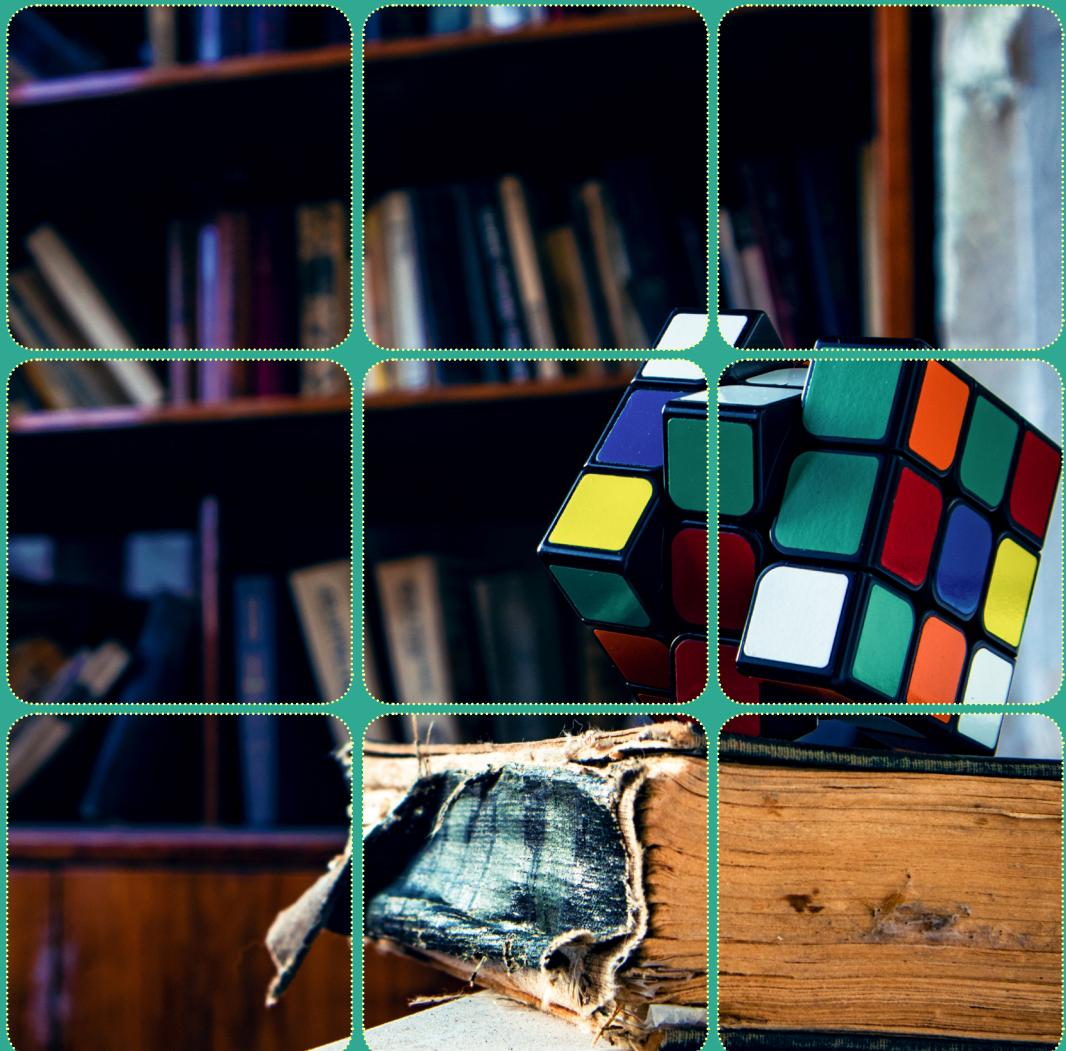


Encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación

Memorias. Número especial. Evaluación, currículo y formación docente



Tomás Sánchez Amaya
Ibeth Tatiana Durango Lara
Miguel Ángel Casallas Herrera

Compiladores



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



Encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación

*Memorias. Número especial. Evaluación, currículo
y formación docente*

Tomás Sánchez Amaya
Ibeth Tatiana Durango Lara
Miguel Ángel Casallas Herrera

Compiladores

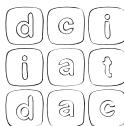




© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Facultad de Ciencias y Educación
© Tomás Sánchez Amaya, Ibeth Tatiana Durango Lara,
Miguel Ángel Casallas Herrera (compiladores)
Periodicidad: anual
Primera edición, Bogotá, D. C., mayo de 2020
ISSN: 2665-5616



COLECCIÓN



Dirección Sección de Publicaciones
Rubén Eliécer Carvajalino C.
Coordinación editorial
Edwin Pardo Salazar
Corrección de estilo
Edwin Pardo Salazar
Diagramación y montaje de cubierta
Sonia Lucia Gúlza Ariza

Editorial UD
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 No. 34-37
Teléfono: 3239300 ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

Todos los derechos reservados.
Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital.
Hecho en Colombia

CONTENIDO

GENERALIDADES	7
PRÓLOGO	10
PRIMERA PARTE. CONFERENCIAS CENTRALES	14
CONSECUENCIAS NO INTENCIONALES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO	15
Felipe José Hevia de la Jara	
LA COLONIZACIÓN DE LA ACADEMIA MEDIANTE LAS TECNOLOGÍAS DE EVALUACIÓN	33
María Teresa Flórez Petour	
EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL POSGRADO BRASILEÑO BAJO LA ÓPTICA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	48
Fabiano dos Santos	
DE LA EVALUACIÓN A LOS RANKINGS UNIVERSITARIOS EN MÉXICO	59
Hugo Casanova Cardiel	
EVALUACIÓN DOCENTE: ESE SUTIL Y PERPETUO DISPOSITIVO DE CONTROL	69
Tomás Sánchez Amaya	
SEGUNDA PARTE. FORMACIÓN DOCENTE	94
EDUCAR PARA LA RESPONSABILIDAD CON LA CULTURA: POSIBILIDADES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO	95
Carlos Arturo Guevara	

PENSAMIENTO CRÍTICO Y FORMACIÓN DOCENTE: DIDÁCTICAS Y MEDIACIONES PEDAGÓGICAS	110
Rodolfo Alberto López Díaz, Andrea Muñoz Barriga	
REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN ESTUDIANTES DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN	121
Luisa Carlota Santana Gaitán	
ESCRITURA Y TRABAJO COLABORATIVO CON PARES PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA DOCENTE	132
Leidy Milena Soto Rueda, Anggie Katherine Chala Segura, Jazmín Amparo Márquez Ortiz	
FORMACIÓN DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO: SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA BASADA EN SEMINARIOS DE PROFESORES	140
Carolina Arévalo Rodríguez, Yamith José Fandiño	
FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA ERA DIGITAL: UNA APUESTA ESTRATÉGICA DESDE PLANESTIC-UD	152
José Ignacio Palacios Osma, Ruth Molina Vásquez, Yina Paola Salamanca Monroy, Liliana Cadena Montenegro	
NUESTRA ESCUELA ENTRE CÍRCULOS: KAZIYADU Y KAWSAY. POSIBILIDADES DE PENSARNOS EN EL BUEN VIVIR	166
Jhon Edinson López Garzón, Johana Andrea Aguilar Agudelo	
TERCERA PARTE. EVALUACIÓN Y CURRÍCULO	175
EVALUACIÓN CUANTITATIVA O CUALITATIVA: ¿UNA DISYUNTIVA ESTÉRIL?	176
Pablo García Arias	
LA EVALUACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS	184
Jorge Fidel Mosquera Mosquera	
CURRÍCULOS OFICIALES EN CIENCIAS Y CONOCIMIENTO ESCOLAR: UNA REVISIÓN DESDE PUBLICACIONES ESPECIALIZADAS	191
Carmen Alicia Martínez Rivera, Ana María Cárdenas Navas, Mirna Jirón Popova	

ATENCIÓN A LA DESERCIÓN TARDÍA: SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA	203
Néstor Fajardo, Iris Medina, Luz Elena Sáenz	
LO QUE LOS ESTUDIANTES DICEN DE SUS PROFESORES EN LA EVALUACIÓN DOCENTE. UN ANÁLISIS DE CASO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS	221
Diana Patricia Landazábal Cuervo, Jessica Johanna Pardo	
CUARTA PARTE. INVESTIGACIÓN Y DIDÁCTICAS	234
ESTUDIO HISTÓRICO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE CARTAGENA DE INDIAS	235
Marlen Rátiva Velandia	
DIAGNÓSTICO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA BIOQUÍMICA EN LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA JUAN N. CORPAS	244
Sandra Isabel Enciso Galindo	
LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA IMAGEN SATELITAL: UNA REVISIÓN DE LOS TRABAJOS DE LA SOCIEDAD LATINOAMERICANA DE PERCEPCIÓN REMOTA 2014	256
German Torrijos Cadena, Carmen Alicia Martínez Rivera	

ENCUENTRO DE SOCIALIZACIÓN DE EXPERIENCIAS INVESTIGATIVAS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

Memorias. Número especial. Evaluación, currículo
y formación docente

GENERALIDADES

ENCUENTRO DE SOCIALIZACIÓN DE EXPERIENCIAS INVESTIGATIVAS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN Y TERCER SIMPOSIO INTERNACIONAL DE FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS. EVALUACIÓN, CURRÍCULO Y FORMACIÓN DOCENTE.

LUGAR DE DESARROLLO DEL EVENTO:

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, sede Macarena A. Carrera 3 N° 26 A-40, Bogotá.

Fecha de realización:

23 a 27 de octubre de 2017.

PROPÓSITO:

Avanzar en la construcción de un espacio analítico sobre la evaluación y la formación de los profesores universitarios, en perspectiva de la construcción de políticas que articulen las posibles relaciones de estos elementos inherentes al ejercicio docente.

Dirigido a profesores universitarios, profesores en formación, comunidad académica de la Universidad Distrital y del Distrito Capital, comunidad académica nacional e internacional, grupos y semilleros de investigación.

EJES TEMÁTICOS:

- Evaluación docente en educación superior.
- Experiencias de formación y evaluación en pedagogía infantil.

- Políticas institucionales de evaluación de los docentes.
- Experiencias significativas de evaluación docente.
- Discursos y prácticas de evaluación docente.
- Cultura de la evaluación.
- Relaciones entre la evaluación y la formación docente.
- Evaluación docente y práctica pedagógica.

COMITÉ CIENTÍFICO:

Profesor Giovanni Rodrigo Bermúdez Bohórquez, Mg.

Vicerrector Académico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Profesor Nelson Libardo Forero Chacón, Ph. D.

Director del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Profesor Mario Montoya Castillo, Ph. D.

Decano de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Profesor Tomás Sánchez Amaya, Ph. D.

Coordinador del Comité de Investigaciones de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Profesor Marcelo Fabián Vitarelli, Mg.

Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Profesor Francisco Antonio Arias Murillo, Ph. D.

Universidad del Tolima, Colombia.

Profesora Teresa Flórez Petour, Ph. D.

Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Profesor Fabiano Antonio dos Santos, Ph. D.

Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil.

ORGANIZACIÓN:

Vicerrectoría Académica, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC), Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Centro de Relaciones Interinstitucionales (CERI), Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Decanatura Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Comité de Investigaciones de la Facultad de Ciencias y Educación (Cifce), Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Proyecto Curricular de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Red Latinoamericana de Investigación en Evaluación Educativa.

Red Conexión Docente.

Grupo de Investigación EduCARte.

Semillero de Investigación Jaibaná-UD.

Semillero de Investigación Proindis.

Grupo de Investigación Grupadetnia.

Grupo de Investigación Gestión Vital.

CONTACTO:

formaciondedocentes@gmail.com

PRÓLOGO

El Tercer Simposio Internacional de Formación de Profesores Universitarios se realizó, para la vigencia 2017, en el marco del Coloquio “El docente universitario hoy: análisis y perspectivas”, espacio de reflexión académica que fue propiciado con el objetivo de pensar y re-significar las prácticas y los discursos relativos a la formación docente, a la evaluación, al currículo, a la didáctica, a la investigación y a la innovación educativa y pedagógica, en tanto condiciones de posibilidad y alternativas para la “Trans-formación de la educación superior”. Además del simposio, el coloquio incluyó de manera armónica y conjunta —durante una semana de jornada académica— el V Encuentro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias y Educación; la Versión de la Cátedra de Infancias de la Licenciatura en Pedagogía Infantil para la vigencia 2017; y el IV Encuentro de Socialización de Experiencias y Prácticas Pedagógicas del Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas (IEIE).

El simposio hizo un particular énfasis en el análisis de la evaluación y la formación docente en algunas universidades e instituciones de América Latina y Colombia, en la perspectiva de contribuir con la socialización de algunos avances derivados de una apuesta investigativa desarrollada en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que propende por analizar cómo la evaluación puede ser —o llega a ser— un proceso de formación y transformación de la labor docente.

Este escenario integró los esfuerzos de diversas dependencias, unidades académicas, grupos de investigación y redes de investigación; instancias que tienen dentro de su telos ético-político el análisis, la investigación, la producción académica, la creación artística, en fin, la reflexión sobre diversos saberes y la puesta en escena de prácticas educativas significativas, que indudablemente permiten reconfigurar el sentido y el horizonte del ser y quehacer universitario y, en particular, del ser y quehacer docente.

Este libro constituye la memoria del Tercer Simposio en tanto contiene lo allí realizado. Compila la presentación de conferencias magistrales (de carácter nacional e internacional), ponencias orales, organización de mesas de trabajo y debate, conversatorios y paneles temáticos que se orientaron a nutrir el espacio académico en que se compartieron diversos desarrollos investigativos de grupos y semilleros de investigación, la producción académica de docentes y estudiantes, la creación y re-creación de saberes, conocimientos y experiencias ejecutadas por académicos de diversas procedencias, en fin, en este documento se plasman algunos fragmentos del ser y acontecer de la acción magisterial en la educación superior.

Este libro continúa la obra puesta en marcha hace casi un lustro, en perspectiva del rescate de la “identidad profesional e institucional, al presentar aportes académicos, teóricos, investigativos y reflexivos mediante los cuales se muestran otras formas posibles del ejercicio docente, de una acción pedagógica que trascienda el tiempo y la historia”, como se señaló en las memorias del Primer Simposio.

El presente documento está configurado en cuatro partes: en la primera, se recogen las conferencias centrales del evento: “Consecuencias no intencionales de la evaluación docente en la educación superior en México”, a cargo de Felipe José Hevia de la Jara, profesor-investigador del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas. Unidad Golfo); “La colonización de la academia mediante las tecnologías de evaluación”, conferencia desarrollada por la académica María Teresa Flórez Petour, de la Universidad de Chile; “El sistema de evaluación del posgrado brasileño bajo la óptica de la internacionalización de la educación superior”, trabajo presentado por Fabiano Antonio dos Santos, profesor de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul; “De la evaluación a los rankings universitarios en México”, disertación elaborada por Hugo Casanova Cardiel, investigador titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (Iisue), profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México; finiquita este apartado el trabajo titulado “Evaluación docente: ese sutil y perpetuo dispositivo de control”, escrito presentado por Tomás Sánchez Amaya, docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación.

