definición.

El Plan de Estudios para la UPTC se define como la concreción del currículo mediante la profundización y comprensión conceptual rescatando la memoria colectiva, la integración de la teoría y la práctica con la discusión y la construcción participativa y activa de conocimientos. Los planes de estudios se desarrollarían en concordancia con líneas de investigación y extensión así como según las orientaciones pedagógicas de las relaciones entre aprendizaje y saber (Acuerdo 109 de 1995, art. 1 y 3).

La Docencia en la UPTC es comprendida como el proceso de transmisión de conocimientos y la crítica permanente mediante la capacidad analítica e investigativa seria y rigurosa. Así entendida la docencia, es la actividad central del proceso de formación y el vehículo que lo formaliza mediante la combinación de tres aspectos: revisión de conocimiento ya existente; búsqueda de nuevos saberes con apoyo en la investigación y reflexión sistemática; difusión de los avances alcanzados. Dicha combinación permite estar en la frontera de la ciencia y la cultura. (UPTC, 1994:20).

El Profesor upetecista es quien desarrolla las asignaturas a través de la docencia, función que debe realizar además como diseñador y evaluador del currículo en su unidad académica, y como diseñador de medios educativos; tiene también la función de investigación en cuanto dirección, evaluación, ejecución y coordinación de eventos investigativos; sin embargo, la investigación es una función prevista con independencia de la docencia si se tiene en cuenta que en ningún documento se prevé su articulación y en cambio puede reducirse su asignación docente si desarrolla investigaciones o acciones de extensión (Acuerdo 094 de 1997, art. 12)<sup>3</sup>; y debe realizar extensión de acuerdo con la unidad académica a la que pertenece. El profesor define la realización de su función cada semestre mediante un plan individual de trabajo en el que escribe acciones en el tiempo disponible sin requerir para ello la definición de objetivos, o la exposición de justificaciones o argumentos académicos, pedagógicos, científicos o administrativos; además, su función es evaluada semestralmente en forma cuantitativa. (UPTC, 1993)<sup>4</sup>. Los profesores son miembros de la universidad en diferentes grados del escalafón en el que van ascendiendo de acuerdo con el tiempo de servicio, la participación en cursos de ingreso y actualización, la evaluación del desempeño y el desarrollo de trabajos, sin que se requiera que sean de investigación o extensión.

El Estudiante se define en la UPTC con base en la pregunta por la formación del hombre solidario, humano, respetuoso de las diferencias, que valoren lo local y lo nacional y no solo eruditos y especialistas en un campo del saber. (Acuerdo 118 de 1997, art. 1).

El núcleo de la Investigación se considera en el Proyecto Universitario Institucional como fundamento de la docencia y fuente permanente de desarrollo, de conociemien-

to y de una nueva cultura; en consecuencia, la investigación es centro de la actividad educativa en tanto acción dirigida no solo a lo básico o fundamental sino que debe avanzar en lo tecnológico, lo experimental, lo aplicado y lo organizacional; en general, se hace énfasis en que mediante la investigación se lideren procesos de cambio y se contribuya a la satisfacción de necesidades de la región y del país. La investigación debe caracterizarse como un proceso colectivo de creación y consolidación de una comunidad científica. (UPTC, 1994:19). Además se establece que cada facultad tenga su Proyecto Educativo fundamentado en una investigación mediante la cual expresa un derrotero para ella y en la que cada comunidad exprese su voluntad, el sentido de su docencia, investigación y extensión (Acuerdo 118 de 1997).

El núcleo de la Extensión de la UPTC es parte de la academia en tanto permite la actualización y renovación permanente del conocimiento y la prestación de servicios a la comunidad mediante su presencia cuando y donde ella lo requiera así como a través de la modalidad más conveniente para ella. La extensión es un conjunto de procesos efectivos de interacción con el entorno para cumplir con su misión de orientación de procesos sociales, culturales, técnicos y científicos. La extensión responde a la obligación que tiene la Universidad de soportar el desarrollo de la región, en particular si se tiene en cuenta que forma profesionales en múltiples campos del saber (UPTC, 1994: 19, 38, y Estatuto general de la UPTC, 1993, art. 3). Una de las formas definidas en el acuerdo 095 de 1997 para mejorar la extensión de la Universidad a la sociedad es el seguimiento a sus egresados quienes informarían a ésta sobre las necesidades que encuentran en sus ámbitos laborales tanto para la formación de los futuros egresados como para las acciones de extensión. Además, otra forma de extensión es la conformación de

comunidades académicas con los egresados de la UPTC.

En síntesis, la UPTC tiene una función social que le demanda ser factor de desarrollo de la región y la nación, mediante la formación de estudiantes con alta capacidad intelectual, argumentativa y crítica con apoyo en la investigación básica y aplicada, la docencia como transmisión de conocimiento en primera instancia y la extensión a través de prácticas, asesorías y pasantías. Este deber ser de la Universidad pretende su realización mediante un currículo orientado a la acción instrumental y por lo tanto a la eficiencia, razón por la cual establece su finalidad en sí mismo: lograr la calidad de la educación; sin embargo, los últimos documentos expresan un cambio fundamental pero que aun no se implementan, entre otras razones, por la falta de socialización, negociación y consenso del Proyecto Universitario Institucional (1997). Así mismo, es de resaltar que en ese mismo Acuerdo se hace explícita la incidencia en el desarrollo regional y la necesidad de concertación, al que se refiere la definición y misión institucional.

Las anteriores precisiones, fundamentadas en documentos legales y lineamientos de la UPTC, son el referente que en este documento se considerarán para analizar las características de su currículo teniendo en cuenta para ello tanto la investigación, la extensión y la docencia como la gestión que de ellos se adelanta en la actualidad. Sin embargo, ello no significa que dentro de un proceso investigativo posterior estos referentes sean suficientes y se requeriría recurrir al contenido de otras fuentes dado que sus fundamentos no están necesariamente escritos en documentos legales sino en el discurso pedagógico que circula entre los docentes de todas las facultades en tanto intelectuales de la sociedad, de la cultura y de la academia.

## **2. El deber ser y el ser del currículo en la UPTC**

La concepción curricular en la UPTC para el año 2002, estaba contenida en algunos documentos legales y en lineamientos con base en los cuales era posible indagar por sus características y confrontarlas con su ejecución tanto en cuanto las posibilidades que tiene de llegar a ser como en su realización actual; sin embargo, es necesario aclarar que el análisis hecho se fundamenta en un análisis documental y constituye una exploración de sus manifestaciones, en una visualización de ellas. El análisis comprende la caracterización del currículo, la docencia, la investigación y la extensión.

### **2.1 Características del currículo**

Para esta caracterización del currículo se recurre a cuatro categorías: enfoque, estructura, contexto y gestión del currículo. (Suárez, 2000)<sup>5</sup>. Se esperaría que el currículo tuviera características mediante las cuales la UPTC, como institución, se constituya efectivamente en factor de desarrollo de la región y participe del mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad actual como lo establece en su misión y en sus propósitos institucionales. Además, se esperaría que el currículo, para atender a esta misión, se integre y desarrolle mediante la docencia, la investigación, la extensión dentro de un sistema regional universitario.

#### **2.1.1 El enfoque curricular**

El currículo de la UPTC concreta la relación del proyecto educativo de las facultades con los saberes universalmente construidos y pertinentes a las profesiones que ofrecen; su finalidad es construir y proyectar el bienestar personal del estudiante y prepararlo profesionalmente para atender las necesidades de la sociedad a través de planes que privilegien la profundización, la compren-

sión conceptual y la integración entre teoría y práctica.

Sin embargo, aunque su pretensión actual corresponde a un enfoque práctico, tiene características que combinan un currículo tradicional y un currículo técnico como se ratifica en el Acuerdo 109 de 1995 al aprobar lineamientos curriculares dadas las demandas legales de la Constitución Nacional de 1991 y la Ley 30 de 1992 en cuanto acreditación se refiere; así mismo, este enfoque se ratifica al definir el currículo orientado por una acción instrumental eficiente y eficaz desarrollado mediante un diseño racional que garantice la realización del proyecto educativo, pero sin considerar el currículo vinculado a su intención de constituirse en factor de desarrollo social y no solo de bienestar social.