La segunda parte, contiene el conjunto de trabajos presentados sobre temas relativos a la formación docente, así: la presentación “Educar para la responsabilidad con la cultura: posibilidades del docente universitario”, de Carlos Arturo Guevara Amórtegui, docente del Doctorado en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; “Pensamiento crítico y formación docente: didácticas y mediaciones pedagógicas”, a cargo de Rodolfo Alberto López Díaz y Andrea Muñoz Barriga, docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle; “Representaciones sociales de las experiencias formativas en estudiantes de las facultades de educación”, que estuvo a cargo de

Luisa Carlota Santana Gaitán, profesora de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; la propuesta “Escritura y trabajo colaborativo con pares para la evaluación formativa docente”, a cargo de las estudiantes Leidy Milena Soto Rueda, Anggie Katherine Chala Segura y Jazmín Amparo Márquez Ortiz, adscritas a la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital; el trabajo “Formación docente y pensamiento crítico: sistematización de una experiencia basada en seminarios de profesores”, desarrollada por Carolina Arévalo Rodríguez y Yamith José Fandiño, docentes de la Universidad de La Salle; la ponencia “Formación de docentes en la era digital: una apuesta estratégica desde Planestic” a cargo de José Ignacio Palacios, Ruth Molina Vásquez, Yina Paola Salamanca Monroy y Liliana Cadena Montenegro, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; cierra este apartado el trabajo “Nuestra escuela entre círculos: Kaziyadu y Kawsay. Posibilidades de pensarnos en el buen vivir” a cargo de Jhon Edinson López Garzón, estudiante de Maestría en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Johana Andrea Aguilar Agudelo, magister en Educación de la Universidad Externado de Colombia.

La tercera parte está conformada por trabajos relativos a las temáticas de evaluación y currículo, así: la ponencia “Evaluación cuantitativa o cualitativa: ¿una disyuntiva estéril?”, a cargo de Pablo García Arias, docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; la presentación “La evaluación de los lineamientos curriculares de la cátedra de estudios afrocolombianos (CEA)”, ofrecida por Jorge Fidel Mosquera Mosquera, docente adscrito a la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; el trabajo “Currículos oficiales en ciencias y conocimiento escolar: una revisión desde publicaciones especializadas”, desarrollado por Carmen Alicia Martínez Rivera (profesora del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas), Ana María Cárdenas Navas y Mirna Jirón Popova (estudiantes del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas); la disertación “Atención a la deserción tardía: sistematización de la experiencia educativa”, a cargo de Néstor Fajardo, Iris G. Medina y Luz Elena Sáenz, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; finaliza este acápite el trabajo “Lo que los estudiantes dicen de sus profesores en la evaluación docente: un análisis de caso en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas”, resultado de un trabajo de investigación a cargo de Diana Patricia Landazábal Cuervo (docente adscrita a la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas) y la estudiante Jessica Johanna Pardo Chitiva de la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Finaliza este ejercicio académico con un grupo de trabajos referidos a diversas propuestas de investigación correlativas a la didáctica, así: ponencia titulada “Estudio histórico de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias”, a cargo de

Marlen Rátiva Velandia, profesora de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; el trabajo “Diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la bioquímica en la Fundación Universitaria Juan N. Corpas”, a cargo de Sandra Isabel Enciso Galindo, profesora de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas; finiquita este apartado el trabajo “La investigación sobre la enseñanza de la imagen satelital: una revisión de los trabajos de la Sociedad Latinoamericana de Percepción Remota 2014” presentado por Germán Torrijos Cadena, adscrito al Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Carmen Alicia Martínez Rivera, docente del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Esperamos, apreciados lectores, que este exquisito menú contribuya en algo a la reflexión sobre el oficio de ser maestros, a la puesta en escena de diversas potencialidades y posibilidades que tenemos en tanto formadores, a reconfigurar nuestras prácticas formativas y evaluativas, en fin, a pensar y hacer de otro modo, de manera que sea posible imaginar —como lo señaló Brahe— “que no hemos vivido en vano”.

I. CONFERENCIAS CENTRALES

CONSECUENCIAS NO INTENCIONALES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO¹

Felipe José Hevia de la Jara*

Introducción: la evaluación docente en la educación

Evaluar define la acción para señalar el valor de algo, para estimar, apreciar o calcular el valor de algo, así como para estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos (Real Academia Española, 2014). De ahí que la evaluación es fundamental para conocer el estado de las cosas, valorar su calidad, sus efectos positivos o negativos, comprender la distancia entre lo presupuestado y lo alcanzado.

En este sentido, toda evaluación posee una dimensión pedagógica, porque permite aprender de la experiencia (Feinstein, 2007), y porque cumple diversas funciones, incluyendo las de conocimiento (como herramienta que permite ampliar la comprensión de los procesos complejos); de mejoramiento (permite orientar la toma de decisiones hacia la mejora de los procesos); y de desarrollo de capacidades (mediante sus exigencias técnicas y metodológicas, pues estos aspectos desempeñan una importante función en términos de promover el desarrollo de competencias muy valiosas, como la práctica sistemática de observaciones y mediciones, el registro de información, de desarrollo de marcos analíticos-interpretativos, de inclusión de la información en los procesos de gestión, etc.) (Elola y Toranzos, 2000, pp. 7-8).

La evaluación, en tanto parte del proceso de aprendizaje, debe favorecer cambios en las estructuras cognitivas de los educandos, a fin de garantizar aprendizajes

1 En este documento colaboró de manera activa Víctor Rabay, a quien agradezco y reconozco su labor en la recolección de información, en particular respecto a la cronología de la evaluación docente que se presenta en el segundo apartado.

* Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas. Unidad Golfo). Correo electrónico: fhevia@ciesas.edu.mx

significativos. No puede reducirse a dar cuenta de un proceso, sino que debe señalar tendencias y organización de patrones cognitivos. Por eso es que, al interior del campo educativo, la evaluación no es nueva, y desde los años ochenta se ha venido asociando a la evaluación de los aprendizajes, comprendida como una preocupación de los gobiernos por producir información sobre los aprendizajes que se logran al interior de los sistemas educativos, en un contexto internacional marcado por la competencia, la competitividad, y la inclusión a la era de la información (Ravela, 2000).

En las últimas décadas, se ha construido un consenso sólido sobre la conjunción de factores para el mejoramiento del aprendizaje en la educación, y sobre el rol del maestro en el proceso de aprendizaje (Mourshed, Chijioke, y Barber 2012; OECD, 2011; Unesco, 2011). De ahí que buena parte de las reformas educativas recientes se centren en los procesos para formar, seleccionar, retener, evaluar e incentivar al personal docente (Cooper y Alvarado, 2006; Guarino et al., 2004; Vegas, 2005; Pérez, 2011). Así, los temas relacionados con el servicio profesional docente han pasado a ser un campo de innovación, negociación y construcción entre los actores involucrados (Vaillant, 2009; Vegas y Umansky, 2005).

En el campo de la educación básica, en las Américas, algunos gobiernos se han centrado en procesos innovadores de reclutamiento, como el caso de Colombia y Chile; otros se han centrado en los procesos de evaluación, como las recientes discusiones de las ciudades de New York, Chicago o Washington (Baker, 2012; Brown, 2012); y algunos más están modificando sus sistemas de incentivos a los docentes (García, Cerdá y Donoso-Díaz, 2011).

Sin embargo, en el campo de la educación universitaria, la evaluación docente (en adelante ED) no es un tema novedoso; esta comenzó en la década de 1930 de manera sistemática, aunque adquirió mayor robustez a finales de la década de 1980 (Bezies, Elizalde y Olvera, 2008; Rueda Beltrán, 2008b).

Como veremos a lo largo de este documento, se comenzará por asumir que la categoría de “buen docente” no es un concepto universal y homogéneo; es decir, incluye diferentes perfiles, considera contextos socioculturales, abarca a maestros y maestras, puede reflejar niveles o trayectorias formativas, por lo que no hay una única forma de ser un buen docente (Nava Amaya y Rueda Beltrán, 2014). En este sentido, los maestros deben participar en la construcción de la noción compartida de “buen docente”. Esta participación debe ser impulsada por las instituciones y las políticas educativas, a fin de que la noción refleje el conocimiento del profesor sobre los principios en que debe basarse su ejercicio profesional (Unesco, 2000). De igual forma, es importante definir, con la participación de los docentes, la “buena enseñanza”, y evitar el uso de una noción cerrada y reducida que se preste a homologar prácticas, reducir la autonomía de los docentes, limitar su creatividad y dificultar la adaptación a contextos diferentes (Barrera y Myers, 2011, p. 6).

El argumento central de este documento es que la evaluación docente en educación superior, que tiene décadas de implementación, genera consecuencias no intencionales que estos procesos han tenido en el desarrollo de la educación superior que conviene analizar, pues generan efectos negativos y positivos que conviene diferenciar. Dentro de los primeros, el principal efecto negativo es la degradación de la evaluación como un proceso pedagógico y formativo a una herramienta de control administrativo. Dentro de los efectos positivos, se rescata el espacio de innovación que representa pensar de manera alternativa a las evaluaciones administrativas que han imperado en el campo de la educación superior.

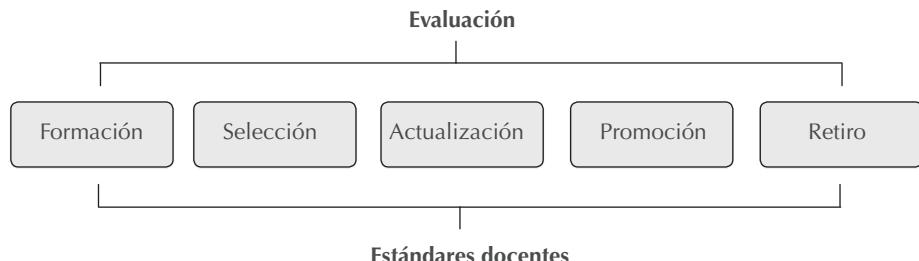
Para desarrollar este argumento, en primer lugar, se detallará el proceso de evaluación docente y su relación con los estándares docentes. En segundo lugar, se describirán las principales etapas en las que se ha desarrollado la ED en educación superior en México. En tercer lugar, se analizarán las consecuencias no intencionales —positivas y negativas— que este proceso ha llevado para, por último, proponer una agenda de investigación.

El proceso de evaluación docente²

Si la calidad de la educación depende en buena medida de la calidad de los maestros, los sistemas de profesionalización docente, por medio de sistemas profesionales magisteriales, adquieren una importancia central en la política educativa.

A grandes rasgos, los sistemas de profesionalización docente, tanto en educación básica como educación superior, incluyen al menos cinco elementos para asegurar mejores maestros: formación; selección e incorporación a los sistemas educativos; actualización y formación continua; promoción y retiro (figura 1).

Figura 1. Procesos de fortalecimiento docente



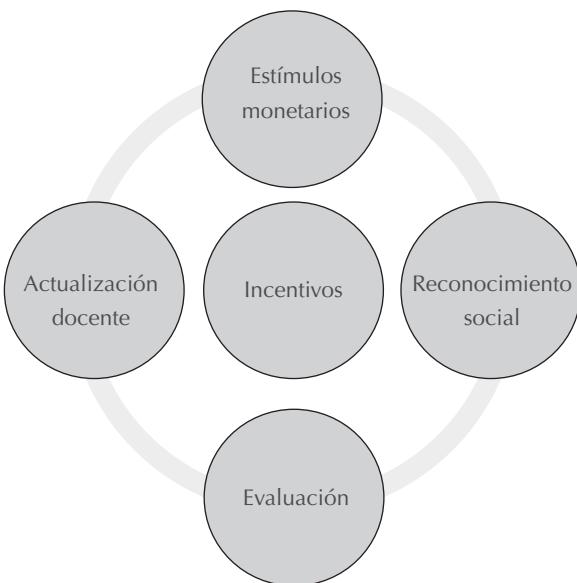
Fuente: elaboración propia.

2 Este apartado se basa en Hevia, 2013.

Para construir sistemas de fortalecimiento docente se requiere, en primer lugar, un sistema claro de estándares docentes que permitan conocer los perfiles y competencias que deben tener los maestros frente al grupo, los directores de las escuelas y en general los actores del sistema educativo. Teniendo un sistema de estándares docentes es posible, en segundo lugar, articular los diversos elementos que componen dicho sistema: asegurar por ejemplo que los sistemas de formación estén generando profesionales que podrán someterse a los sistemas de selección según dichos estándares; o que los sistemas de promoción se relacionan con los procesos de actualización. Y, en tercer lugar, se requiere un sistema de evaluación regular que permita obtener información de cada proceso como del conjunto del sistema para realizar los ajustes pertinentes y asegurar que los maestros transiten de la mejor manera posible por el sistema y logren mejores resultados educativos.

Es al interior de este sistema de fortalecimiento docente que se inscriben los sistemas de incentivos, como el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), el programa para el desarrollo profesional docente, para el tipo superior (Prodem), o el Sistema Nacional de Investigadores (SIN), (Zúñiga, Pérez y Cáceres, 2017). Ellos cumplen con la función principal de mejorar la calidad de los maestros fortaleciendo los procesos de actualización y de promoción. Por un lado, permite que los docentes puedan promoverse al interior de un sistema de incentivos donde reciben estímulos económicos y reconocimiento, y al mismo tiempo, obliga a los participantes que quieran acceder a estos beneficios a procesos de actualización continua, funcionando en la práctica como un sistema de transferencias en efectivo condicionadas: se entrega dinero en efectivo a ciertas personas (las que se inscriben de manera voluntaria al programa y acreditan determinados puntajes) a cambio de cumplir con ciertas condiciones, como desarrollar proyectos de investigación, poseer ciertos certificados escolares (como licenciatura o posgrado) o pertenecer a cuerpos académicos consolidados (Hevia, 2014).

De la misma manera, los sistemas de incentivos docentes se relacionan con cuatro campos complementarios (figura 2). En primer lugar, como instrumentos orientados a la promoción, promueven el reconocimiento de los pares, y de la sociedad en general, en un sistema que valora elementos como el desempeño docente, que en el caso de la educación superior incluyó un cambio de la docencia hacia la investigación por medio de construcción de cuerpos académicos y colegiados (Magaña, Aguilar y Guzmán, 2017; SEP, 2015).

Figura 2. Sistemas de incentivos docentes

Fuente: elaboración propia.

Un segundo campo, muy relacionado con el anterior, es que el reconocimiento se expresa en estímulos económicos. Es decir, la “zanahoria” no es únicamente el reconocimiento social, sino también un estímulo económico que sirva como incentivo para mejorar el desempeño docente, al punto que estos incentivos pueden resultar parte importante del sueldo de los docentes universitarios (López, 2016).

El tercer campo tiene que ver con la necesidad de desarrollar sistemas de evaluación que permitan detectar diferencias entre el desempeño docente, ya sea para identificar a los maestros que recibirán los estímulos, como para señalar los problemas y deficiencias que requieren de fortalecimiento y acciones correctivas (Braun, 2005; Latapí, 2004; Díaz, 1999; Peraza, 2010; Rueda Beltrán, 2008a).