El enfoque técnico también se ratifica en el documento en mención, Acuerdo 109 de 1995, dado que no propone como antecedentes factores como las demandas sociales de equidad y validez del conocimiento, es decir, el establecimiento de las necesidades de la vida social y la creación del conocimiento a partir de cual se pueden atender demandas laborales y de bienestar de la comunidad y la persona; tampoco propone la necesidad de promoción de la comunidad upetecista, el desarrollo de la región, el progreso del conocimiento, los nuevos referentes epistemológicos o pedagógicos, o un conocimiento de la Universidad como institución educativa, de sus carencias y crisis.

La necesidad de redefinir la estructura curricular no surge desde la institución pero tampoco desde la sociedad como mundo exterior y mundo social en el que vivimos, o como imposiciones objetivas dentro de las cuales se forma y ordena la vida sociocultural; esta necesidad surge de demandas externas de orden legal y como tal se asumen sin contextualización en la Universidad ni en la región.

Sin embargo, el Proyecto Universitario Institucional, contenido en el Acuerdo 118 de 1997 hace importantes avances en la contextualización y en la redefinición de la concepción curricular, que aun no se concretan en el ser de la Universidad, posiblemente por la falta de socialización y debate del mismo y por la confusión que en él hay entre proyecto educativo y currículo al dejar indefinidos sus límites y ámbitos. Aun en este documento el carácter del currículo en la UPTC sigue siendo denotativo o enunciativo y no connotativo porque ni en éste ni en otro documento directriz expresa procedimientos y orientaciones para su diseño, orientación y desarrollo no recoge teorías en las que cada facultad pueda fundamentarse.

Una innovación curricular en la UPTC debe comenzar por plantearse preguntas que aún no ha hecho explícitas y por lo tanto, no se han debatido, concertado y socializado: ¿Qué es currículo en la UPTC? ¿En qué enfoque se fundamenta? ¿Qué propósito tiene? ¿Cuál es su estructura? ¿A quién se dirige? ¿Cómo se desarrolla? ¿A qué contexto está referido? ¿Qué papeles desarrollan cada uno de los miembros de la comunidad en relación con el diseño, desarrollo y evaluación?

### 2.1.2 La estructura curricular

La estructura curricular de la UPTC es desde su origen de carácter tradicional diseñado por expertos en cada una de las carreras y saberes y organizado por asignaturas semestrales cuyo desarrollo está bajo la responsabilidad de cada facultad, conformadas en programas para tal fin. Es una estructura de carácter academicista y científicista organizada según un contenido que el Consejo Superior asume como establecido y estático, y por lo tanto, desligado de la administración del mismo a cargo de la Facultad y de la ejecución que realizan los docentes en su aula de clase.



Además, es una estructura que no refleja un modelo de pensamiento social que recoja una representación objetiva del mundo social que rodea a la UPTC. Así mismo, es de anotar que a pesar del origen del pensamiento pedagógico de la UPTC, en el alemán Julius Sieber, la tendencia de la Universidad no ha sido definir el currículo como parte de la pedagogía, sino asumir el currículo como en la tendencia americana de conformar parte del plan de estudios como asignaturas con objetivos, posiblemente siguiendo a John Dewey o a Ralph Tyler en quienes surge la idea de un currículo con conocimientos organizados por niveles que respondieron a una sociedad tecnológica; con esta estructura se perdió el interés por la persona y por sus aprendizajes; además, tampoco se demandó de los docentes de las distintas facultades una preparación en temas pedagógicos como teorías sobre aprendizaje, pensamiento, psicología cognitiva o en campos como la relación entre el mundo académico y el mundo laboral.

En el Currículo vigente cada carrera, o programa, comprende un grupo de asignaturas que se cursan a lo largo de semestres de 16 semanas, cada una con 24 horas de clase presencial divididas en asignaturas con intensidad de 4 o 5 horas. Como requisito de grado los estudiantes deben desarrollar un trabajo sea de práctica empresarial, social, educativa o de salud, y una investigación dentro de las líneas definidas en la institución o un curso de posgrado, autorizado para los estudiantes destacados de la facultad. (Acuerdo 109 de 1995, art. 3).

Las asignaturas corresponden a temas organizados por objetivos que por sí mismos deben dar secuencia y gradualidad a toda la formación del estudiante upetecista; sin embargo, se establece que no existen ni prerrequisitos, ni correquisitos ni requisitos de nivel para las asignaturas del plan de estudios (Acuerdo 109 de 1995, art. 9).

Además, cada asignatura tiene un peso desigual tanto en la intensidad como en la importancia que se le asigna desde la misma concepción curricular al considerar algunas materias fundamentales y otras complementarias y al no prever integraciones interdisciplinarias entre ellas.

Aunque en los lineamientos acordados por el Comité Directivo en 1994 se sugiere cambiar la estructura de asignaturas por una estructura basada en núcleos integradores de problemas (UPTC, 1994:37), las facultades mantienen esta organización cerrada y lineal en la que los objetivos deben respetarse y desarrollarse en su totalidad en cada área del conocimiento, aspecto que el docente debe tener en cuenta al planear su asignatura y ofrecer un programa a la Facultad y a los estudiantes. Cada asignatura se debe desarrollar atendiendo a la lógica del saber que transmite y sin que se demande para ello atención al saber que a partir de ella puedan generar los estudiantes, ni a las condiciones de enseñabilidad y educabilidad que demanda la pedagogía; éstas son características que podría tener una asignatura dependiendo exclusivamente del profesor, pero no es una condición intrínseca ni fundamental de la estructura curricular de una carrera. Además, al privilegiar esta lógica de las asignaturas, centrando su desarrollo en el conocimiento mismo, se desconocen las distintas formas en que cada persona aborda el saber experto disponible y las posibilidades de reelaboración y generación de nuevos conocimientos o de aplicaciones a la realidad de cada comunidad y de cada persona.

Estas características que se visualizan en el hacer de la UPTC se ratifican en el diagnóstico estratégico realizado en 1994 en el que no aparece el currículo como fortaleza ni se menciona entre ellas ningún componente curricular mientras que se encuentra como debilidad la inflexibilidad curricular, característica de un enfoque técnico que

concibe éste como concluido, cerrado y sobre el que queda a los docentes, y en este caso, a las facultades, su ejecución con independencia de las necesidades y demandas de los estudiantes, los profesores, el contexto (UPTC, 1994:24). Así mismo, en este documento (UPTC, 1994:37) se expone que la estructura curricular no responde a la misión de la UPTC dada la falta de flexibilidad, de interdisciplinariedad y las carencias en los núcleos de investigación y extensión.

Esta es una estructura generalizadora y homogénea que no es consistente con la intención de asumir la singularidad, de una enseñanza por proyectos, de un rol docente como investigador en el aula, de un currículo interdisciplinar, de una estructura fundamentada en el logro individual como se expresa en el Acuerdo 118 de 1997. Se requiere revisar los fundamentos y la forma de organización curricular contenida en el Acuerdo 109 de 1995 para que sea consistente con el Proyecto Universitario Institucional porque tampoco en él hay directrices específicas al respecto ni fundamentos teóricos para que las facultades tomen como referente en su función de diseño curricular; tampoco se delimitan teóricamente términos como disciplina o transdisciplinariedad, aunque son eje en los acuerdos al respecto y en la definición de la UPTC como institución educativa.

El Proyecto Universitario Institucional de 1997 establece como función de cada unidad académica diseñar su propio currículo y establecer sus fundamentos con la participación de sus docentes; esta nueva perspectiva aun no se lleva a la práctica en todas las facultades porque para ello se requiere no solamente promulgar un Acuerdo, sino también abrir espacios efectivos de participación, adelantar procesos investigativos dinamizados desde cada unidad académica para hacer un reconocimiento del currículo que actualmente se desa-

rolla y para indagar en múltiples contextos laborales su validez.