Por último, los sistemas de incentivos, en buena parte por las evaluaciones, se involucran de manera directa con los procesos de actualización y formación continua, esenciales para mejorar los niveles de desempeño escolar, tanto para diseñar y calibrar los cursos de actualización frente a los déficits identificados, como para condicionar el ingreso al sistema de incentivos (Peraza, 2010; García Garduño, 2008; Rueda Beltrán, 2008a).

Como veremos en los siguientes apartados, México fue pionero en la implementación de sistemas de incentivos docentes a gran escala, tanto a nivel de educación

básica por medio del Programa Nacional de Carrera Magisterial (Vaillant, 2009; Santibáñez y Martínez, 2010), como por los sistemas de ED en educación superior, por medio de los programas PIFI, Prodep y SNI.

Etapas de la ED en educación superior en México: delimitando las olas de reformas

Para comprender los procesos de ED en educación superior en los últimos 30 años resulta útil pensar en una cronología de tres grandes etapas: los orígenes, los incentivos económicos y la transición hacia la investigación. Como cualquier cronología, estas olas o etapas son meramente analíticas y circunstanciales, coexistiendo unas con otras, pero con suficientes diferencias internas como para establecer etapas diferentes, aunque coexistentes la mayoría de las veces. Pasemos, pues, a analizar estas grandes etapas.

Los orígenes: cuestionarios a los alumnos

Esta primera etapa abarca desde los inicios de la ED hasta principios de la década de 1990. Buena parte del interés por analizar la ED comienza con la adaptación de cuestionarios de evaluación de la docencia (CEDA) que en México introdujo la Universidad Iberoamericana a finales de la década de 1960, publicando al respecto en 1972 (García Garduño, 2003).

Los modelos de evaluación de alumnos, poseen décadas de historia y se sigue utilizando en las Instituciones de Educación Superior (IES) con regularidad. Este modelo asume que los alumnos poseen la capacidad de valorar la pertinencia y capacidad de los docentes, basados en sus experiencias previas. Por lo tanto, son capaces de diferenciar a los “buenos docentes”. En términos de logística, estos cuestionarios también son relativamente fáciles y económicos de aplicar, dan resultados en poco tiempo y permiten la comparación de docentes en el tiempo, así como entre profesores. A pesar de ello, también poseen algunas desventajas, como la poca pertinencia de algunas preguntas que no tienen que ver propiamente con la actividad docente, el posible sesgo por razones triviales, características externas a los docentes —como un grupo desinteresado en la clase—, la dificultad de la materia o la reputación del profesor, así como la aplicación en línea, que disminuye la participación (Trujillo, 2015).

Siguiendo a Garduño (2003), durante la década de 1970, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) aplicó los CEDA, que incluyen ciertos análisis sobre la validez de un cuestionario para medir la validez de la eficacia docente, aunque este trabajo no tuvo la continuidad necesaria. La investigación sobre estos cuestionarios, a nivel internacional, mostraron un fuerte desarrollo, pudiendo establecer ciertas correlaciones con atributos de los docentes, como la edad, el género o la antigüedad, lo que confirma que los CEDA, más que evaluar el curso, califican al profesor (Marsh y Hocevar, 1991).

Incentivos económicos hacia los docentes

Hacia finales de la década de 1980, y producto de la crisis económica de 1982 y los efectos negativos en los salarios y prestaciones del personal docente, tanto de la educación básica como de la educación superior, fue el contexto que marcó la incorporación de la evaluación docente ligada a incentivos económicos que caracterizaron las décadas de 1990 y 2000 (Bezies, Elizalde y Olvera, 2008; García Garduño, 2003; Trujillo, 2015).

Fue así que a principios de la década 1990 se creó una institución al interior de la Secretaría de Educación Pública responsable de estos procesos de evaluación docente, la Coordinación para la Planeación de la Educación Superior (Coneva), así como un programa de “becas al desempeño” que pretendía vincular incentivos económicos con la evaluación de la productividad docente, que comenzaba por la educación superior.

La idea era simple pero poderosa: ligar los aumentos salariales al desempeño de los docentes. Así, en un principio, la evaluación y los incentivos no fueron para todos, solamente podían aspirar a obtener los beneficios alrededor de 30% de los profesores de tiempo completo, y a condición de cumplir satisfactoriamente con los requisitos que para tal efecto se establecieron en cada institución (Canales, 2001). Así este programa funcionaba solo para los profesores de tiempo completo (PTC), la minoría de los académicos universitarios, dejando por fuera a los docentes de tiempo parcial y por asignatura (Canales, 2008).

En segundo lugar, estos programas de incentivo marcaron el devenir de la siguiente etapa, puesto que, si bien cada IES podía aplicar reglas propias para la asignación de esta evaluación asociada a estímulos docentes, la mayoría optó por indicadores cuantitativos de evaluación más cercanos a la figura del investigador, aprovechando los avances que se habían establecido en el SIN, creado a mediados de la década de 1980 (Magaña, Aguilar y Guzmán, 2017). Así, muchos de los indicadores para medir a los “buenos docentes”, que se asocian a estímulos docentes, están relacionados con los estándares del “profesor investigador” de tiempo completo, donde solo una proporción de su tiempo se dedican a la docencia frente a grupo, y otra a la investigación y generación de conocimiento mediante la publicación regular de productos científicos.

Esta situación se refrendó con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 y la expedición de la Ley General de Educación en 1993 (Arnaut, 2010). La nueva normatividad incluyó un apartado sobre evaluación, principalmente para establecer las atribuciones de la autoridad educativa federal respecto del sistema educativo nacional en esta materia (de la evaluación del sistema educativo nacional), pero siempre ligado a incentivos económicos, mediante el fortalecimiento de programas institucionales como el PIFI o el Prodep.

Esta etapa incluyó la generación de diversos instrumentos de evaluación, además de los CEDA, como los mecanismos de autoevaluación que se promulgaron en 1990 y 1991 por parte de la Coneva. También se crearon Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior en estas mismas fechas. Y en 1994 se implementó el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), actualmente denominado Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), para la educación superior. Este programa, según Zúñiga, Pérez y Cáceres (2017) fue resultado de las recomendaciones que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) respecto a la gobernanza de la educación superior en México (García Garduño, 2003; Trujillo, 2015; Zúñiga, Pérez y Cáceres, 2017).

Estándares docentes, de la docencia hacia la investigación

La política de ED, tanto la que utiliza los CEDA como la que se orienta a los estímulos económicos, se mantiene en la actualidad, solo que se puede añadir una tercera etapa al respecto, y que intenta orientar con mayor claridad los estándares docentes hacia la figura del docente-investigador.

En el 2000, México asistió por primera vez en décadas a la alternancia política en el nivel federal. En el campo de la educación, sin embargo, esto no significó un cambio significativo en el nivel de la educación básica (Hevia, 2014) ni tampoco en el nivel de la educación superior (Rueda, 2008b). En el diagnóstico del programa sectorial de la administración de Vicente Fox se identificó como un problema la política de incentivos docentes, tanto en su concepción como en su funcionamiento, lo que creó una desproporción creciente respecto de sus salarios base (Canales, 2008).

Así, a falta de nuevas iniciativas, la posibilidad de incentivos a los docentes universitarios buscó su incorporación al sistema de incentivos a la investigación científica, concentrada en el Sistema Nacional de Investigadores, dependiente del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Así, según Tovar y Arturo, el número de investigadores que solicitan su inclusión al SNI “[...] que se identifican primordialmente como investigadores educativos, ha mantenido una tendencia al alza similar al ritmo de crecimiento total de miembros del SNI: de alrededor de 70 ubicados en 1993 aumentó a 98 en 1998 y a 179 en 2004” (Tovar y Arturo, 2005). La concentración de investigadores nacionales también ha sido una constante de la evolución de este sistema: solo cinco instituciones tienen más de 25 investigadores y concentran a 57,1 % del total y a 59,7 % de los reconocidos por el SNI: UNAM, Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav) del IPN y Universidades Pedagógica Nacional (UPN), Autónoma Metropolitana (UAM) y de Guadalajara (U de G), siendo esta última la única que se ubica fuera del Distrito Federal (Ramírez y Weiss, 2004).

Las políticas de incentivos económicos a los docentes orientados a la investigación han seguido su curso. Además del SNI, en 2014 entró en vigor el Programa para

el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), bajo la responsabilidad de la Dirección de Superación Académica (DSA) de la SEP, y articula los tres niveles de educación con el objetivo de potenciar los esfuerzos en materia de profesionalización de la planta docente. El tipo superior de este programa retoma los apoyos y reconocimientos que otorgaba antes el Promep.

Este programa ha buscado fortalecer los estándares de docente universitario ligado a la investigación mediante la modificación de las reglas de constitución y fomento a los cuerpos académicos. De acuerdo con el Prodep (2016), “los Cuerpos Académicos (CA), son un conjunto de profesores/as-investigadores/as que comparten una o más líneas de estudio, cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos”. Además, por el alto grado de especialización que alcanzan en conjunto al ejercer la docencia, logran una educación de buena calidad. Los cuerpos académicos sustentan las funciones académicas institucionales y contribuyen a integrar el sistema de educación superior del país.

En este sentido, los cuerpos académicos constituyen un sustento indispensable para la formación de profesionales y expertos, y por la investigación que realizan, son un instrumento de profesionalización del profesorado y de su permanente actualización, por lo tanto, favorecen una plataforma sólida para enfrentar el futuro cada vez más exigente en la formación de capital humano, situación que les permite erigirse como las células de la academia y representar a las masas críticas en las diferentes áreas del conocimiento que regulan la vida académica de las Instituciones de Educación Superior. Desde sus inicios, el Promep clasificó en tres niveles a los cuerpos académicos en función de su nivel de desempeño: Cuerpo Académico Consolidado, Cuerpo Académicos en Consolidación y Cuerpo Académico en Formación (Zúñiga, Pérez y Cáceres, 2017).

Así, podría sintetizarse este apartado al notar las tres grandes etapas que ha tenido la política de ED en educación superior, comenzando por los cuestionarios a los estudiantes como una forma de evaluación docente, hacia la consolidación de estándares que ligan la función del docente con la investigación, lo que vincula de manera directa a la evaluación con los sistemas de administración de los incentivos docentes. Como se advirtió arriba, estas etapas deben pensarse más como olas —tal como Huntington se refiere a las olas de la democratización (Huntington, 1994)— que se van interrelacionando entre sí. La autonomía con la que cuentan las IES en México, y que incluye el desarrollo de políticas de estímulo diversas, abona a esta diversidad de énfasis que aquí se han intentado sinterizar.

Ahora bien, a pesar de la diversidad empírica, estas olas o etapas son visibles y claramente distinguibles y, como veremos a continuación, generan consecuencias no intencionales, tanto positivas como negativas.

Consecuencias no intencionales

Una vez descritas las etapas principales de la implementación de la ED, corresponde analizar las principales consecuencias no intencionales que este proceso ha traído. Si recordamos, las principales consecuencias intencionales de los procesos de evaluación docente tienen que ver, en términos normativos, con una política de incentivos que aumente la calidad docente, bajo el supuesto neo-institucional que, cambiando las reglas del juego, cambiarán los resultados (Eggertsson, 2005). En la práctica, como diversos autores analizan, las consecuencias intencionales de limitar los resultados de la ED a formar parte del sistema de estímulos tienen que ver, por un lado, con la regulación del mercado laboral y la imposición de un modelo educativo (Aboites, 2012, cap. 2) y, con otro, con la ampliación de los estándares docentes de docente a investigador (Magaña, Aguilar y Guzmán, 2017). Lo que veremos a continuación es un primer esbozo de analizar las consecuencias no intencionales de los procesos de ED, con el análisis de consecuencias positivas y negativas en términos de lograr una mejor calidad educativa.

Consecuencias no intencionales negativas. Degradación de la evaluación como herramienta administrativa de control

Como varios autores han señalado, los efectos negativos de la ola de evaluaciones educativas tienen que ser considerados (Aboites, 2012; Ravitch, 2011). En el caso de la ED se corre el riesgo de simplificar con muy pocos indicadores una actividad compleja, como es el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rueda, 2008b; Santibáñez et al., 2007). También se corre el riesgo de querer evaluar la calidad docente por medio de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes (Schmelkes, 2015), y, peor aún, de querer generar políticas de incentivo docente y mejoramiento salarial con los resultados de estas mediciones educativas (Hevia, 2013).

Frente a esta tendencia, resulta evidente que la consecuencia no intencional sea limitar los procesos de evaluación docente a meras herramientas administrativas para repartir recursos escasos, o generar incentivos económicos para la mejora de la calidad docente, desvinculados de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la misma situación de los docentes como sujetos sociales.

Limitar la evaluación a un trámite que es importante porque de él depende una cantidad importante de recursos económicos, trae como consecuencia degradar la potencialidad de cambio que implica cualquier proceso de evaluación.

“Evaluar para mejorar”, “solo se puede mejorar lo que se puede medir” y otras frases son utilizadas como eslogan en las instituciones de evaluación educativa —muchas también responsables de la ED— que pierden su sentido y potencial pedagógico cuando se limitan a ser utilizadas como procedimientos administrativos para acceder a recursos económicos, pero que están desligados de la reflexión y del aprendizaje que implica un proceso de evaluación.

En otros campos, como el estudio de la política pública, el proceso de evaluación mantiene altos niveles de prestigio, puesto que se considera fundamental para mejorar los procesos de toma de decisiones (Parsons, 2007). Así, desde una perspectiva pragmática, la evaluación sirve para aprender de la experiencia, extrae lecciones que puedan aplicarse con el fin de mejorar el diseño y la implementación de políticas públicas (o programas o proyectos); y para rendir cuentas al público o a quienes han aportado los recursos utilizados (Feinstein, 2007, p. 19). En este sentido, la evaluación no es una acción de control y fiscalización, sino un proceso permanente que permite a los distintos actores involucrados aprender y adquirir experiencias de lo planificado y actuado para tomar decisiones que optimicen la gestión del programa y garanticen mejores resultados e impactos (OIT, 2011).

En términos pedagógicos, como se revisó arriba, la evaluación, en tanto parte del proceso de aprendizaje, debe favorecer cambios en las estructuras cognitivas de los evaluados, a fin de garantizar aprendizajes significativos. No puede reducirse a dar cuenta de un proceso, sino que debe señalar tendencias y organización de patrones cognitivos.

La evaluación degradada a control administrativo para distribuir recursos escasos hace justamente lo contrario: no aporta a la reflexión crítica de los propios sujetos, se vive como un trámite, como una imposición externa, que poco puede aportar a cambiar patrones de conducta. “Publica o perece” parece ser la forma de conseguir buenos resultados en las evaluaciones externas que se realizan sobre las acciones docentes, en el mejor de los casos, y en el peor, en la consecución de decenas de constancias que cuantifiquen, más que cualifiquen, que nuestra acción como docentes se acerca a los estándares solicitados, que no son construidos de manera legítima.