Además, las facultades y unidades académicas requieren para ello tomar como referencia la pedagogía como disciplina auxiliar para diseñar su currículo y posteriormente, desarrollarlo y evaluarlo, así como para dinamizar didácticas y modelos evaluativos pertinentes a cada saber. Es el caso del Proyecto Educativo de la facultad de educación que aparece desarticulado y desarrollado con una participación limitada de sus docentes, y por lo tanto, sin recoger fundamentos y teorías que hoy circulan en ella para confrontarlas con las desarrolladas en éste para enriquecerlo o para adelantar la confrontación académica correspondiente.

### 2.1.3 El contexto curricular

En los diferentes documentos oficiales de la Universidad anteriores a 1997 no hay una delimitación del contexto del cual surja o con el que se confronte el currículo de la Universidad o el de cada facultad; solo hasta 1997, en el Acuerdo 118 se caracteriza tanto el contexto mundial como nacional y regional en el que está inmersa la UPTC y reconoce que las condiciones agrícola, minera e industrial de la región obligan a la institución a establecer interacciones con ella mediante el fortalecimiento de la investigación, la educación y el servicio desde diferentes áreas; esta tarea de contextualización quedó bajo responsabilidad de cada facultad y cada unidad académica quienes debían comenzar por dotar de sentido la docencia al definir su objeto de estudio, las características del conocimiento que debían alcanzar los estudiantes y los significados de enseñanza y aprendizaje en cada campo del saber específico de los profesionales que forma.

Sin embargo, la falta de socialización, debate y consenso del Acuerdo 118 de 1997,

a pesar de ser el Proyecto Universitario Institucional, hacen que prevalezca la estructura anterior definida en forma genérica con base en las características del conocimiento disponible y del conocimiento necesario para cada profesional con independencia del contexto regional. En cambio, se asume el contexto social como una estructura única de carácter universal, estática y ajena al estudiante que no interfiere en la apropiación que logre del conocimiento y por ello no se concibe necesaria la adecuación del currículo de la UPTC a esa realidad; la consecuencia es una estructura curricular que accede a planes, asignaturas, prácticas y textos que no pueden utilizarse en el contexto en el que se desempeña el futuro profesional.

El contexto dentro del cual se define el currículo es el conocimiento mismo y las necesidades generales de profesiones que debe requerir la sociedad, con independencia del momento y de las demandas laborales o las nuevas necesidades y problemas que surgen o de los que dejan de serlo; en cambio, con base en un deber ser profesional se define un perfil para cada carrera y se hace una oferta a la región; así, la determinación de las carreras que la universidad abre cada semestre no considera las necesidades de la región o las demandas laborales para cada una de ellas, situación que obliga a replantear la noción de visión que tienen los documentos legales de la UPTC y concebirla como una comprensión de la realidad de la región y de la institución para disponer del currículo pertinente a sus necesidades y posibilidades, a sus espacios de transformación para responder desde la pedagogía y la academia a sus demandas ideológico políticas. Así entendida la misión tendría una proyección desde el presente y no una visión utópica e idealista de futuro sin contexto en el presente.

Así mismo, la definición curricular no contempla las características de los estudian-

tes en relación con las particularidades de la región, de las comunidades escolares de las que vienen, los resultados de los exámenes del ICFES en cada una de las áreas, la actividad laboral que muchos de ellos han desarrollado o realizan en el transcurso de sus estudios universitarios, sus contextos sociales y familiares, ni toma en consideración los intereses de cada nuevo grupo que ingresa; solamente en el Proyecto Universitario Institucional se establecen unas características del estudiante como deber ser en el contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento.

Por ejemplo, se sugiere fortalecer el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes de la UPTC en campos como la lectura y la escritura; cabría preguntarse si se indagó sobre la necesidad real de nuestros estudiantes y sus carencias al respecto y cuáles son las fuentes en las que se indagó para demandar tal énfasis, en documentos como las Pruebas del Servicio Nacional SNP ICFES en el área de aptitud verbal o si surge de un deber ser que se ha popularizado en las comunidades universitarias en relación con las demandas de competitividad de sus egresados.

Esta condición es consistente con un enfoque técnico fundado en una estructura cerrada, concluida y solo susceptible de ejecutar semestre tras semestre en igual forma. Así mismo, es característica de un currículo que no tiene en cuenta el eje de la educabilidad y de la pedagogía como disciplina auxiliar de todas las facultades, y no solo de la Facultad de Educación, en tanto formadoras de educadores.

Finalmente, aunque la Universidad enuncia su misión de servicio y factor de desarrollo social, el currículo de la UPTC no está contextualizado en la región, el conocimiento que de ella surge no entra a circular en la Universidad, y el que dentro de ésta se desarrolla no regresa a la sociedad sino en

una mínima parte, como se analizará en el núcleo de extensión. Esa es una de las manifestaciones de la crisis que toma en consideración el rector Olmedo Vargas, también causa de debate en la Facultad de Educación al analizar las causas por las cuales las tesis de sus graduandos no son relevantes ni se conocen, y que así mismo expresa la prensa, como característica común al país, al denunciar que las tesis desarrolladas como requisito de grado no son útiles (El Tiempo, 2000:3-12).<sup>6</sup>

#### 2.1.4 La administración del currículo

La administración del currículo, según el Acuerdo 120 de 1993 (art. 5, numeral b; art. 36) se descentraliza hacia las facultades, unidades académicas y programas asignándoles la responsabilidad de generar su propio proyecto educativo y por lo tanto la toma de decisiones que implica su gestión. La unidad académica tiene la responsabilidad de autorregularse y generar una autogestión pedagógica para garantizar la orientación, organización, desarrollo y evaluación curricular, así como la evaluación del desempeño docente; en particular, el Acuerdo 118 de 1997 establece como responsabilidad de la facultad definir objetivos, metas, líneas de investigación, así como orientar estrategias pedagógicas para su desarrollo.

Para la gestión curricular cada facultad tiene un comité al que se le ha dado autonomía para definir las características de los conocimientos específicos del saber que ofrece en relación con las disciplinas que administra y por lo tanto, en la consolidación de líneas de investigación y el diseño de su propio currículo; sin embargo, es una descentralización que aun no se consolida porque las facultades no han hecho efectiva la autonomía recibida con acciones específicas de gestión curricular pero tampoco hay un proceso rearticulador por medio de un comité central de la Universidad

(Suárez, 2000)<sup>7</sup>. Efectivamente, la facultad no tiene participación ni responsabilidad en el diseño del mismo y tampoco hay curriculistas que hagan una revisión y reestructuración o que adelanten investigaciones sobre su pertinencia y consistencia con las demandas ideológico políticas de la región y el país, y propongan innovaciones que partan del conocimiento de lo actual para avanzar sobre ese conocimiento hacia una estructura acorde con la misión de la UPTC de constituirse en factor de desarrollo de la región. (UPTC, 1994:13).

Aunque el Acuerdo 118 de 1997 establece un cambio de diseño curricular para definirlo por procesos y proyectos, el currículo sigue organizado para toda la Universidad por asignaturas y cada una de ellas por objetivos como un conjunto de saberes que deben ser parte de la formación profesional de los estudiantes y que son transmitidos por el profesor. Esta es una organización que en la acción está arraigada y deja como función a la Facultad la asignación de docentes, la organización de tiempos y espacios y la recepción de un programa que entrega el docente a la Facultad en el que replica sin agregar cambios significativos, los objetivos y temas que ya están previstos y se desarrollan año tras año.