Algo que Claudio Lomnitz describió de manera certera bajo el concepto de “curriculismo mágico”, donde afirma que “la degradación de la vida académica tiene como síntoma el sometimiento abyecto del investigador al burócrata. El fenómeno ya afecta la capacidad de atraer mentes de primer calibre a la investigación” (Lomnitz, 2016), criticando la tendencia a la publicación desmedida de libros y artículos intrascendentes, y múltiples solicitudes de constancias y documentos que vayan alimentando el sistema de puntos de estímulos docentes, que se verá reflejado de alguna forma en el cheque del fin de mes.

Ante esta situación, Lomnitz (2016) recuerda que

la investigación existe porque sirve para algo, y no únicamente para acumular puntos y bonificaciones. Cada universidad debería tener un consejo dedicado a proteger el tiempo de los investigadores, y a asegurar que el administrador trabaje para el investigador, y no al revés [...] Por su parte, los investigadores tendremos que ponernos más serios, y comprometernos a que nuestras editoriales no publiquen cualquier cosa. Comprometernos a mostrar la relevancia de nuestras investigaciones, ahora sí que “con la fuerza de nuestro brazo derecho”, recordando siempre que se publica para el público, y no para el currículum.

Consecuencias no intencionales positivas. Innovación y evaluación

Pero también es posible pensar en consecuencias no intencionales positivas. Una de ellas tiene que ver con la necesidad de pensar sobre nuevas y diversas formas de evaluación que permitan capturar con mayor precisión la “medida” de los estándares o atributos a evaluar. El desarrollo de las pruebas objetivas, aplicadas tanto para selección de estudiantes como para evaluación de desarrollo docente en diversos ámbitos, ha tenido un desarrollo impresionante en las últimas décadas, lo que ha logrado estándares precisos para poder medir con la mayor precisión posible diversas competencias, atributos o capacidades (Tristán y Vidal, 2006), el uso de estas evaluaciones objetivas (Aboites, 2012; Iaies, 2003) y las limitaciones técnicas que pueden encontrar (Bray y Kobakhidze, 2014; Regnaut, 2014) han dado lugar a una amplia gama de innovaciones para poder evaluar de otras maneras las habilidades de los docentes.

Esto llevó, desde los mismos inicios de los procesos de ED, a desarrollar modelos diversos, que van desde el modelo de evaluación de los alumnos, hasta los modelos de evaluación a través de pares, modelos de autoevaluación, o modelos de evaluación mediante portafolios (Trujillo, 2015).

Como otros autores han discutido para la evaluación de aprendizajes, existen importantes efectos de la evaluación en la escuela y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y es muy difícil pensar que un solo instrumento o procedimiento para medir competencias es suficiente (Monereo, 2009; Perrenoud, 2008). En este sentido, se han buscado evaluaciones alternativas, como la evaluación auténtica (Monereo, 2009), la evaluación dinámica (Sternberg y Grigorenko, 2003) o la utilización de las tareas escolares (Monereo, 2003).

Para el caso de la evaluación docente, existen alternativas innovadoras en México, como los modelos de profesor reflexivo, o la representación social de los estudiantes (Arbesú, Loredo y Monroy, 2003). La búsqueda por otro tipo de evaluación, que fortalezca la función formativa, se ha desarrollado en diversas universidades en España (López, 2009), México (Rueda y Díaz-Barriga, 2004) o Chile (Cinda, 2014).

Así, sin buscarlo intencionalmente, la ED vinculada a los programas de incentivos docentes ha generado como consecuencia no intencional la búsqueda de opciones para poder evaluar la actividad de los docentes, pero sin que este proceso pervierta el sentido formativo y pedagógico de la evaluación.

Conclusiones, hacia una agenda de investigación

Identificar consecuencias no intencionales de los procesos de evaluación docente puede resultar una estrategia fructífera de investigación, y se abren una serie de preguntas y líneas que pueden ser abordadas en futuras investigaciones.

Del lado de las consecuencias negativas, es necesario indagar sobre otros elementos que están generando estas evaluaciones docentes orientadas al fortalecimiento de los estándares del investigador, en especial con los docentes por asignatura y por hora, que forman parte importante de los cuerpos docentes en las IES mexicanas. ¿Qué estándares docentes estamos generando para estos profesores? ¿Cómo pueden compatibilizar su precariedad laboral con estándares que demandan tiempo completo y condiciones para la investigación?

Una segunda línea de investigación tiene carácter comparativo: analizar las consecuencias no intencionales, de manera empírica, en diversas IES tanto dentro de México como entre países, lo que busca identificar aspectos comunes que no puedan ser explicados únicamente por el contexto socio-político. ¿Son similares las consecuencias no intencionales en las IES del centro que de la periferia dentro de los países? ¿Cómo afectan estas consecuencias no intencionales a los procesos de centralismo académico? ¿Qué tipo de consecuencias no intencionales se pueden identificar en otros países de América Latina y el Caribe? ¿Qué pasa en otros países de la OECD? ¿Estas consecuencias son similares en IES identificadas en los lugares altos y bajos de los rankings internacionales?

Por último, la degradación de la evaluación como herramienta de control permite pensar en múltiples investigaciones cualitativas y mixtas sobre la relación burocracia-docencia-investigación, donde no tenemos suficiente información fina sobre cómo se van construyendo estas relaciones. Aquí resulta de particular interés acercarse a las perspectivas organizacionales aplicadas a la administración pública en general (Arellano, Cabrero y del Castillo, 2000) para pensar en las universidades gubernamentales. ¿Bajo qué condiciones los procesos sustantivos van perdiendo autonomía frente a los procedimientos administrativos? ¿Cuáles son las fuentes de poder y validez de las burocracias para buscar sus procesos de auto-reproducción (*autopoiesis*)? ¿Cómo se relacionan diversas unidades administrativas vinculadas con la evaluación, con estos procesos sustantivos?

Del lado de las consecuencias positivas, aquí también el campo de investigación es prometedor. Existe una serie de evaluaciones formativas informales que se utilizan para valorar a los docentes que están por lo general poco estudiadas. Los estudiantes generan códigos y cierta herencia que de facto evalúa a los docentes, y que podría ser sumamente útil para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la auto-evaluación de los mismos docentes. La idea de tener un sistema más equilibrado de evaluación en el aula y evaluación a gran escala (Martínez, 2009) y de fomentar la evaluación formativa, que realmente permita aprender del pasado para no repetir los errores previos y para mejorar nuestras prácticas.

Dentro de esta línea de investigación caben desde los esfuerzos por mejorar las pruebas objetivas (Tristán y Vidal, 2006) hasta los esfuerzos que se han realizado para evaluar a los docentes en diversas dimensiones (Rueda y Díaz-Barriga, 2004;

Trujillo, 2015), con el objetivo de buscar mejores formas para estimar y apreciar el valor del ejercicio docente, fundamental para asegurar los aprendizajes significativos y transformar nuestro mundo por medio del aprendizaje y la educación.

Referencias

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación: los primeros años de la evaluación en México: historia de poder, resistencia y alternativa* (1982-2012). Ciudad de México: UAM; Clacso; Itaca.
- Arbesú, M. I., Loredo, J. y Monroy, M. (2003). Alternativas innovadoras en la evaluación de la docencia. *Revista de Educación Superior*, 32, 101-11.
- Arellano, D., Cabrero, E. y del Castillo, A. (eds.). (2000). *Reformando al gobierno: una visión organizacional del cambio gubernamental* (1. ed.). Ciudad de México: CIDE; Miguel Ángel Porrúa.
- Arnaut, A. (2010). Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010. En A. Arnaut y S. Giorguli, Educación. *Los grandes problemas de México*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Baker, A. (2012). Nearly Half the Teachers in New York City Are Denied Tenure in 2012. *The New York Times*, agosto 17, sec. N. Y. /Region. Recuperado de <http://www.nytimes.com/2012/08/18/nyregion/nearly-half-of-new-york-city-teachers-are-denied-tenure-in-2012.html>.
- Barrera, I. y Myers, R. (2011). Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate. *Serie documentos*, 59. Santiago: PREAL.
- Bezies, P., Elizalde, L. y Olvera, B. (2008). "Informe parcial del estudio comparativo entre los procesos de evaluación docente de la Uaeh 2003-2010 y la transición metodológica". En *V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria Enseñar y Aprender en la Universidad del Siglo XXI: Propuestas y Condiciones*.
- Braun, H. (2005). "Using student progress to evaluate teachers: a primer on value-added models". *Policy Information Center*. New Jersey: Educational Testing Service.
- Bray, M. y Nutsa Kobakhidze, M. (2014). Measurement Issues in Research on Shadow Education: Challenges and Pitfalls Encountered in TIMSS and PISA. *Comparative Education Review*, 58(4): 590-620.
- Brown, E. (2012). New Rating System Will Put More D.C. Teachers at Risk. *The Washington Post*, agosto 2. Recuperado de http://www.washingtonpost.com/local/education/new-rating-system-will-put-more-dc-teachers-at-risk/2012/08/02/gIQAKNyySX_story.html.

- Canales, A. (2001). *La experiencia institucional con los programas de estímulo: la UNAM en el período 1990-1996*. Ciudad de México: DíE-Cinestav.
- Canales, A. (2008). La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (SPE), 1-20.
- Cinda. (2014). Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior. Santiago: Cinda. Recuperado de http://www.academia.edu/download/34423526/LIBRO_GOP_CINDA_2014-Evaluacion-de-los-aprendizajes.pdf.
- Cooper, J. M. y Alvarado, A. (2006). Preparation, recruitment, and retention of teachers. *Educational Policy Series*, 5. París: Unesco; IAE; IIEP.
- Díaz, Á. (1999). Carrera magisterial y evaluación de profesores. Entre lo administrativo y lo pedagógico. En M. Rueda y M. Landesmann, *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (pp. 83-102). Ciudad de México: CESU-UNAM.
- Eggertsson, T. (2005). *Imperfect institutions. Possibilities and limits of reform*. Ann Arbor: Universidad of Michigan Press.
- Elola, N. y Toranzos, L. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Buenos Aires: OIE.
- Feinstein, O. (2007). Evaluación pragmática de políticas públicas. *Boletín Económico ICE*, 836, 19-31.
- García, J. M. (2003). Profesores universitarios y su efectividad docente: un estudio comparativo entre México y Estados Unidos. *Perfiles educativos*, 25(100), 42-55.
- García, J. M. (2008). La investigación sobre la efectividad docente en Estados Unidos y el uso de los cuestionarios de evaluación. En M. Rueda, *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 39-56). Ciudad de México: Iisue-UNAM.
- García, L., Cerdá, A. y Donoso-Díaz, S. (2011). "Determinantes de la calidad docente: Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica". *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 39, 7-21.
- Guarino, C., Santibañez, L., Daley, G. y Brewer, D. (2004). *A Review of the Research Literature on Teacher Recruitment and Retention*. TR-164-EDU. Santa Mónica: RAND Corporation.
- Hevia, F. J. (2013). *Buenas intenciones, malas perspectivas. Políticas de incentivos y evaluación docentes en México. Informe final de investigación*. Santiago: Preal.
- Hevia, F. J. (2014). *Peticiones, protestas y participación. Patrones de relación sociedad-gobierno en la educación básica en Veracruz a inicios del siglo XXI*. Ciudad de México: Ciesas.

- Huntington, P. (1994). *La tercera ola: la democratización a finales del siglo XX.* Barcelona: Paidós.
- Laies, G. (2003). *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de calidad educativa.* Buenos Aires: IIEPE-Unesco.
- Latapí, P. (2004). *La SEP por dentro: las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004).* (1. ed.). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomnitz Adler, C. (mayo, 2016). Curriculismo mágico. *La Jornada* (sec. Opinión). Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2016/05/12/opinion/015a2pol>.
- López, J. (febrero, 2016). Apoyo del Conacyt a investigadores pasó de privilegio a sueldo. *El Financiero* (sec. Empresas). Recuperado de <http://www.elfinanciero.com.mx/empresas/apoyo-del-conacyt-a-investigadores-paso-de-privilegio-a-sueldo.html>.
- López, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias.* Madrid: Narcea Ediciones.
- Magaña, D., Aguilar, N. y Guzmán, C. (2017). El cambio organizacional en la gestión universitaria. El caso de Prodep y el Sistema Nacional de Investigadores. En L. Ramos y F. Velázquez, *Análisis organizacional y calidad educativa* (pp. 329-56). Ciudad de México: Hess; Universidad de Guanajuato; UAM-I; UAM-A; Remineo.
- Marsh, H. W. y Dennis, H. (1991). Students' evaluations of teaching effectiveness: The stability of mean ratings of the same teachers over a 13-year period. *Teaching and Teacher Education*, 7(4), 303-14.
- Martínez, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Redie*, 11(22). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html>.
- Monereo, C. (enero, 2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento educativo*, 32, 71-89.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad en la evaluación. En M. Castelló, *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria.* Barcelona: Ebedé; Innova Universitas. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/661/DC-01-13-La-autenticidad-de-la-evaluacion.pdf>.
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2012). Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo. *Documentos de trabajo Preal*, 61. Santiago: Preal.
- Nava, M. y Rueda, M. (2014). La evaluación docente en la agenda pública. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 1-11.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2011). *Education at a Glance 2011. OECD indicators.* Paris: OECD Publishing.

- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2011). *Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional*. Recuperado de http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/gestion_c/index.htm.
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: Flacso México.
- Peraza, A. (2010). *Fracaso educativo y políticas públicas en México: ocho propuestas estratégicas*. México: UPN.
- Pérez, A. (2011). Política pública y sindicalismo magisterial: la búsqueda de la calidad educativa y los nuevos actores. En N. Veloz, *El sindicalismo magisterial y la definición de políticas públicas en la educación básica en México* (pp. 59-96). Ciudad de México: UAM-A; Eón.
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. *Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Ramírez, R. y Weiss, E. (2004). Los investigadores educativos en México: una aproximación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21). Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=14002110>.
- Ravela, P. (2000). *Los próximos pasos: ¿Hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?* Santiago: Preal.
- Ravitch, D. (2011). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (vigésima tercera edición). Recuperado de <http://buscon.rae.es/draeI/>.
- Regnaut, E. (2014). Validação dos rankings internacionais baseados nos testes: Pirls, PISA e Shanghai. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico, editado pela ANPAE*, 30(1), 13-40.
- Rueda, M. (2008a). Introducción. En M. Rueda, *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. Ciudad de México: lisue-UNAM.
- Rueda, M. (2008b). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. Ciudad de México: lisue-UNAM.
- Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad: perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. Ciudad de México: Plaza y Valdes.
- Santibáñez, L. y Martínez, J. F. (2010). Políticas e incentivos para maestros: carrera magisterial y opciones de reforma. En A. Arnaut y S. Giorguli, *Los grandes problemas de México*, 7 (pp. 125-158). Ciudad de México: El Colegio de México.