La estructura organizativa de la facultad por programas y la asignación de las reuniones de docentes como parte explícita de la actividad académica y del PIT de cada docente serían contextos favorables para la administración colegiada del currículo pero la falta de autonomía en la ejecución, dado que el currículo ya está diseñado y es cerrado, hacen que este no sea objeto de debate del cuerpo de profesores. En consecuencia, no hay negociación ni debate en torno al currículo, ni diálogo de saberes entre docentes que les permita integrar conocimientos en sus clases más allá de lo que cada uno como profesional hace; en consecuencia, la gradualidad, la secuencialidad y

la integración curricular, si se dan no se logran mediante un plan dirigido desde el Consejo de Facultad para tal fin.

El desarrollo del currículo es de carácter tradicional en tanto planeado y desarrollado por cada docente de acuerdo con su experiencia e intereses; ellos ofrecen para cada materia un programa y una bibliografía teniendo en cuenta las directrices de la Facultad y el programa respectivo así como el contenido que debe desarrollar; al respecto habría que indagar cada uno de estos aspectos, por ejemplo, la calidad de la bibliografía, el uso que se da, la posibilidad real de consulta, la función que cumple, la verificación de su uso y la utilidad que tiene en el proceso de aprendizaje. Así el currículo se desarrolla por semestres y cursos de acuerdo con la nominación que tienen pero sin mayor interacción y vertebración con las asignaturas previas o los docentes de ellas, aun en el caso de cursos graduales.

Los profesores acceden sin concurso a una asignatura y adquiere una forma de propiedad sobre ella de modo que la regentan por tradición; inicialmente recibe un programa que desarrolla semestre a semestre teniendo en cuenta un título, la intensidad semanal, los objetivos y los temas que comprende. El profesor, teniendo como referencia el documento recibido, debe ejecutarlo, evaluar el aprendizaje de los estudiantes e informar mediante una calificación numérica los resultados alcanzados por ellos; en general, el docente no debe rendir cuentas a nadie sobre el desarrollo del curso, los avances, inconsistencias, vacíos o dificultades, cambios que introduzca y es de suponer que la ejecución del curso transcurre siempre efectivamente; tampoco hay diálogo o debate entre profesores que dictan cursos relacionados con un mismo eje temático porque se supone que con la definición de objetivos y su conocimiento es suficiente para la integración así como la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad;

cabría preguntarse cómo se puede concretar una transdisciplinariedad e interdisciplinariedad en un plan de estudios insular y con docentes atomizados en su actuar.

El control de la calidad del currículo ejecutado debería adelantarse por medio de la evaluación que se hace de recursos y procedimientos (Estatuto General, 1993, art. 4) pero no se lleva a cabo. En la actualidad los estudiantes evalúan a los docentes en forma anónima y asignando un puntaje en relación con unos indicadores; dado el carácter anónimo no hay posibilidad de diálogo, de confrontación, de validación de la información ni de indagar por posibilidades de mejoramiento acordes con los intereses, necesidades y expectativas de los estudiantes. Esta evaluación del docente no informa sobre el currículo ejecutado ni sobre el aprendido, campos en los que no hay evaluación y por lo tanto posibilidad de mejoramiento diferente de la que cada docente introduce en su acción en el aula si vuelve a tener la misma asignatura o si realizara una evaluación de otra índole con sus estudiantes en la cual puedan, en forma abierta y directa, entablar un diálogo que aporte posibilidades y opciones de mejoramiento o que rescate estrategias, recursos, contenidos carentes o valiosos.

Finalmente, si bien el diseño del currículo se ha delegado a las facultades, no hay una estructura rearticuladora desde el Consejo Superior o un comité curricular central que indague por la calidad de la formación alcanzada, no hace un seguimiento sistemático de sus egresados en el ejercicio laboral pero en cambio entrega la responsabilidad de certificar la condición de profesional a la Facultad como se establece en el Estatuto General (1993, art. 39). Sin embargo, la Universidad desde 1997 estableció la necesidad de hacer seguimiento a los egresados como una forma de evaluar la calidad educativa, de confrontar el conocimiento que

circula en cada unidad académica y la pertinencia del currículo (Acuerdo 095 de 1997), aunque aun no se hace.

En síntesis podría decirse que la administración del currículo se limita a acciones de forma relativas a la asignación de recursos, tiempos, personas y certificados, características de una administración tradicional y que no corresponde a un enfoque técnico porque no tiene un control central, que se ocupe de evaluar sistemáticamente sus resultados contra los objetivos previstos y en relación con la misión de la Universidad. Es una organización centralista que aparentemente

descentraliza en la facultad y en los docentes pero realmente no delega autonomía en su ejecución y las unidades académicas no tienen las herramientas pedagógicas para diseñar su currículo; el docente obedece un programa, una asignación horaria, unos objetivos, es un ejecutor del currículo pero no un dinamizador ni un investigador en su ejercicio; aun no existen espacios reales de participación en tales funciones relativas a una docencia participativa y crítica. Finalmente, en los documentos analizados no se hace referencia a la conformación de un sistema regional universitario ni a la participación de la UPTC en convenios interinstitucionales relativos a currículo.

**Cuadro 1. Desarticulación interna del Currículo**  
**Desarticulación interna del Currículo**

| Deber ser en la UPTC<br>Enfoque técnico y práctico | Ser en la UPTC<br>Enfoque tradicional y técnico |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Centrado en procesos y proyectos.                  | Orientado al conocimiento                       |
| Comprensión conceptual                             | Según la lógica del saber                       |
| Teórico práctico                                   | Teórico y a veces práctico                      |
| Participativo                                      | El docente recibe asignación, tiempos, programa |
| Integrado a líneas de investigación                | Plan de estudios por asignaturas y objetivos    |
| Concertado en la facultad                          | Tradicional, prediseñado                        |
| Diseño racional eficiente y estratégico            | Diseñado según el perfil profesional            |
| Busca el bienestar del estudiante                  | Desarrollado según cada docente                 |
|                                                    | No considera contexto ni estudiantes            |

## 2.2 Docencia universitaria

El análisis de la docencia es relativo al currículo en tanto es mediante ella que éste se desarrolla y la relación que los profesores establecen con el conocimiento, con los demás docentes, con sus facultades, con los estudiantes y con la pedagogía determina su ejecución así como su aprendizaje. La caracterización de este núcleo se realiza con base en cuatro categorías: planeación, ejecución, interacciones y gestión, aspectos en los que hay una mayor descentraliza-

ción del Consejo Superior a las Facultades quienes deben administrar la formación teórica y práctica así como la evaluación del aprendizaje. Sin embargo, no hay propiamente descentralización pedagógica hasta el aula de clase en el ejercicio de la docencia (Suárez, 2000).

La docencia en la UPTC se comprende como una relación con el conocimiento relativa a la transmisión que hace de éste a sus estudiantes a través del desarrollo de asignaturas del plan de estudios. Las funciones rela-

tivas a la docencia tiene una gradualidad de acuerdo con el escalafón que haya alcanzado; ellas comprenden la planeación, el desarrollo del curso, el proceso evaluativo del aprendizaje, la asignación de calificaciones y la certificación de los mismos; por ejemplo, los profesores nuevos en la UPTC deben recibir asesoría en su función de docentes titulares. Además, parte inherente a su ejercicio de la docencia debe ser la investigación como fundamento y fuente de la misma. Se esperaría que la docencia en la UPTC involucrara tanto la transmisión de conocimientos como el desarrollo de la capacidad analítica, argumentativa e investigativa para que en cumplimiento de la misión, sea posible la extensión.

### 2.2.1 Planeación de la docencia

La planeación, como categoría para el análisis de la docencia establece la relación del docente con el conocimiento partiendo de la definición de la Universidad para que exista la libertad de cátedra (UPTC, 1998, art. 7)<sup>8</sup>; sin embargo, cabría preguntarse sobre la forma como cada docente apropia el conocimiento especializado de su área y en particular, cómo accede al saber pedagógico necesario para el ejercicio de sus funciones, en particular si se tiene en cuenta que, con excepción de la facultad de educación, en su mayoría no tiene formación pedagógica; si bien para ingresar al escalafón de la UPTC sus docentes tienen que capacitarse en ese campo, es sabido de todos que el proceso que realizan no es suficiente y que se requeriría mantener un debate y confrontación en este campo. Al respecto Juan Carlos Tedesco<sup>9</sup> (1988:59) dice que la expansión de matrícula que tuvieron las universidades de América Latina obligó a un reclutamiento acelerado de profesores que no poseían ni la formación pedagógica ni académica adecuada para su ejercicio.