- Santibáñez, L., Martínez, J. F., Datar, A., McEwan, P., Messan-Setodji, C. y Basurto-Dávila, R. (2007). *Haciendo camino: análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México*. Santa Mónica: Rand Education; Secretaría de Educación Pública.
- Schmelkes, S. (2015). Desempeño docente: estado de la cuestión. En G. Guevara, M. T., Meléndez, F. Ramón, H. Sánchez y F. Tirado, *La evaluación docente en México*, (Primera edición, pp. 96-115). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). *Acuerdo número 24/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) para el ejercicio fiscal 2016*. Ciudad de México: DOF 31 diciembre 2015.
- Silva, C. (2012). Reclutamiento de docentes: Orientaciones para el diseño de las políticas en América Latina. *Documentos de trabajo Preal*, 62. Santiago: Preal.
- Sternberg, R. J. y Grigorenko, E. (2003). *Evaluación dinámica: naturaleza y evaluación del potencial de aprendizaje*. Madrid: Grupo Planeta.
- Tovar, R. y Arturo, L. (2005). *La formación de investigadores en México. Perfiles Latinoamericanos*, 13(25), 89-113.
- Tristán, A. y Vidal, R. (2006). *Estándares de calidad para pruebas objetivas*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Trujillo, M. (2015). Modelos de Evaluación Docente en las Instituciones de Educación Superior en México. En *Congreso Virtual sobre Tecnología, Educación y Sociedad* (vol. 1.) Recuperado de <http://cenid.org.mx/memorias/ctes/index.php/ctes/article/download/455/418>.
- Unesco. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos*. Dakar: Unesco.
- Unesco. (2011). *Global Education Digest 2011. Comparing Education Statistics Across the World*. Paris: Unesco.
- Vaillant, D. (2009). La profesión docente: lecciones para diseñadores de políticas sobre reformas que funcionan. En Cox, C. y Schwartzman, S., *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*, (pp. 131-75). Santiago de Chile: Uqbar Editores; Cieplan.
- Vegas, E. (2005). *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington DC: World Bank Publications.
- Vegas, E. y Umansky, I. (2005). Improving Teaching and Learning through Effective Incentives. Lessons from Educational Reforms in Latin America. En E. Vegas, *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America* (pp. 1-19). Washington DC: World Bank Publications.
- Zúñiga, M., Pérez, C. y Cáceres, M. (2017). Hacer ciencia y producir conocimiento: impacto en las universidades y en los profesores investigadores. *Elkasia*, 77, 47-64.

LA COLONIZACIÓN DE LA ACADEMIA MEDIANTE LAS TECNOLOGÍAS DE EVALUACIÓN

María Teresa Flórez Petour*

Planteamiento del problema: los mecanismos de evaluación en la educación superior

Desde la década de 1970, autores como Michel Foucault advertían sobre el poder de la evaluación desde una mirada crítica. Considerada por este autor como el dispositivo de disciplinamiento por excelencia, al concentrar en una misma tecnología la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora, la evaluación es capaz de exponernos, visibilizarnos, compararnos, clasificarnos, jerarquizarnos, diferenciarnos y, a partir de ello, producir nuestras identidades en tanto sujetos convertidos en saber y, así, en objetos de poder (Foucault, 2005).

La evidencia proveniente de la investigación empírica ha respaldado con el tiempo los argumentos del filósofo francés, principalmente en lo referente a la evaluación escolar, y más específicamente frente a los efectos de las evaluaciones externas sobre el trabajo en las aulas. Es abundante y de larga data la evidencia en torno a los efectos perniciosos de estas evaluaciones para el trabajo pedagógico, entre ellos: reducción del currículum a las disciplinas evaluadas, concentración en aquellas habilidades y contenidos que se evalúan en las pruebas, mecanización de la enseñanza y el aprendizaje a partir de la adaptación a la lógica de las evaluaciones, agobio

* Profesora Asistente del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile. DPhil in Education, Universidad de Oxford, Reino Unido. Correo electrónico: mtflorez@u.uchile.cl

docente, estrés y ansiedad en los estudiantes, enseñanza orientada a la prueba, entre otros (Shepard, 1992; Darling-Hammond y Rustique-Forrester, 2005; Berryhill, Linney y Fromewick, 2009; Baird et al., 2014). Este tipo de dispositivos genera identidades docentes marcadas por el *conflicto de rol* (Berryhill, Linney y Fromewick, 2009), donde la experiencia profesional se ve tensionada por las contradicciones entre el profesor que se desea ser y aquel al que las evaluaciones externas motivan.

Así también, las escuelas generan identidades institucionales asociadas al éxito o el fracaso, basándose exclusivamente en los resultados de estas evaluaciones (Falabella, 2014; Rojas y Leyton, 2014). Fenómenos similares se pueden observar más recientemente en torno a las políticas de evaluación docente que se han expandido por diversos contextos latinoamericanos en las últimas décadas, como la Ley 20.903 de 2016, en el caso de Chile, o la Ley 6114 de 2009, en Brasil.

En este escenario, no resulta extraño que la educación superior haya sido permeada por estas lógicas durante los últimos 20 años, en contextos donde la mirada neoliberal de educación de mercado y de competencia entre instituciones acentúa la importancia atribuida a estos dispositivos. Según la literatura, este fenómeno se observa en diversos planos, principalmente mediante la relación que se establece entre las políticas gubernamentales y la producción investigativa, y la generación de mecanismos de evaluación del trabajo de las universidades y sus académicos.

En el primer ámbito, desde el surgimiento de la idea del diseño de políticas basado en evidencia, se han generado nuevas formas de conocimiento aplicado (Moss, 2009), y el panorama de la investigación ha sido afectado por las prioridades que se establecen desde las agendas de la política gubernamental, pues es desde allí que se determinan los temas y métodos que se privilegian en la asignación de fondos para la investigación. A ello se refieren Byrne y Ozga (2008) cuando aluden a la *relación táctica* entre la política y la investigación, en que la segunda se pone al servicio de la primera, frecuentemente con la idea de mejorar la credibilidad de las decisiones de la política, desde un respaldo “científico”.

Diversos autores han abordado la complejidad de estas conexiones entre la política y la investigación de forma crítica (ver por ejemplo, para el campo de la educación, Hammersley, 2002; Oancea y Furlong, 2007; Byrne y Ozga, 2008), en el sentido de la forma en que las investigaciones que se valoran mayormente a nivel de política pública tienden a ser aquellas que responden a un modelo que se ha denominado “what works” (lo que funciona), donde se privilegia la idea de investigaciones cuantitativas, experimentales y que buscan, sobre la base de formulaciones estadísticas, modelos universales de aquello que funciona en la práctica.

Otros, además, critican la forma en que este tipo de investigación simplifica la complejidad intrínseca de campos centrados en el estudio de fenómenos humanos y sociales, como la salud y la educación, buscando causalidades lineales y universales para aspectos que en realidad se caracterizan por lo probabilístico,

lo emergente, lo interpretativo, lo impredecible y lo contextual (Geyer, 2012). Ello genera que, a través de los esquemas existentes de evaluación de la investigación tanto a nivel nacional, como a nivel interno en las universidades, muchas veces se evalúe la investigación social, así como la de las artes y las humanidades, desde los parámetros propios de las ciencias denominadas “duras”, sin que ellos sean necesariamente consistentes con la naturaleza de estas disciplinas, y cuyo “impacto”, además, resulta mucho más complejo de capturar por medio de medidas tradicionales (Oancea, Flórez y Atkinson, 2015).

El segundo ámbito en que este tipo de tecnología ha ido colonizando el territorio de la educación superior, corresponde a los mecanismos de evaluación institucional y de los académicos, los cuales se han ido instalando de forma creciente en diversos contextos a nivel internacional. Desde las lógicas de la rendición de cuentas, justificadas mediante la promoción de la transparencia como relato positivo en torno a estos mecanismos de control, los actuales procesos de acreditación universitaria y de evaluación de la calidad de la investigación en contextos académicos se han ido expandiendo a nivel global. En diversos países, como el Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda, Hong Kong (China) y varias naciones de la Unión Europea, se han implementado sistemas de financiamiento de la educación superior basados en el nivel de desempeño en relación con la “calidad” de la investigación que se realiza en cada institución (Oancea, Flórez y Atkinson, 2017).

El Reino Unido fue pionero en este tipo de iniciativas, con el Marco de Evaluación de la Investigación (*Research Assessment Framework, RAE*) creado en 1989, y que desde 2014 fue reemplazado por el Marco de Excelencia en la Investigación (*Research Excellence Framework, REF*). Este último sistema, junto con evaluar y jerarquizar a las instituciones en un ranking, agrega la importancia de demostrar el “impacto” de la investigación realizada, entendido desde un parámetro eminentemente cuantitativo (Oancea, Flórez y Atkinson, 2017).

Para gran parte de quienes trabajamos actualmente en contextos universitarios, este tipo de políticas y medidas probablemente resulten reconocibles. Los sistemas de acreditación a nivel nacional, al igual que los de calificación académica a nivel institucional, han comenzado a modificar la identidad de los investigadores mediante los dispositivos evaluativos. La presión, por ejemplo, por producir una cantidad creciente de publicaciones con indexaciones específicas o por adjudicarse fondos de mayor prestigio científico, ha ido colonizando el trabajo académico, desplazando sus sentidos y colocando el eje más en la línea de la producción y el rendimiento, que en la generación de conocimiento nuevo.

Ello provoca, por ejemplo, que se invisibilicen otros tipos de investigación, y se prioricen los circuitos de publicación del círculo más bien cerrado de los académicos, dejándose de lado aquellos espacios de difusión a otros actores de la sociedad, que pudieran ser beneficiarios relevantes de la investigación. Es el caso, por ejemplo, de la

docencia como espacio de difusión del conocimiento desarrollado, que en general no es reconocida como un circuito válido de “impacto”, lo que genera, además, que muchos académicos intenten reducir sus horas en aula, para dar mayor tiempo a la investigación, que es el parámetro desde el cual predominantemente se juzgará su “calidad”. Así, observamos la forma en que la evaluación se transforma en un dispositivo de poder que privilegia ciertas formas de saber y de construir saber, además de convertir a los académicos y a las universidades en objetos cognoscibles y, así, controlables.

El caso de Chile

Como una forma de ilustrar de manera más concreta las problemáticas levantadas en la sección anterior, a continuación, se aludirá brevemente al caso chileno. Cabe señalar, de todas formas, que la presente sección no corresponde a la presentación de resultados de investigación, sino que se trata de una descripción de los mecanismos existentes, con base a los documentos disponibles de la política local, en consideración del aporte de ello en el contexto de este seminario, donde también se comparten experiencias de diversos países.

Para comprender adecuadamente el caso chileno, es importante partir de los procesos de transformación del sistema educacional nacional en los años ochenta, orientados a la mercantilización y privatización de la educación, impulsados por la política neoliberal de la dictadura de Augusto Pinochet (Bellei, 2015). En el ámbito de la educación superior, ello implicó una desregulación casi total de este nivel del sistema, que llevó a la creación indiscriminada de universidades privadas, las que aumentaron de 3 en 1986 a 45 en 1995 (información de sitios web del Ministerio de Educación de Chile, Mineduc, y el Servicio de Información de Educación, SIES).

Las universidades tradicionales y estatales debían competir por un mismo mercado con las nuevas instituciones privadas. En este marco, no existía ningún tipo de control o regulación con respecto a la formación que las universidades privadas estaban ofreciendo, cuyo afán de lucro y negocio con la educación ha sido evidenciado por investigaciones como las de María Olivia Monckeberg (2007). Es ello lo que motiva, en principio, la creación de un sistema nacional de acreditación en 1999, que queda a cargo de lo que actualmente se conoce como la Comisión Nacional de Acreditación (Cancino y Schmal, 2014).

Este sistema es, hasta el día de hoy, de carácter voluntario, aunque una cantidad creciente de universidades y programas se someten a él, ya que es también utilizado como forma de promoción de las instituciones de educación superior en el contexto del mercado universitario. Las condiciones actuales de este sistema están definidas por la Ley N° 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y por la Ley General de Educación de 2010. Las instituciones involucradas en este proceso son: la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), la División de Educación Superior del Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación (CNED), quienes efectúan estos procesos por medio de agencias privadas de acreditación (Cancino y Schmal, 2014).

La acreditación como proceso global se compone de varias instancias: 1) una autoevaluación institucional que considera diversas fuentes; 2) una evaluación externa a cargo de evaluadores pares de otras universidades; 3) un pronunciamiento final de la Comisión, con base a los antecedentes recabados. No se profundizará en cada una de estas instancias, pues me interesa específicamente destacar aquí la forma en que los criterios de evaluación que se establecen desde la CNA configuran una identidad académica determinada. La tabla 1, tomada directamente de los documentos de esta Comisión, establece el puntaje asignado para cada académico, según el tipo de publicación del que se dé cuenta, en este caso para el área de investigación en educación (CNA, 2015):

Tabla 1. Puntajes según productividad de los académicos para el nivel de posgrado, CNA

Tipo de publicación	Número
Publicación en revista ISI, Scopus	12
Libro con referato externo	12
Publicación en revistas indexadas en Scielo	10
Capítulo de libro con referato externo	6
Informe publicado de consultoría a organismo internacional vinculado a educación, como OCDE, Unesco, Unicef, Cepal, BID, entre otros	4
Edición o compilación científica de un libro o revista temática con referato externo	4
Publicación en revistas indexadas en Latindex Catálogo	4
Artículos de revistas o capítulos de libros con comité editorial	2

Fuente: CNA, 2015

A los criterios señalados en la tabla anterior se agrega la importancia de “tener a lo menos un proyecto de investigación concursable adjudicado en los últimos 5 años en calidad de investigador responsable” (CNA, 2015, p. 1). De los criterios aquí indicados se desprende, por ejemplo, la priorización de la publicación de artículos científicos en circuitos de publicación internacionales, con una menor valoración de las indexaciones latinoamericanas, y sin ponderación alguna para publicación o difusión en medios profesionales o para audiencias más amplias. Ello, en áreas como la educación, resulta complejo, ya que no se da valor a todo el trabajo de publicación orientado, por razones evidentes, a audiencias profesionales.

De forma similar, en el caso de Chile los fondos de investigación externos concursables son bastante escasos y se restringen fundamentalmente a las convocatorias generadas por la Comisión Nacional de Investigación en Ciencia y Tecnología (Conicyt), el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt), el Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondef), los programas de Investigación en Ciencia y Tecnología Anillos, Núcleos Milenio, entre otros, en los cuales la educación compite con otras disciplinas, y por el Consejo Nacional de Educación (CNED) y el Mineduc (Fonide).

Estos concursos reafirman criterios de evaluación, como los de la CNA, y generan también que la investigación que se realiza sin financiamiento externo o como parte, por ejemplo, de proyectos colaborativos con escuelas, no sea considerada como relevante para el trabajo académico. Así también, en general los formularios para estos proyectos exigen referirse a productos concretos y al impacto esperado de la investigación. De esta manera, la investigación que se promueve no solamente invisibiliza ciertos tipos de esfuerzos investigativos y de formas de publicación y difusión de resultados, sino que también los desincentiva, dadas las altas consecuencias del proceso de acreditación.

Al tratarse de procesos de acreditación con repercusiones importantes para las instituciones universitarias, estos tienen eco en las políticas de muchas universidades, que conectan criterios como los antes descritos con los procesos internos de calificación de los académicos. Así, es frecuente observar que en diversas casas de estudio se evalúe la calidad de sus profesores con base a la cantidad de publicaciones ISI o Scopus que posean, o de proyectos Fondecyt que tengan a cargo, con consecuencias para su futuro laboral en relación con los resultados de dicha evaluación.