La docencia, en tanto comprendida como transmisión y enunciado como primera con-

dición, ya impone una característica instrumental a su ejercicio y reduce las demandas que el profesor debe responder como dinamizador del conocimiento y como investigador en el aula; como segunda condición, se establece que debe propiciar la formación no solamente de la memoria sino su desarrollo intelectual, sus operaciones intelectuales, la capacidad de análisis y de argumentación.

Sin embargo, la relación que un docente, no pedagogo, establece con el conocimiento está caracterizado por tener en cuenta solo el eje de la enseñabilidad relativo a las características del saber que lo hacen aprendible, al método propio de la disciplina, a la lógica del conocimiento, sin tener en cuenta las características de la educabilidad que hacen el saber susceptible de adecuación de acuerdo con las condiciones del estudiante para promover su desarrollo cognitivo por ejemplo en procesos como análisis, argumentación y crítica. Tanto una como otra cualidad no son inherentes a la formación que tienen los profesores universitarios por el hecho de serlo, con excepción de los profesionales en educación. Por lo tanto, la condición que debería tener la docencia en la UPTC para tender no solo a la transmisión de conocimientos debería ser la capacitación específica para el ejercicio de la docencia, la conformación de equipos de trabajo, el apoyo específico en esta función que cada facultad o unidad académica debe brindar a sus maestros.

La realidad es que no existen en forma general ni particular en la UPTC, equipos de docentes para aprender a serlo, la capacitación que los docentes reciben no es específica al respecto ni generalizada para los docentes de la Universidad. En cambio, cada profesor procede con independencia para planear su asignatura y determinar la organización de los objetivos que le han entregado así como para prever, en forma empírica en muchos casos, las estrategias



didácticas y la evaluación. Al respecto no recibe información de retorno del Consejo de Facultad ni del director del programa, de otros docentes o de sus estudiantes.

### 2.2.2 Ejecución de la docencia

La ejecución de las asignaturas planeadas, como segunda acción de la docencia, se adelanta en forma independiente y sin ningún acompañamiento o control a lo largo del semestre; solamente al final los estudiantes evalúan el desarrollo de la misma y asignan una calificación, momento en el que el profesor no puede ya mejorar nada en beneficio de la calidad de ésta. En general, no existe interacción real entre estudiantes y docente dado que éste es una autoridad vertical como poseedor de un saber que debe transmitir a sus estudiantes quienes no se involucran en la generación de conocimiento de modo que durante su formación profesional no comienza a ser parte de una comunidad específica del saber. Esta condición es consecuencia de currículos centrados en contenidos sin contexto que no requieren tener en cuenta al estudiante en sus necesidades e intereses porque lo importante es el desarrollo de los objetivos y el aprendizaje de los temas propuestos y expuestos por el profesor.

Además, como la investigación, aunque función esencial del docente de esta Universidad, no se realiza en el aula ni se demanda que trascienda en ella, el docente tampoco se ocupa de establecer una relación con el estudiante más allá de la necesaria para transmitir un conocimiento. La enseñanza, aunque se establece que debe recurrir a múltiples metodologías que reconozcan la diversidad de saberes (Acuerdo 109 de 1995) no está fundada en un debate abierto, en una relación dialógica entre el alumno y el profesor porque la autoridad prevalece y no es requisito ni demanda académica problematizar los contenidos, provocar la reflexión y la toma de postura para estimular

la investigación. Esta distancia en la relación estudiante-profesor-conocimiento se podría superar en parte si se tuviera en cuenta lo establecido en el Acuerdo en mención (1995) para involucrar la pedagogía activa al estructurar el plan de estudios mediante baja diversidad de asignaturas y alta intensidad en ellas, demanda que no se ha integrado en la actual estructura curricular.

La investigación, como parte de la ejecución de la función docente, es ausente del aula de clase; por una parte, si bien constituye entre el 8% y el 10% de cada currículo como asignaturas que enseñan teorías al respecto, en la ejecución de las demás asignaturas no relativas a este campo no es parte esencial del hacer del aula como práctica, especialmente porque la estructura no se ocupa de la integración entre saberes, procedimientos, estrategias, y en particular investigación; por otra parte, si bien es una actividad obligatoria de los docentes, su realización no está ligada a su acción en el aula sino como una acción adicional que podría eventualmente ser razón para un cambio en su actividad académica y una reducción de asignaturas a su cargo; en cambio, no hay políticas ni demandas que hagan posible o necesaria la integración de la investigación a la labor de docencia. En esta característica de la docencia se ratifica el enfoque técnico del currículo en tanto que organizado por asignaturas que desintegran saberes. Al respecto, Juan Carlos Tedesco (1998:61) dice que la disociación entre la investigación y la docencia es expresión de la ruptura del monopolio de la Universidad como espacio de producción y creación de conocimientos llevando a la desvertebración entre el circuito de la producción de conocimientos y el circuito de distribución.

También hace parte de la ejecución de la asignatura, y como función docente la evaluación del aprendizaje; al respecto se establece que se deben valorar operaciones



intelectuales, conceptos y herramientas de conocimiento a través de una evaluación fundada en el enfoque técnico con carácter cuantitativo y expresada como un promedio (UPTC, 1998, art. 62). Sin embargo, los docentes no están en capacidad de valorar estos campos sino solamente los conocimientos; además, la evaluación, aunque se desarrolla de acuerdo con las directrices de la facultad mediante diferentes metodologías, es cuantitativa y promedia "saberes" referidos a conocimientos, operaciones y a herramientas intelectuales arrojando un número, una cantidad que no dice nada de la cualidad del aprendizaje ni del currículo aprendido.

### 2.2.3 Interacciones del docente en su ejercicio

Las interacciones que el docente establece en su condición de tal son escasas dado que el eje que estructura el currículo está marcado por la secuencia de asignaturas y sus objetivos previamente establecidos por el Consejo de Facultad; en consecuencia, no se requiere la relación entre los docentes para generar vertebración y secuencia entre un curso y otro, o interdisciplinariedad entre cursos paralelos o consecutivos y no se lleva a cabo. Si bien la pretensión en la formación de profesionales de la UPTC es la integralidad, la interdisciplinariedad y el diálogo de saberes, el plan de estudios no contempla esta necesidad en la organización de sus asignaturas. Tampoco las facultades promueven ampliamente los debates entre profesores en torno al currículo o a su ejercicio docente porque no es prioridad en sus funciones ni se establece como pauta y condición para la vida de la Facultad.

Las interacciones de los docentes en la UPTC deberían analizarse y promoverse teniendo en cuenta siete sentidos:

1. Interacción de cada docente con el currículo en cuanto investigación e innovación

de modo que no sea el currículo, comprendido como plan de estudios, quien les diga qué deben hacer y enseñar.

2. Interacción consigo mismo, que observe su propia labor a partir de grabaciones o de la observación que sus colegas hagan de sus clases y de sus acciones docentes, para desarrollar diálogos académicos y proyectivos posteriores.

3. Interacciones con el saber pedagógico para promoverse en el ejercicio de su docencia desde fundamentos teóricos que alimenten su praxis.

4. Interacción con otros docentes para debatir y diseñar el currículo así como para abrir espacios de trans e interdisciplinariedad.

5. Interacción con el contexto laboral en el que el saber que como docente está poniendo en circulación tenga validez.

6. Interacción con los estudiantes para recibir retroalimentación de su labor.

7. Interacción con el campo investigativo para integrarla a la acción docente.

### 2.2.4 Gestión de la docencia

La gestión de la docencia en la UPTC es responsabilidad del Consejo de Facultad quien define tiempos, espacios y recursos; además, establece directrices sobre prácticas, metodologías y evaluación, aspectos en los que no hay participación significativa de los docentes (Estatutos, 1993) quienes se limitan a ejecutar esas directrices pero no participan en negociaciones al respecto; en contraposición el Proyecto Universitario Institucional establece el carácter participativo de la docencia universitaria en la UPTC. La Actividad Académica asignada a cada docente, que comprende entre 12 y 20 horas de clase, tutorías, reuniones, investigación y extensión según lo estableci-

do en el Acuerdo 0012 de 1999, no deja tiempo para conformar grupos de trabajo ni para adelantar investigaciones desde la misma docencia, o para dinamizar con los estudiantes inserciones en comunidades académicas. Además, la extensión es una actividad que no siempre genera reducción en la asignación de cursos.

En síntesis, la docencia en la UPTC es tradicional y su componente central es la trans-

misión de conocimientos y la evaluación de lo aprendido con independencia de la interdisciplinariedad y la integración curricular. La relación del docente con el estudiante es de control y está mediada fundamentalmente por el conocimiento que el profesor transmite, las tareas que asigna y las demandas que en su condición de aprendiz el maestro le hace. Además, la investigación en el aula es ausente y por lo tanto la contextualización del saber también.

**Cuadro 2: Desarticulación del Currículo y Docencia**  
Desarticulación del Currículo y Docencia

| Deber ser en la UPTC<br>Enfoque técnico y práctico                      | Ser en la UPTC<br>Enfoque tradicional y técnico                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Revisar el conocimiento existente, buscar y difundir nuevo conocimiento | No hay directrices sobre cómo hacer docencia.                                                        |
| Investigación en el aula y múltiples metodologías                       | El maestro es quien sabe y enseña, relación vertical. Metodología no problematizadora, no reflexiva. |
| Desarrollar análisis y crítica frente al conocimiento                   | Transmisión de conocimientos no contextualizados                                                     |
| Interdisciplinariedad                                                   | Independencia de docentes, aislamiento                                                               |
| Gestión de cada unidad académica                                        | Asignación por tradición, no por méritos                                                             |

## 2.3 Investigación

El núcleo de la investigación se relaciona con el currículo dado su carácter de fundamento de la docencia, fuente de confrontación y ampliación del conocimiento y medio para la proyección del conocimiento en el desarrollo de la región. Este núcleo, como parte de la academia en la UPTC, se caracteriza teniendo en cuenta cuatro categorías: enfoque, objetos de investigación, actores y gestión. (Suárez, 2000).

Se esperaría que la investigación en la UPTC, en tanto se considera fundamento de la docencia, sea factor de ampliación del saber, recurso esencial de aprendizaje, medio para que los estudiantes sean parte de una comunidad científica, tecnológica o pedagógica y recurso para hacer extensión de la Universidad a la sociedad.

### 2.3.1 Enfoque de la investigación

La Universidad, como *Alma Mater* del conocimiento, está abierta a múltiples enfoques de investigación y no establece límites ni condiciones al respecto. Sin embargo, en la acción, prevalece el carácter externo de la investigación cuantitativa mediante estudios descriptivos, exploratorios y de propuestas de intervención. En su mayoría no se caracterizan por el interés en revelar conflictos ni son de naturaleza implicativa de modo que tampoco involucran a la comunidad universitaria ni a la región; tampoco hay avances significativos en conocimientos de diferentes campos, posiblemente por la carencia de investigaciones en línea, aunque el IIFA demanda la conformación de grupos para investigar.

### 2.3.2 Objetos de investigación

En el Acuerdo 021 de 1993 (art. 5) se establece que la investigación se desarrolle en el campo de la tecnología para adaptarlas y desarrollarlas, así como en los campos científico, artístico y social. Y en el Acuerdo 120 de 1993 (art. 5, numeral b) se determina que la investigación sea interdisciplinar para acceder a nuevas dimensiones mediante la acción complementaria entre diferentes ramas del saber.

La investigación en la UPTC se realiza sobre saberes específicos de cada facultad que en este año se agruparon en seis campos: innovaciones pedagógicas y educativas; estudios sociales, culturales, de la mujer y América Latina; ciencias básicas; innovaciones tecnológicas, energéticas y mineras; biotecnología, medio ambiente y salud; y educación abierta y a distancia.

Si bien hay variedad de estudios sobre educación, como institución educativa y en particular dado su carácter pedagógico, no hay estudios sobre la acción pedagógica dentro de la Universidad por ejemplo, para indagar sobre la calidad del proyecto educativo, sobre el currículo, sobre el impacto social de la educación que ofrece, sobre la contextualización y pertinencia de la misma, sobre la calidad docente, sobre sistemas de evaluación, sobre la profesionalización de sus egresados y en general sobre su misión y función social como universidad pedagógica nacional o como universidad tecnológica nacional.

Tampoco hay en la actualidad estudios para evaluar la necesidad de una reforma curricular, aunque el Exrector, Dr. Olmedo Vargas, hizo propuestas específicas al respecto. Un espacio mediante el cual podría concretarse la investigación en educación dentro de la universidad es precisamente la puesta en marcha de las funciones que tiene el Comité Central de Autoevaluación y

Acreditación, como se ha previsto en el Acuerdo 118 de 1997 que debería generar lineamientos al respecto y podría a su vez, rearticular los procesos de autoevaluación de cada programa o unidad académica con fundamento en investigación evaluativa. Este comité es el único que podría observar el sistema curricular en su totalidad; en consecuencia, debería establecer juicios acerca de las corrientes y tendencias de la UPTC en este campo, conocimiento que sería de utilidad para orientar su innovación curricular.

### 2.3.3 Actores de la investigación

Aunque la investigación es uno de los núcleos centrales de la misión de la UPTC junto con la docencia y la extensión, está desvinculada de la docencia en su función no sólo de hacer circular el conocimiento elaborado a lo largo de la historia, sino en la necesidad de formar en investigación desde el aula de clase, de generar una actitud investigativa y una mirada transformadora sobre la realidad, carácter que se hace más importante al tener la condición de pedagógica, científica y tecnológica. La investigación es función del docente pero ella se realiza con independencia de su asignación académica al punto que le implica reducción en la misma.

Los estudiantes, en general, no hacen investigación ni forman parte de grupos de investigación ni tienen acceso a comunidades de investigadores en forma sistemática, aunque se están formando semilleros de investigadores con ellos y con estudiantes recién egresados. En consecuencia, la investigación que desarrollan, en general no se realiza dentro de su proceso formativo sino como requisito de grado, como resultado de una formación en investigación mediante asignaturas teóricas, demandándoles una tarea que en la práctica ni han vivido ni han aprendido.

La participación de los actores es el eje central de la investigación y por lo tanto su preparación y el apoyo que reciben es definitivo en el mejoramiento de este núcleo. Habría que analizar posibilidades para profundizar en la formación de los docentes en investigación cooperativa así como contar con investigadores profesionales que apoyen el trabajo de los principiantes y de aquellos que ya están intentando poner en práctica métodos de investigación en el aula; así mismo, sería pertinente crear una base investigativa que resulte accesible a los docentes y estimule la enseñanza dentro de este enfoque.

#### 2.3.4 Gestión de la investigación

La gestión de la investigación está bajo la responsabilidad del IIFA y de los Centros de Investigación de cada Facultad quienes, mediante una administración centralizada y desarrollada con el rigor que impone la norma en el Decreto 1444 de 1993 sobre Escalafón Docente, deben dinamizar ésta en la Universidad; así mismo, el Consejo de Facultad debe diseñar directrices (Estatuto, 1993, art. 26) y aprobar líneas de investigación (Estatutos, 1993, art. 34). Estos organismos evalúan los anteproyectos o los envían a otras instituciones de investigación o de educación para que los avalen y el docente pueda disponer de tiempo específico dentro de su actividad académica para tal fin; en este proceso la normatividad establecida y los procedimientos requeridos dificultan la investigación, y en ocasiones, su divulgación.