Dadas estas consecuencias, los académicos suelen verse forzados a priorizar este tipo de actividades y de circuitos de publicación e investigación, orientando su trabajo a la productividad y al rendimiento en función de la rendición de cuentas bajo estos parámetros. Ello les resta autonomía y flexibilidad para elegir aquello que quieren priorizar en su labor y para poder considerar otros circuitos, audiencias y beneficiarios relacionados con sus proyectos y publicaciones. Cuando se efectúan estas participaciones, no hay mecanismos oficiales que den valor a este tipo de iniciativas, pese a que existen muchas disciplinas, especialmente las de estudios sociales, artes y humanidades, donde esto sería pertinente.

En síntesis, si bien se comprende como legítima la demanda por una mayor regulación del mercado universitario, a partir del crecimiento indiscriminado de instituciones privadas de educación superior en los ochenta, sus resultados han implicado el desplazamiento paulatino de la identidad de los académicos en función de su adaptación a criterios de evaluación externos. Estos sistemas de evaluación de altas consecuencias, además, fomentan aún más el mercado educacional, toda vez que las credenciales derivadas de la acreditación generan publicidad y competencia entre instituciones. Ello, a su vez, repercute en las políticas internas de

las universidades, que dejan de centrarse en crear comunidades de conocimiento y aprendizaje, para pasar a conformar una cultura individualista y competitiva, construida a partir de criterios que distinguen a los académicos según su "calidad". Si bien nos encontramos todavía lejos de los modelos extranjeros centrados en rankings públicos de calidad de la investigación, el escenario no parece tan improbable, dadas las condiciones actuales.

Una propuesta alternativa a partir de una investigación en el Reino Unido

Antecedentes generales

Como una forma de ofrecer alternativas a las formas en que las actuales tecnologías de evaluación transforman la identidad de aquellos que trabajan en investigación en contextos académicos, se presentan a continuación, a grandes rasgos, los principales resultados de una investigación en la cual la autora participó entre 2013 y 2014, en el Reino Unido. En ella se exploraron formas de capturar el valor cultural de la investigación en artes y humanidades, desde la perspectiva de sus participantes.

El proyecto estuvo a cargo de la doctora Alis Oancea, de la Universidad de Oxford, y fue financiado por el Consejo de Investigación de las Artes y Humanidades (*Arts and Humanities Research Council, AHRC*). El estudio surgió como una de varias iniciativas financiadas por el AHRC en torno a la búsqueda de formas de capturar y dar cuenta del valor cultural de la investigación en estas disciplinas, concepto que buscaron acuñar en contraposición a la idea de *impacto* propuesta por sistemas de evaluación como el antes mencionado REF.

La literatura revisada para este proyecto da cuenta de una problemática para la investigación en estas disciplinas, en el contexto de la emergencia de "la agenda economicista" (Collini, 2012, p. XII) y la "metrificación performativa" (Kelly y Burrows, en Adkins y Lury, 2012, p. 130) como lógicas que se imponen sobre el trabajo universitario, cuyo caso culmine se traduce en la "agenda de impacto" (Brewer, 2013), lo que genera una "crisis de legitimidad" (Holden, 2006) en relación con la imagen pública del valor de esta investigación y, más específicamente, con sus posibilidades de obtener financiamiento público. Parte del debate para responder a estas presiones ha girado en torno a la necesidad de reconocer el valor intrínseco de esta investigación en contraposición a visiones más instrumentalistas, junto con otras búsquedas por desarrollar maneras más finas de captar el valor de este tipo de indagación (Oancea, Flórez y Atkinson, 2014).

El proyecto al que aquí se alude buscaba, así, contribuir a responder estas inquietudes, en términos de explorar posibilidades para desarrollar aproximaciones más complejas y con base empírica para capturar el valor cultural de la investigación en artes y humanidades, que dieran cuenta del carácter dinámico, fluido, rico y diverso de la construcción de ese valor por diversos actores (Oancea, Flórez y Atkinson, 2014).

Diseño de la investigación

Las preguntas de investigación que guiaron el estudio fueron:

- Pregunta principal: ¿Cómo aquellos que están involucrados en investigación universitaria en artes y humanidades (investigadores, administradores, colaboradores, beneficiarios) interpretan, ponen en acción y demuestran el valor cultural de la investigación?
- Pregunta metodológica: ¿Cómo pueden ser adaptados los métodos de la evaluación social científica y los modelos analíticos para captar de forma rigurosa y articular de forma convincente relatos texturados acerca del valor de la investigación en artes y humanidades?

El diseño de investigación correspondió a un estudio de casos múltiple anidado. En primer lugar, se seleccionó un total de 15 unidades de investigación (universidades, facultades, departamentos), considerando variedad de perfiles, lugares y tipos de universidad dentro del Reino Unido. Dentro de estas unidades, se seleccionaron 14 proyectos de investigación de interés para nuestro estudio, realizados en el período 2008-2013, o vigentes al momento de la recolección de datos. En conexión con estos proyectos, se seleccionaron 20 actores asociados a la puesta en acción del valor (*value enactors*), tales como archivos, museos, galerías, organizaciones no gubernamentales, empresas creativas, entre otros. Así, se trabajó con un total de 49 casos.

En cada unidad se realizaron entrevistas semi-estructuradas a académicos involucrados en los procesos de investigación dentro de la universidad, con énfasis en los proyectos seleccionados en cada caso, así como aquellos que constituyan beneficiarios o colaboradores de cada uno de estos proyectos, con un total de 69 entrevistas. Para los actores administrativos se trabajó con una encuesta online de preguntas abiertas, recibiéndose respuesta de siete de las 15 unidades consideradas.

Cabe señalar que, además de las pregunta regulares de la entrevista, se incluyó una segunda parte que, sobre la base de un modelo previamente desarrollado por la doctora Oancea (2011), consistía en la elaboración conjunta de un diagrama con los entrevistados, en el cual se pedía dar cuenta de los actores involucrados en cada proyecto, los flujos que se percibían entre ellos, así como el tipo y dirección de estos flujos, como un medio para llegar a construir con los participantes un mapa de la forma en que ellos daban cuenta del valor de la investigación.

Los datos cualitativos fueron codificados sistemáticamente, con fases deductivas e inductivas, considerando un análisis iterativo. Se partió con un esquema de codificación desarrollado con base en las preguntas de investigación, con chequeos de confiabilidad entre codificadores, seguido de una segunda fase de codificación emergente en profundidad, que luego se integró temáticamente. Las encuestas se analizaron cualitativamente e informaron el diseño y parte de la selección de participantes en cada unidad. El análisis de las redes creadas en conjunto con los

participantes, a partir de los diagramas, fue validado y discutido iterativamente con los participantes. Más detalles acerca de los aspectos metodológicos del estudio se encuentran en otras publicaciones de las investigadoras involucradas (Oancea, Flórez y Atkinson, 2014, 2015 y 2017).

Principales resultados

Con respecto a los resultados, me concentraré a continuación en aquellos que son más pertinentes para las reflexiones aquí levantadas. En primer lugar, la misma idea de *valor cultural* generó respuestas y conceptualizaciones variadas desde los participantes, lo que revela su carácter de concepto en disputa, así como su naturaleza política. El uso de términos como “complicado”, “problemático”, “elusivo”, “difuso”, “intangible”, “complejo”, “fluido” fue frecuente entre los participantes para caracterizar el concepto. Junto con ello, varios reconocieron que el uso de este término, en contraposición a la idea de *impacto*, llevaba a pensar más allá del valor económico o cuantitativo medible, motivando discusiones de política pública de mayor complejidad y relevancia, y más acordes con la naturaleza de las disciplinas involucradas.

Aquello que se entendía como valor cultural, además, para gran parte de los participantes, variaba según el área de conocimiento en cuestión. Esta especificidad implicaba que no resultaba posible trabajar con medidas iguales para todos. Por otra parte, para algunos este valor cultural no era susceptible de captarse por medio de mediciones cuantitativas y orientadas a un estándar, y debía construirse a partir de la mirada de los diversos actores involucrados.

Otro hallazgo importante tiene relación con qué ideas, tipos o niveles de valor cultural asociaban los participantes a los proyectos estudiados. A partir del análisis, se llegó a tres grandes dimensiones relacionadas con el valor que los participantes daban a la investigación en artes y humanidades:

- 1. Experiencias de enriquecimiento y transformación** interactivas y personales (autoconocimiento, expresión, sanación, goce, placer, crecimiento personal, bienestar, comprender la acción humana, entre otros).
- 2. Conectividad y enraizamiento**, en términos de un sentido de pertenencia a una cultura, cohesión social y conexión con el pasado de un lugar.
- 3. Involucramiento y pensamiento crítico**, que incluía desde el goce estético hasta el acceso a la cultura, los derechos culturales, el cambio social, la valoración de la diferencia, la resistencia y la voz.

Para los participantes, entonces, el valor de la investigación provenía de su contribución a la comprensión, a la experiencia vivida y a la creación en torno a la cultura. Ello, como puede inferirse, está bastante lejos de aquellos aspectos que se busca captar por las medidas de impacto, propias de los esquemas de evaluación predominantes en torno a la actividad académica investigativa.

De acuerdo con lo anterior, es interesante también observar que, a mayor alcance del valor asignado, mayor resultaba la complejidad de atribuir a un proyecto específico esta contribución. Por ejemplo: para diversos entrevistados, la investigación en artes y humanidades, en el largo plazo, contribuía a generar cambios en los paradigmas de pensamiento mediante los cuales se comprende el mundo y al ser humano, pero evidentemente ello no puede atribuirse de manera demostrable a una investigación en específico, sino que emerge del desarrollo de la investigación en la disciplina en su conjunto.

Por el contrario, cuando un proyecto particular había implicado trabajar con una comunidad específica, mejorando sus condiciones de vida o favoreciendo un enriquecimiento de sus experiencias o su autoconocimiento, la posibilidad de atribución resultaba más fácil de resolver. Los esquemas del REF, sin embargo, tienden a privilegiar aquellas evidencias donde la atribución es más simple, con lo que, a su vez, dejan fuera todo un ámbito del valor de la investigación que resulta relevante tanto para quienes la desarrollan como para aquellos que se benefician de ella.

En conexión con el punto anterior, a partir del relato de los participantes, fue posible obtener un espectro amplio de posibles formas de captar el valor cultural de la investigación, los cuales fueron clasificados tras el análisis en tres niveles: macro, meso y micro. Los medios indicados para estos tres niveles se detallan a continuación (Oancea, Flórez y Atkinson, 2014):

Nivel macro (enfoques):

- Involucramiento crítico con los circuitos de valor cultural: análisis de la relación clase-cultura, análisis crítico del discurso o exploraciones de relaciones de poder en la determinación del valor.
- Trazar las influencias de la investigación en artes y humanidades en la sociedad y la cultura: explorar valores humanos y sociales, analizar cambios culturales y movimientos discursivos paradigmáticos, mapear interacciones entre la investigación y el sector cultural más amplio o con otros sectores, explorar los efectos y alcances inesperados de la investigación en las culturas.
- Estimar los beneficios económicos amplios derivados de la investigación en artes y humanidades.

Nivel meso (métodos):

Cualitativos (predominantemente): entrevistas, tarjetas de comentarios, talleres y grupos focales, estudios de caso, observación participante, métodos visuales y creativos.

- Cuantitativos (predominantemente): encuestas y cuestionarios de retroalimentación, cuasi-experimentos, medidas económicas, mediciones estandarizadas, análisis de datos, análisis de citas, análisis de redes, trazas de comportamiento online.
- Mixtos: pruebas de usuario de recursos piloto, evaluaciones de enseñanza y aprendizaje.

Nivel micro (formas específicas de evidencia, con la advertencia de que deben ir en el contexto de un relato más complejo y amplio):

- Narrativas y testimonios.
- Revisiones y comentarios en instancias de difusión de la investigación.
- Métricas de visitantes y audiencia.
- Medidas de volumen e intensidad de actividad, y de involucramiento (por ejemplo: número de eventos, número de participantes, nivel de inversión).
- Indicadores de educación y desarrollo profesional (por ejemplo: matrícula, finalización de estudios, número de programas impartidos).
- Medidas psicométricas e indicadores de satisfacción.
- Métricas web y alternativas (por ejemplo: indicadores de impacto en medios de comunicación, estadísticas de uso, cantidad de búsquedas web).
- Análisis estadístico, por ejemplo, de datos de encuestas.
- Evidencia financiera (ingreso, auspicios, niveles de venta).

Para algunos participantes, la frontera entre impacto y valor cultural tendía a borrarse mayormente en la medida en que los métodos y formas de evidencia eran más específicos. En ese sentido, el último grupo de evidencias es el que perciben como más cercano a lo que se solicita en el REF, y por ello privilegian en sus proyectos este tipo de medidas, en detrimento de aproximaciones más amplias y complejas para dar cuenta del valor de su investigación, pese a que estas representan más claramente para ellos la naturaleza de la investigación que realizan. Ello implica, para algunos, tener que agregar a sus proyectos tecnologías de recolección de datos que no solían formar parte de su trabajo habitual. Podemos ver, en este sentido, la forma en que las tecnologías de evaluación, tal como planteara Foucault, van distorsionando y despojando la identidad de los académicos frente al sentido y el valor de su investigación, la cual va siendo desplazada por lógicas más cercanas a la rendición de cuentas.

Por último, otro hallazgo interesante se relaciona con los diagramas generados en las entrevistas, en el sentido de constituir una aproximación que permite una representación compleja, participativa y dinámica de la investigación en artes y humanidades, donde las dimensiones y alcances del valor son múltiples, lo que en varios casos sorprendió a los académicos a cargo de los proyectos, puesto que no habían dimensionado en un mismo soporte visual el radio de acción de aquello que realizaban.

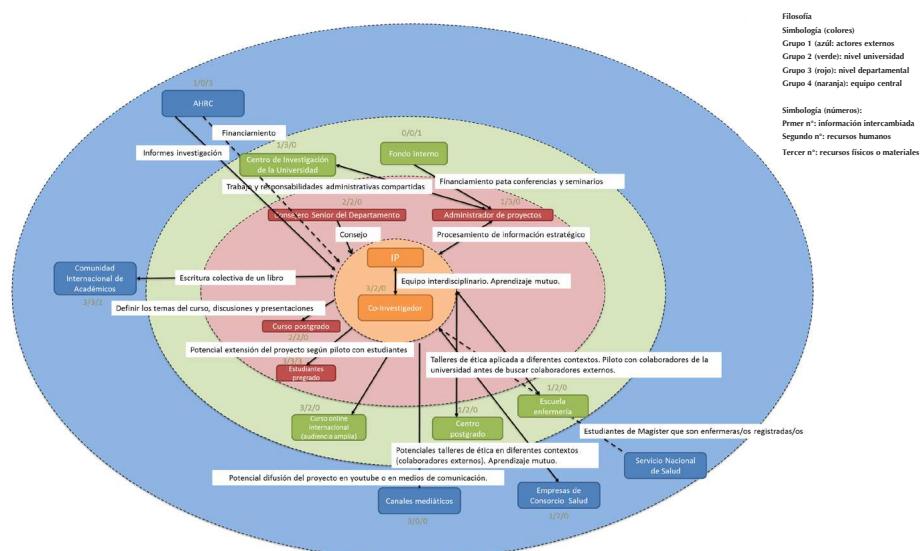
A modo de ejemplo, la figura 1 presenta el diagrama de un proyecto de Filosofía, que ha sido anonimizado por razones de ética de la investigación. Lo primero que se puede observar, mediante las capas concéntricas de diversos colores, es que el alcance del proyecto abarca varios niveles: desde el aprendizaje mutuo del propio

equipo, que era de naturaleza interdisciplinaria, hasta colaboradores externos a la universidad y difusión en redes sociales y medios de comunicación.

Junto con ello, en términos de qué es aquello que circula entre los actores y con qué intensidad (indicado en el diagrama por las flechas y sus descriptores, además de los números), se pueden observar relaciones de colaboración y aprendizaje mutuo, de creación colectiva de conocimiento, de apoyo material y económico, de retroalimentación hacia el equipo, de construcción conjunta de conocimiento con estudiantes y profesionales de la salud, de difusión a un público más amplio, entre otras. Cabe señalar, además, que este constituye uno de los diagramas más sencillos de nuestro proyecto, ya que hay otros en los que los tipos de valor y modalidades de circulación son múltiples y variados.

Entre las ventajas que se distinguen frente a este método de captura del valor cultural de la investigación en artes y humanidades, y en concordancia con lo que señalan los participantes, está su ajuste a aquello que desde la naturaleza de la disciplina se entiende como valor de la investigación, además de su aplicabilidad para diversas áreas de conocimiento en este campo. Junto con ello, abarca diversas aproximaciones e interpretaciones, desde variados actores, en relación con el valor cultural. Permite, por otra parte, superar las dicotomías simplistas, para centrarse en las relaciones entre agentes, prácticas y contextos. Finalmente, los participantes destacan también un aporte en términos de aprendizaje, ya que la co-producción y refinamiento progresivo de la representación del diagrama les ayudó a visualizar de forma integrada lo que antes parecían líneas aisladas de interacción, pudiendo también evaluar las relaciones establecidas.

Figura 1. Ejemplo de diagrama co-producido con los participantes de un proyecto de Filosofía



Comentarios finales

Hemos revisado aquí la manera en que, de forma paulatina, y quizás inadvertidamente, las tecnologías de la evaluación han ido colonizando el espacio académico e investigativo, transformando la naturaleza del trabajo universitario.

La creciente expansión de los esquemas de evaluación, que bajo el lema de la excelencia hacen incontestable el sometimiento a sus lógicas e indicadores, ha provocado que la atención de la labor de las instituciones de educación superior se haya desplazado desde la generación de conocimiento para y con los actores de las comunidades para las que puede ser atingente, a la necesidad de “jugar el juego” y de cumplir con los estándares de rendimiento que privilegian ciertos saberes y ciertas formas de producir y hacer circular dichos saberes.

A modo de propuesta alternativa a los discursos hegemónicos, los hallazgos aquí presentados sugieren ciertos caminos hacia los cuales debería transitar la evaluación de la investigación, si se espera generar una visión que represente de mejor manera su valor. Algunos de estos caminos implican:

- Superar el predominio de los indicadores cuantitativos, de corto plazo y limitados a ciertos circuitos de producción y circulación, para incorporar narrativas más cualitativas que logren dar cuenta de la riqueza, complejidad y significancia a largo plazo de los proyectos asociados a las áreas de estudios sociales, las artes y las humanidades.
- Ampliar el espectro de la práctica académica considerada como relevante para dar cuenta del valor de la investigación, incluyendo la extensión, la docencia, la práctica creativa, además de la investigación propiamente.
- Promover el desarrollo de nuevas aproximaciones metodológicas para evidenciar el valor de la investigación, en las cuales exista espacio para la participación de los diversos actores involucrados en los procesos de investigación, y para la construcción de dispositivos que logren captar los flujos, las interacciones y los tipos de valor que caracterizan de forma más amplia los trabajos de investigación, especialmente en las disciplinas aquí aludidas.

Resulta, así, fundamental superar la asunción acrítica de los actuales mecanismos de evaluación por parte de quienes integramos las comunidades universitarias, y generar espacios de reflexión en torno a su naturaleza, sus consecuencias y sus efectos sobre el trabajo y la identidad de los académicos. El contraste que se ha efectuado en esta presentación entre aquello que los sistemas existentes entienden como valorable y lo que los actores que participan y se benefician de la investigación, especialmente en los estudios sociales, las artes y las humanidades, ha buscado ilustrar la necesidad de recuperar y disputar la arena en la que se

deciden los significados que constituirán los constructos a evaluar en relación con nuestra actividad académica.

El lenguaje de la productividad, el rendimiento, los resultados, el impacto, y las soluciones descontextualizadas y simplistas, parece al menos disonante con las ideas de generar cambios en las formas del pensamiento humano, de contribuir a la construcción de comunidad y de cultura, de valorar la diversidad de interpretaciones y visiones en torno a fenómenos complejos, y de generar experiencias y conocimientos significativos para diversas audiencias y en diferentes circuitos. Estas finalidades no deberían, al menos, quedar invisibilizadas por las lógicas predominantes, especialmente si son las que genuinamente motivan la actividad investigativa.

Referencias

- Adkins, L. y Lury, C. (eds.). (2012). *Measure and Value*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Baird, J. A., Hopfenbeck, T., Ahmed, A., Elwood, J., Paget, C. y Usher, N. (2014). *Predictability in the Irish Leaving Certificate Examination* (Working Paper 1). Oxford: Oxford University Centre for Educational Assessment.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM.
- Berryhill, J., Linney, J. A. y Fromewick, J. (2009). The Effects of Education Accountability on Teachers: Are Policies Too-Stress Provoking for Their Own Good? *International Journal of Education Policy and Leadership*, 4(5), 1-14.
- Brewer, J. (2013). *The Public Value of the Social Sciences*. London: Bloomsbury.
- Byrne, D. y Ozga, J. (2008). Education Research and Policy: the BERA Academic Review Research. *Papers in Education*, 23(4), 1-29.
- Cancino, V. y Schmal, R. (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 41-60.
- Collini, S. (2012). *What Are Universities For?* London: Penguin Books.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2015). *Orientaciones sobre productividad por comités de área. Educación*. Santiago de Chile: CNA.
- Darling-Hammond, L. y Rustique-Forrester, E. (2005). "The consequences of student testing for teaching and teacher quality". En: J. Herman y E. Haertel (eds.). *The Uses and Misuses of Data in Accountability Testing: the 104th yearbook of the National Society for the Study of Education, part II* (pp. 289-319). Malden: Blackwell.
- Falabella, A. (2014). Do national test scores and quality labels trigger school self-assessment and accountability? A critical analysis in the Chilean context. *British Journal of Sociology of Education*.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- Geyer, R. (2012). Can Complexity Move UK Policy beyond “Evidence-Based Policy Making” and the “Audit Culture”? Applying a “Complexity Cascade” to Education and Health Policy. *Political Studies*, 60(1), 20-43.
- Hammersley, M. (2002). *Educational Research, Policymaking and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Holden, J. (2006). *Cultural Value and the Crisis of Legitimacy*. London: Demos.
- Monckeberg, M. O. (2007). *El negocio de las universidades en Chile*. Santiago de Chile: Debate.
- Moss, G. (2009). The politics of literacy in the context of large-scale education reform. *Research Papers in Education*, 24(2), 155-174.
- Oancea, A. y Furlong, J. (2007). Expressions of excellence and the assessment of applied and practice-based research. *Research Papers in Education*, 22(2), 119-137.
- Oancea, A. (2011). *Interpretations and Practices of Research Impact across the Range of Disciplines. Report*. Oxford: Oxford University.
- Oancea, A., Flórez, T. y Atkinson, J. (2017). Qualitative network analysis tools for the configurative articulation of cultural value and impact from research. *Evaluation Research*, 26(4), 302-315.
- Oancea, A., Flórez, T. y Atkinson, J. (2015). The ecologies and economy of cultural value from research. *International Journal of Cultural Policy*, 25(4), 528-540.
- Oancea, A., Flórez, T. y Atkinson, J. (2014). *The Cultural Value of Arts and Humanities Research: A Configurative Approach*. London: AHRC.
- Rojas, M. y Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la subvención escolar preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 205-221.
- Shepard, L. (1992). *Will national tests improve student learning?* CSE Technical report 342, Cresst, University of Colorado, Boulder.

EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL POSGRADO BRASILEÑO BAJO LA ÓPTICA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Fabiano dos Santos*

Introducción

Inicialmente quiero agradecer la invitación hecha por la comisión del coloquio “El docente universitario hoy”. Me siento muy honrado de poder aportar al fortalecimiento de lazos entre universidades públicas latinoamericanas. Les confieso que creo mucho en la fuerza que representa el combate de lo que voy a discutir en esta exposición: las universidades basadas en el modelo estadounidense, particularmente en las formas de evaluación adoptadas. Solo con el fortalecimiento de las articulaciones entre el eje Sur-sur es que podremos hacer los debidos enfrentamientos a la lógica privatista y mercadológica de la educación superior. Algo cercano a lo que Bourdieu denomina “de contra-fuego”. Me gustaría, además, agradecer la acogida que recibí en mi llegada a Bogotá, mostrando aquello que ya tenía certeza: el lado acogedor y receptivo del pueblo colombiano.

El año pasado tuvimos en nuestro programa de posgrado la defensa de tesis de maestría de una alumna oriunda de Bucaramanga. Su tesis discutió las condiciones educativas de las niñas de la guerrilla, un tema bellísimo y extremadamente relevante para el combate a los desmanes que nuestra región sufre cotidianamente. Digo esto por dos motivos: primero, para afirmar que nuestro programa de posgrado está

* Universidad Federal de Mato Grosso do Sul.

abierto para todos los que allí quieran estudiar, incluso para hacer una pasantía con aquellos que estudian aquí y quieran pasar un semestre conociendo nuestras discusiones. Segundo, porque creo que nuestras investigaciones, aquellas realizadas en las universidades latinoamericanas, necesitan esforzarse en la comprensión de las relaciones de la educación y la sociedad, teniendo como referencia nuestra condición de periferia del capitalismo contemporáneo.

Hechos los comentarios iniciales, paso a la presentación de los ejes que van a estructurar mi exposición en este día: además de esta pequeña introducción, trataré los cambios de la economía planetaria entre los años 1980 y 1990 que nos ayudarán a entender el campo económico por el cual atraviesan los cambios que hoy se hacen evidentes en las universidades brasileñas, más enfocadas en este nuevo contexto a la formación del conocimiento materia prima (que abordaré con mayores detalles en un momento oportuno). En seguida instancia, les presentaré el segundo tema de mi exposición: la Reforma del Estado brasileño, que ocurrió en la década de 1990, y las aproximaciones con la coyuntura latinoamericana. Aunque les presente el caso brasileño, ciertamente observarán relaciones con el caso colombiano y de tantos otros países de la región, ya que la ola de reformas gerenciales de la administración y gestión pública de la educación fue la tónica en gran parte de los países periféricos.

En tercer lugar, presentaré las rutas que llevaron al surgimiento de las llamadas "world class universities". Ese concepto denota un modelo hegemónico de universidad que tiene como uno de sus principales objetivos la creación de una ciencia aplicada al desarrollo del modelo de producción capitalista. Se trata de un modelo de inspiración estadounidense que se extiende rápidamente en gran parte de las universidades brasileñas, teniendo como estrategia principal de formación el financiamiento y la evaluación. Por fin, presento el modelo de evaluación del posgrado brasileño, destacando que sus estrategias representan la consolidación de un modelo de universidad hegemónica asumida por Estados Unidos, y que está presente en el Estado brasileño.

Cambios de la economía planetaria en los años 1980-1990 y los impactos sobre las universidades latinoamericanas

Vivimos hoy un proceso conocido como internacionalización, o globalización, de la economía mundial. Chesnais (1996) tiene una mirada más crítica sobre ese fenómeno; para él lo que vivimos en la actual coyuntura económica es la predominancia de la financiarización de la economía sobre la producción. Como vamos a comentar en esta sección, el proceso de mundialización del capital requiere cambios importantes en el funcionamiento de las universidades, estas, a su vez, impulsadas por la tendencia de internacionalización de la educación. Será posible observar que los cambios en el campo económico son acompañados de transformaciones significativas de los objetivos y las finalidades de las universidades públicas brasileñas y, por qué no, mundiales.

La nueva configuración del capitalismo, que fue inaugurada a partir de la década de 1970, tiene mayor evidencia entre los años 1980 y 1990. Para Chesnais (1996) el movimiento que fue ampliamente conocido como globalización es, en realidad, un proceso de mundialización del capital. Ese movimiento de mundialización, según el autor, pasa por tres modalidades: intercambio comercial, inversión productiva en el exterior y flujos de capital monetario, más conocido como capital financiero.

En la mundialización del capital, lo que se observa es la internacionalización del capital productivo, asociado principalmente a la predominancia del capital portador de intereses, configurando un periodo que impera la “dictadura” del capital financiero. Ocurre que la velocidad con la que el capital financiero circula es infinitamente superior al capital productivo, llevando a una compresión temporal del primero sobre el segundo. La implicación de este aplanamiento es la necesidad de aumentar la productividad de los procesos de trabajo, elemento central para el desarrollo del régimen de producción capitalista.

Por intermedio de la implementación de políticas públicas y acciones movilizadoras de la producción real del trabajo productivo, el Estado capitalista genera nuevos espacios para que el sector privador actúe, añadido de la necesidad de medios para ampliar, aún más, las maneras productivas de producción de valor. En este camino, la ciencia, la tecnología y la educación se vuelven estratégicas para la formación de la fuerza de trabajo que actuará directamente en el proceso de trabajo real productivo.

Aún en el inicio del proceso de mundialización de la economía, a partir de 1980 se requirió una mayor participación de los inversionistas extranjeros sobre la economía nacional. Acompañados por el movimiento neoliberal, las propuestas de privatización fueron anunciadas como la única salvación de la economía. Evidentemente se trataba de una alternativa de interés exclusivamente burgués, ya que la apertura del mercado nacional para la participación de inversión extranjera impactaría negativamente sobre la soberanía nacional del Estado brasileño, solo para que se quede en los aspectos políticos. Acompañados de estas inversiones extranjeras, se observó un fuerte control sobre la gestión monetaria de los países acreedores por parte de los inversionistas y de los organismos de préstamo, como en el caso del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

A lo largo de la financiarización de la economía, fueron creados fondos de inversión que se consolidaron en la economía mundial. Los fondos públicos pasaron a ser la principal fuente de materialización del capital financiero, una especie de sello de legitimación del capital ficticio —para que se recuerde el término utilizado por Marx—. La inversión extranjera del capital sobre la economía nacional brasileña estimuló el crecimiento del capital financiero, volviéndolo hegemónico.

Este escenario ficticio creó condiciones para el crecimiento de las organizaciones multinacionales. Como las fronteras de esta mundialización fueron ultrapasadas,

esas nuevas multinacionales tuvieron dos características principales: actuaron a nivel mundial y les pasaron a sus proveedores las tecnologías desarrolladas y los conocimientos de gestión, resguardando para sí los conocimientos de los responsables directos por la objetivación de los conocimientos en productos que favorecían el desarrollo del capital.