El desarrollo del currículo mediante el empleo de la investigación depende de la creación de diferentes expectativas dentro de la UPTC y del diseño de nuevos estilos de proyección que estén en armonía con tales expectativas. Las expectativas surgirán cuando cada programa llegue a considerarse como centro de investigación al constituirse en sí mismo en un proyecto de investigación y como formador de profesionales en

este campo; si cada programa tuviera esta perspectiva el IIFA podría desarrollar una labor profesional de promoción, apoyo y formación dado su carácter de experto en investigación y no solo como empresario que ejerce una tarea de control.

En relación con la administración académica, cada facultad, programa o unidad de la Universidad, según el Acuerdo 118 de 1997 (numeral 3.2), debe desarrollar un proyecto educativo investigativo mediante el cual se expresa su voluntad como comunidad para reconocerse en su hacer con sentido y propósito de modo que mediante ella pueda definir qué hombre formar, cómo entiende el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Si bien esta demanda establece la investigación como eje de la gestión de la unidad académica y la participación de sus miembros, las facultades no tienen políticas de formación de grupos y líneas de investigación ni propuestas de formación de docentes investigadores a pesar de ser una de las debilidades encontradas y denunciadas desde 1994 e incluidas en el plan estratégico correspondiente (UPTC, 1994).

Finalmente, en el Acuerdo 118 de 1997 se establece que la gestión de la investigación debe dinamizar las publicaciones, definir y reforzar las líneas de investigación, capacitar a sus docentes en este campo; sin embargo, algunas de estas intenciones aun no se concretan y los procedimientos para aprobar un proyecto, conseguir financiación, lograr la autorización son lentos y son obstáculos serios para el desarrollo de este núcleo.

En síntesis, la investigación en la UPTC se ubica en un enfoque cuantitativo en el que el investigador no está implicado en la transformación del objeto o comunidad estudiada, los docentes no están involucrados ni es importante su participación. La investigación es de baja producción tanto en su cantidad como en la ampliación del conocimiento y está desvinculada de la docencia, y por lo tanto

del currículo. Además, dado su carácter externo al aula, no forma en la práctica de la investigación y los estudiantes, en general no se vinculan con comunidades académicas desde su permanencia en la Universidad ni al salir de ella. Si bien parte del problema es hacer más eficiente la gestión administrativa para agilizar procedimientos o disponer de

recursos y la gestión académica al ampliar líneas de investigación o generar espacios de divulgación, el problema fundamental es la rearticulación que se haga de la descentralización generada en cada facultad y la inserción de la investigación como parte esencial de la existencia académica de la UPTC. (Suárez, 2000, capítulo 6).

**Cuadro 3: Desarticulación del Currículo e Investigación**  
**Desarticulación del Currículo e Investigación**

| Deber ser en la UPTC<br>Enfoque técnico y práctico | Ser en la UPTC<br>Enfoque tradicional y técnico                                                 |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fundamento de la docencia                          | Independiente de la docencia                                                                    |
| Fuente de desarrollo del currículo                 | Independiente del currículo                                                                     |
| Colectiva e inter y transdisciplinar               | Aislamiento                                                                                     |
| Abierta a múltiples enfoques y temáticas           | Si es abierta pero prevalece la investigación cuantitativa y externa                            |
| La unidad académica debe liderarla                 | Hay semillero de investigadores; faltan líneas y grupos de investigación                        |
| El DIN debe promoverla                             | Publicaciones y quincena del investigador<br>No es fácil conseguir autorización y publicaciones |
| Fundamento de la docencia                          | No hay sobre el saber pedagógico de la UPTC                                                     |

## 2.4 Extensión

La extensión en la UPTC es un núcleo relativo al currículo al constituirse en fuente de actualización del conocimiento y medio para la proyección y servicio a la sociedad, y por lo tanto de aplicación del conocimiento alcanzado. La caracterización de la extensión en su relación con el currículo se realiza teniendo en cuenta dos categorías: gestión y acciones.

Se esperaría que la extensión en la UPTC sea fuente de actualización del currículo y renovación del conocimiento que circula en las facultades, así como proyección de la Universidad para el desarrollo de la región en sus empresas y microempresas, instituciones educativas y en la comunidad en general constituyéndose en el componente central de la proyección a la región.

### 2.4.1 Gestión de la extensión

La gestión de la extensión es responsabilidad del Consejo de Facultad quien debe decidir y liderar proyectos tanto de esta naturaleza como de intercambio entre instituciones. (Estatuto, 1993, art. 26; acuerdo 120, 1993, art. 37). Además, las acciones de extensión que los docentes adelanten deben estar avaladas por este Consejo.

La extensión es parte del Plan Individual de Trabajo (PIT) de los docentes pero no siempre es reconocido como parte de la actividad académica de modo que no implica reducción de la asignación de cursos que debe desarrollar, razón por la cual el tiempo disponible para ella es limitado. Además, la facultad no promueve en forma significativa la conformación de grupos para hacer extensión ni lidera intercambios con insti-

tuciones sociales, instituciones educativas afines o empresas mediante los cuales pueda enriquecerse el debate y la confrontación del conocimiento con los contextos de aplicación, aunque es parte de su proyecto educativo según lo establecido en el Proyecto Universitario Institucional de 1997.

#### 2.4.2 Acciones de la extensión

Las acciones de extensión que la comunidad de la UPTC debe realizar corresponden a prácticas y pasantías como proyección a través de colegios, programas de educación continuada, asesorías, consultorías, apoyo la creación de microempresas y empresas locales, transferencias de conocimientos y tecnología para el aprovechamiento de recursos naturales y la sustentabilidad ambiental de la región (UPTC, 1994: 19, 38, y Estatuto general de la UPTC, 1993. Artículo 3).

Sin embargo, no aparece como fortaleza en el análisis estratégico adelantado por el Comité Directivo (UPTC, 1994: 24) sino en cuanto intercambios interinstitucionales, que además, son limitados en algunas facultades; tampoco aparecen como debilidades; aunque sí como oportunidades para el desarrollo de la UPTC. Estas acciones son escasas y se limitan a la práctica del semestre de cada estudiante pero no trascienden la obligación que al respecto tienen. Para

algunas acciones de extensión como el Convenio con Escuelas Normales de la Facultad de Educación y el Proyecto de Auditoría de pavimentos aplicados, no siempre están asignando tiempos a los docentes para su realización ni para la conformación de grupos en los que se alimente el debate y el conocimiento se amplíe a partir de la reflexión sobre las acciones adelantadas y la confrontación realizada. Por ejemplo, en el Convenio de Escuelas Normales no se involucran sino a los docentes de la facultad y no tienen en cuenta para ello a los estudiantes, no ha incidido en el debate curricular de la facultad, no se ha consolidado un proyecto académico suficientemente sólido para el ciclo superior, no se han generado cambios en la estructura curricular de la Facultad a partir de la experiencia de extensión con estas Escuelas Normales.

En síntesis, se podría decir que en la UPTC la extensión es escasa y no cumple el ideal de alimentar el currículo, no involucra la comunidad en su totalidad, se limita a requisitos que debe cumplir el estudiante pero que no inciden en la región como factor de desarrollo. Ello significa que la UPTC desarrolla su Proyecto Educativo en función de sí misma y desde sí misma, condición que podría ser la causa de la crisis que denuncia su actual rector al señalar el currículo como su factor desencadenante.

**Cuadro 4. Desarticulación del Currículo y Extensión**

| Deber ser en la UPTC<br>Enfoque técnico y práctico                  | Ser en la UPTC<br>Enfoque tradicional y técnico                   |
|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| Parte de la docencia                                                | No está vinculada con docencia                                    |
| Fuente de validación del conocimiento                               | No alimenta el currículo                                          |
|                                                                     | Es limitada                                                       |
| Servicio a la comunidad                                             | No se promueve significativamente                                 |
| Responsabilidad de cada unidad académica.                           | No hay rearticulación en la Universidad                           |
| Hacer seguimiento al egresado para encontrar contextos de extensión |                                                                   |
| Participativa                                                       | En general no involucra estudiantes sino en prácticas y pasantías |



## **Conclusión: realidad curricular endógena**

Como síntesis del análisis de las cuatro categorías podemos concluir que el Estatuto Orgánico y el Proyecto Universitario Institucional evidencian en parte teorías educativas de base que asumen postulados progresistas de concienciar sin más en el desarrollo individual y social, junto con preservar y conservar la cultura. Paralelamente, otras enfatizan que la institución debe formar a las personas en las virtudes eternas de verdad y bien. Y no faltan documentos que señalan la educación que imparte la UPTC debe ser un bien común y popular.

Desde la perspectiva de teoría educativa es imposible hablar de un modelo curricular único en la institución porque evidencia fines e intereses diversos, anacrónicos, antagónicos e imposibles, tales como: propósitos esencialistas que plantean a la universidad preservación de la cultura; o perennialistas que enfatizan las virtudes eternas; o los progresistas tendientes a concienciar y apoyar el desarrollo; y los reconstruccionistas, que postulan que la cultura debe estar en manos de la mayoría. Dentro de este múltiple contexto se podrán explicar los intereses efectivistas y funcionalistas de algunos postulados de la UPTC como el de proponer con mayor énfasis los resultados con base en la adaptación de la Universidad a un modelo exógeno y preconcebido, y los funcionalistas que enfatizan procesos sin resultados.

Por eso, es importante preguntarse ahora en forma crítica: ¿Cuáles son las teorías educativas que se manifiestan en la práctica, es decir, en los diversos planes de estudio? ¿Cómo se relacionan esas teorías con los diferentes enfoques curriculares?

Desde la concepción curricular que referencia el Estatuto Orgánico de la UPTC se puede afirmar que es heterogénea, múltiple y

dispar porque suma diversas tendencias que terminan siendo contradictorias. Algunas de ellas son:

- Una concepción que plantea la reconstrucción social, "edificar el futuro", fijando como objetivo de la educación el cambio cultural colectivo. Allí se establece como función social de la educación formar personas para la nueva sociedad y formar de acuerdo con un modelo ideal de modo que sus egresados deseen continuar perfeccionándose.
- Otra concepción curricular que fija el parámetro de la eficiencia adaptativa dando prioridad a los resultados de la educación, en la cual, los estudiantes son objeto principal de la Universidad. En este caso la UPTC educa para adaptar al estudiante a un modelo preconcebido de sociedad y de persona, modelo que sugiere una única realidad objetiva, absoluta, inmutable, pragmática que hace que la educación pretenda ante todo optimizar sus recursos siendo así, selectiva y discriminatoria.
- Otras concepciones que evidencian un currículo centrado en la persona, que hace mayor énfasis en los procesos que en los resultados.
- Se suma también a estas concepciones, la del cambio y la participación social.

Y en relación con la triple función de la universidad, docencia, investigación y extensión, es necesario señalar la insistencia de la actual administración en desarrollar la investigación como acción educativa en contraposición con la función dominante de la enseñanza por sí misma. Hay una hipertrofia de la docencia que se demuestra en varios aspectos:

- Primero, en la reproducción de conocimientos, en la escasa sistematización y en la nula creación de conocimientos.

▪ Segundo, en la investigación que ha sido privilegio de unos pocos.

▪ Tercero, en la extensión que ha tenido un desarrollo tangencial.

▪ Y cuarto, aun no se ve la necesidad de integrar la investigación con la docencia y la extensión, en el desarrollo de los planes de estudio.

Estas cuatro últimas razones podrían ser la causa para que la Universidad sea vista como reproductora. Si tomamos en consideración las teorías reproductoristas de la educación, es preciso destacar que la Universidad cumple esta condición desde tres puntos de vista:

1. Primero, la Universidad le da a las diferentes clases o grupos sociales el conocimiento y entrenamiento necesario para que ocupen su lugar en el mercado que no solo está estratificado por clase, género y grupo étnico, sino también por la capacidad o condición física y mental, así como por la procedencia o lugar de origen geográfico de los graduados.

2. Segundo, la Universidad puede ser vista como reproductora en un sentido cultural, ya que funciona como institución que distribuye y legitima, entre otros, determinadas formas del conocimiento, determinados

valores, determinada forma de lenguaje, así como estilos propios e intereses de la cultura dominante.

3. Y tercero, la universidad también puede ser vista como parte del aparato estatal que produce y legitima los modelos económicos e ideológicos que sustentan el poder económico del Estado.

Por lo tanto, me permito afirmar que la universidad puede ser analizada desde cualquiera de estos puntos de vista. En el caso de la UPTC parto de la tesis de que ha cumplido su función reproductora desde las tres perspectivas aquí planteadas; con esto quiero decir que la UPTC, por medio de sus planes de estudio, reproduce la estructura social de la nación, la cultura dominante y las prioridades económicas e ideológicas del Estado.

Si bien ésta es una caracterización sobre la visualización de la docencia, la investigación, la extensión y el currículo en la UPTC, muchas de estas realidades son comunes a otras universidades en mayor o menor medida. Por tal razón, dada la magnitud de la problemática para otras universidades y en particular para la UPTC, es necesario comenzar a definir derroteros y a abrir posibilidades fundamentadas teóricamente en la pedagogía como disciplina auxiliar del hacer esencial de cualquier universidad.



## Citas Bibliográficas

- <sup>1</sup> UPTC, Comité directivo. Lineamientos estratégicos para el desarrollo de la Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia 1994-1997. 1994.
- <sup>2</sup> COMISION ASESORA DEL CONSEJO SUPERIOR. Estatuto General de la UPTC. Agosto de 1993.
- <sup>3</sup> UPTC. Actividad académica universitaria. Acuerdo 094 de 1997.
- <sup>4</sup> UPTC. Estatutos del profesor. Acuerdo 021 de 1993.
- <sup>5</sup> SUAREZ, Pedro Alejandro. Núcleos del saber pedagógico. Orión editores. Bogotá, 2000.
- <sup>6</sup> EL TIEMPO ¿Para qué sirven las tesis? Agosto 27 de 2000. Sección Educación. 3-12.
- <sup>7</sup> SUAREZ Pedro Alejandro, Evaluación escolar como mediación: enfoque sociocritico. Orión editores, Bogotá, 2000.
- <sup>8</sup> UPTC. Reglamento Estudiantil, 1998.
- <sup>9</sup> TEDESCO, Juan Carlos. Calidad y democracia en la enseñanza superior: un objetivo posible y necesario, en Educación y calidad de la educación superior, 1988.

## Bibliografía

UPTC, Acuerdo 120 de 1993.

UPTC, Estatuto General para la UPTC de 1993.

UPTC, Acuerdo 021 de 1993 sobre el Estatuto del Profesor.

UPTC, Acuerdo 109 de 1995 sobre currículo.

UPTC, Acuerdo 094 de 1997 sobre Actividad Académica Universitaria.

UPTC, Acuerdo 095 de 1997.

UPTC, Acuerdo 118 de 1997 sobre Proyecto Universitario Institucional.

UPTC, Acuerdo 0012 de 1999 sobre actividad académica docente.

UPTC, Lineamientos estratégicos para el desarrollo de la UPTC 1994-1997.

UPTC, Estatuto del Estudiante de 1998.

Magendzo, Abraham. Curriculum, Educación para la democracia en la modernidad. Editorial Impreandes, Santafé de Bogotá, 1996.

Tedesco, Juan Carlos. Estrategias de desarrollo y educación: El desafío de la gestión publica, en Revista Colombiana de Educación, N° 24, 1992:7.