En términos de relación con actividades diversas de su principal, estas empresas articularon sus acciones a institutos de investigación y universidades, llevando consigo, por intermedio de patentes, los resultados de las investigaciones realizadas y financiadas casi siempre por fondos públicos. Por último, estas multinacionales crearon verdaderos oligopolios que, como regla general, tienen el objetivo de generar beneficios cuando se relacionan con agencias gubernamentales y universidades.

Con apertura en el mercado financiero de acciones de grandes conglomerados educacionales, la educación se consolidó como mercadería. Brasil posee la mayor empresa de educación superior en todo el mundo, el grupo Kroton llega a casi 300 mil alumnos en todo el país. En 2012 la empresa educacional cerró el año con un alta de 152 % en el mercado de valores, una de las más valorizadas entre todos los sectores que componen los títulos del mercado. Aún sobre la realidad brasileña, fueron ofrecidos 10,6 millones de cupos para la educación superior en el país, siendo 73,8% de cupos ya existentes (alumnos ya inscritos y en proceso formativo) y 26% de cupos nuevos. De estos últimos, solo 33,5% fueron ocupados. Estos datos nos ayudan a comprender por qué Kroton escogió Brasil para priorizar sus investidas: era un campo en ampliación, ya que el número de alumnos en edad para estudiar en la educación superior y que están fuera es grande en relación con los demás países de América Latina.

Por otra parte, Argentina también experimentó transformaciones importantes en su contexto educativo superior a partir de 1995, con la Ley de Educación Superior. Esta ley fue inspirada en el programa “Reforma de la Educación Argentina”, financiada por el Banco Mundial. En el contexto de esta normatividad, el papel de las Instituciones de Educación Superior fue modificado: se abrió la posibilidad de la creación de nuevos modelos de educación superior, como las universidades a distancia.

Una de las medidas más polémicas de esta ley, y en perfecta consonancia con el modelo neoliberal, fue la descentralización de los sueldos de los profesores (cada universidad pasa a pagar sueldos correspondientes a su capacidad financiera). Junto a esas nuevas formas de pago, surgieron políticas del gobierno argentino para crear un régimen de productividad entre los profesores, que se resumen en el recibimiento de los sueldos vinculados a esa productividad (meritocracia). Esa política generó un gran número de profesores contratados de forma precaria, muchos de ellos dejaron de dedicarse exclusivamente a la educación para complementar sus ingresos, pues no conseguían alcanzar el nivel de productividad exigida para mantener sus sueldos. Aún en las universidades públicas, la ley hizo posible que esas instituciones empezaran a tener costos para los alumnos —algo parecido a lo que Chile ya desarrollaba, hace mucho tiempo—.

Chile quizás sea el caso del avance neoliberal más emblemático que tenemos en la región. Con el golpe militar de Pinochet, se hizo una amplia privatización de las universidades de aquel país. Los primeros avances del gobierno militar se dieron por medio de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y los Decretos con Fuerza de Ley (DFL). Aquellas que continuaron siendo públicas, continuaron tiendo costos para los alumnos, para su funcionamiento (lo que en mi entendimiento no deja de ser una forma de privatización de la educación pública). De las ocho universidades chilenas al inicio de los años 1980 (2 públicas y 6 privadas), el nuevo modelo de expansión y mercantilización de la educación superior de aquel país llega a tener 68 universidades. Hay que destacar que la mayoría son instituciones educativas privadas. Acompañando la lógica privatista, los recursos públicos para las universidades son cortados drásticamente a partir de los años 1980.

A su vez, México ha enfrentado cambios en la organización y priorización de la educación superior desde los años 1990. Así como en Brasil, la creación de institutos técnicos con formación de dos años aumenta considerablemente, dejando en segundo plano la formación ampliada y sólida de las universidades públicas y de algunas pocas privadas. Desde los años 1990 el país ha enfrentado la ampliación de la educación privada, llegando a un número aproximado a los otros países de la región. Conforme a esto, Hugo Aboites, en un artículo titulado *La privatización de la educación superior en México: nuevas y viejas realidades*, el país caribeño tenía en el inicio de este nuevo siglo más del 60% de sus universidades que pertenecían a la red privada de educación.

Los datos clarean que la mundialización del capital vuelve a las universidades una herramienta estratégica de construcción de conocimientos y tecnología aplicada. Además, estas universidades se van adecuando a las demandas neoliberales de predominancia financiera, al mismo tiempo en que necesitan mantener el mercado productivo con profesionales aptos a la producción. Las universidades latinoamericanas pasan por importantes cambios y adaptaciones a esta nueva realidad, siempre impulsadas por las demandas del capital financiero.

A continuación, se presenta la particularidad de la reforma del estado brasileño, y se destacan algunos principios que pueden ser ampliados para la coyuntura latinoamericana.

Reforma del Estado brasileño: ¿aproximaciones con la coyuntura latino-americana?

Brasil ingresa definitivamente en el terreno neoliberal a partir de los años 1990. Especialmente con la victoria de Fernando Collor de Melo (destituido posteriormente por comprobados desvíos de recursos en su breve gestión). Pero fue con Fernando Henrique Cardoso (FHC) que se asumió definitivamente la política de la financiarización económica. Como se ha señalado antes, para la mundialización de la economía es necesario un ambiente propicio a la entrada de

inversionistas extranjeros en el mercado nacional. El terreno principal que debería ser “preparado” involucró la reforma del Estado brasileño. En 1995 el paso crucial fue dado: la creación de un ministerio federal llamado Ministerio de la Administración Federal y Reforma del Estado (MARE), que tuvo al frente de su gestión al entonces ministro Bresser-Pereira. En la propuesta de la reforma, el ministro pasó a defender que el Estado debería delimitar más claramente sus fronteras con el sector privado y sus instituciones no gubernamentales. Alegando que la gestión pública era atrasada y burocrática, propuso cambios significativos. Sugirió que el Estado fuera organizado a partir de cuatro sectores: un núcleo estratégico; actividades exclusivas del Estado; actividades o servicios no exclusivos del Estado; y la producción de bienes y servicios para el mercado.

Las universidades públicas pertenecerían al núcleo no exclusivo del Estado. Los servicios de este núcleo podrían ser ofrecidos por el sector privado y el sector público-no estatal (una categoría creada por el ministro, que se aproximaba de las propuestas de la tercera vía defendida por Giddens en Inglaterra). El término acuñado significa, según el propio autor, propiedad “pública, en el sentido de que se debe dedicar al interés ‘público’, de que no tiene fines de lucro, ‘no-estatal’ porque no hacen parte del aparato del Estado”. (Bresser-Pereira, 1998, p. 35). La nueva categoría de servicios ofrecidos estaría bajo la tutela del Estado, pero abierto a la inversión de empresas privadas y, principalmente, organizaciones sociales. Se vio la multiplicación de organizaciones no-gubernamentales ocupando el papel del Estado en la gestión de la educación pública brasileña, pero siempre con el apoyo financiero de los fondos públicos.

Además de las formas más claras de los impactos de la reforma del Estado brasileño sobre la educación superior, otras más veladas se van concretizando. Se trata de las prácticas gerenciales de gestión de las instituciones, de las evaluaciones externas que ganan centralidad en toda la educación en el país (de la educación básica fundamental a la educación superior), de la lógica privada instituida en el interior de las instituciones públicas como la defensa de la estabilidad de los profesores admitidos mediante exámenes públicos y la institución de contratación (y principalmente de despido) de profesores con contratos temporarios, además de la lógica productivista con base en un cuantitativismo que alcanza todas las esferas de funcionamiento de las universidades (como podremos acompañar en la discusión sobre la evaluación del posgrado del país).

La reforma del Estado brasileño trae a la luz la consolidación de una universidad ya bastante difundida en los Estados Unidos de América. Como los países periféricos que somos, el paso después de la reforma fue transformar a las universidades en modelos de instituciones internacionales, así como lo hicieron los verdugos imperialistas.

Surgimiento de la Word Class University

Lenin presenta las características del imperialismo como un nuevo rostro del capitalismo. Su crítica es dirigida a la idea de globalización que, para él, se

trata de una nueva fase de la dominación mundial del capital, bajo las manos de algunos pocos países, en particular por Estados Unidos. Gramsci, a su vez, ayuda a comprender como se va procesando la hegemonía de un país pobre sobre los demás: él señala que las alianzas se van formando, algunos beneficios son concedidos a los países aliados y la dominación se va cristalizando de forma casi natural.

Las grandes guerras mundiales fueron decisivas para que el imperialismo norteamericano se haya establecido y, al mismo tiempo, que una nueva corrida tecnológica fuese iniciada. La búsqueda por la hegemonía entre los Estados Unidos y la Unión Soviética trajo para el campo científico, especialmente al campo bélico, avances importantes. En el periodo de entre-guerras, el desarrollo de nuevas técnicas de organización del trabajo realizadas por Ford, también contribuyeron para que la ciencia pasara a constituirse como herramienta de poder en la configuración geopolítica mundial. Más recientemente, la llamada revolución tecnológica realiza nuevos cambios en la producción de la ciencia, fortaleciéndola como arma de dominación. Este contexto tecnológico impone la centralidad de la ciencia y presiona a los institutos y universidades a que se dediquen a realizar investigaciones de naturaleza aplicada. Las universidades no serían las mismas después de todos estos cambios, ya que dejarían de hacer investigaciones desinteresadas para dedicarse prioritariamente a la ciencia dirigida a los intereses económicos y pragmáticos. Es en este contexto de hegemonía norteamericana y de la ciencia desinteresada al desarrollo económico que surge la World Class University.

Desde los años 1950, las universidades estadounidenses pasan a darle prioridad a una especie de régimen del capitalismo académico, estableciendo la llamada New American University. El conjunto de universidades creadas a partir de esta perspectiva en los Estados Unidos ha servido para la formación de algunos de los más importantes investigadores en todo el mundo. En estas instituciones, son realizados importantes descubrimientos, innovaciones que promueven el crecimiento económico y el desarrollo global.

La nueva universidad estadounidense, orientada por la economía capitalista, tiene como objetivo principal el desarrollo de conocimientos que produzcan la comercialización de servicios, desarrollos de productos de alta tecnología y, al mismo tiempo, influyan en los rumbos de las universidades en el resto del globo terrestre. Se crea, de este modo, una división del trabajo académico, destinado a aumentar la separación de las funciones que ocupan las universidades centrales de las periferias. A las universidades de esta región latinoamericana les toca, en esta división, el desarrollo de conocimientos secundarios, con raras excepciones.

Se impone a todas las universidades (localizadas en la periferia o en el centro del capitalismo) una forma de capitalismo académico (Slautgther, 2010, Silva, 2017) que articula instituciones, profesores, administradores, alumnos a la economía de predominancia financiera. La ventaja que pasan a tener las universidades

estadounidenses con el suceso de las instituciones periféricas que adoptan el modelo de desarrollo tecnológico subordinado es que estos avances vuelven a los Estados Unidos mediante los productos de alta tecnología. Ahí está el aspecto central de la división internacional del trabajo académico y la ampliación de la concepción de la *World Class University*. La investigación interesada que se desarrolla en esta división internacional establece el llamado conocimiento como materia prima (Silva, 2017).

Destacamos una vez más que tal conocimiento es elaborado en respuesta a las exigencias de las corporaciones empresariales y transferido a ellas en forma de innovaciones tecnológicas y sociales. El conocimiento como materia prima es la expresión del nuevo paradigma de la ciencia interesada al desarrollo de la economía financiera. Son conocimientos preparados para desarrollar nuevas tecnologías, nuevos procesos de producción y servicios dirigidos a la obtención de lucro inmediato en el ámbito económico. Estas nuevas exigencias alteran la cultura institucional de las universidades. Pasan a ser áreas privilegiadas que poseen relación directa con el conocimiento materia prima, como las ingenierías y medicina, lo que impacta en el financiamiento que las investigaciones poseen en esta área, muy superior a las demás, como las ciencias humanas. Sin mencionar la hegemonía que el paradigma técnico-positivista recibe, siendo considerado el único verdaderamente científico. Los cambios culturales en las instituciones también son observados en los currículos, que pasan a dar prioridad a las materias aplicadas a las demandas del mercado. No es raro observar cambios estructurales de estos currículos para atender a la demanda de formación de fuerza de trabajo para determinadas empresas (en Brasil, casos como la institución de cursos de formación superior dirigidos a la minería fueron comunes, cuando la empresa Vale se instaló en las regiones alejadas). Los convenios/alianzas entre universidad-industria-Estado se han vuelto tan frecuentes en estas universidades que pasamos a naturalizarlas. Quiero destacar que estos convenios/alianzas son, en última instancia, la institución de la lógica privatista e interesada sobre la universidad y que el conocimiento derivado trae consecuencias para el aumento de la desigualdad, ya que los beneficios derivados de las producciones científicas no atienden a los intereses de toda la sociedad, pero de una parte muy reducida. El conocimiento privatizado, producido en esta relación, se vuelve mucho más inalcanzable, restringido al potencial de descubrimientos e innovaciones.

La *Word Class University* adopta estrategias que buscan crear un clima universitario en el que sus profesores se constituyan en investigadores de excelencia. Priorizan una gran movilidad internacional, lo que vamos a ver que es la gran prioridad de la evaluación del posgrado brasileño en la actualidad. Esta movilidad es priorizada para los docentes que pertenecen a las áreas que atienden a la innovación tecnológica, ya que serán estos los responsables por revertir el resultado de las investigaciones en productos comercializables de forma inmediata. Las condiciones de trabajo de estos profesores, viene siendo deteriorado exponencialmente, causando una intensificación de sus actividades. Se indican cuatro causas más evidentes de la precarización del trabajo

docente en las universidades de clase mundial: la masificación de la educación superior, la evaluación cuantitativa que resulta en la responsabilización docente, la privatización y comercialización del conocimiento. Estas universidades han producido un nuevo tipo de profesores. Estos se someten a una nueva lógica de precarización e intensificación del trabajo como si ya fuese parte de sus atribuciones. Sienten el agotamiento, pero hacen todos los esfuerzos para publicar más, mantenerse como referencia de su área, lo que produce conocimiento poco profundizado, pues la evaluación por productividad le exige un número elevado de trabajos, muchos de los cuales pasan a ser revisiones de estudios ya realizados por él mismo. No hay tiempo, en la lógica evaluativa por productividad, para estudios profundizados.

Evaluación del posgrado brasileño: estrategias de consolidación de la World Class University

El posgrado brasileño ha tenido un importante papel en la inducción de una nueva cultura institucional de las universidades del país. Sometiéndose a un riguroso proceso de evaluación, la formación del nuevo tipo de profesor es una evidencia en este nivel de enseñanza. Esta evaluación, que no es exclusividad del posgrado, hiere la autonomía de las instituciones públicas, las somete a una lógica inmediatista y pautada en resultados pragmáticos. Los propios instrumentos usados para evaluar la producción científica del posgrado son resultados de consolidación de la World Class University, una vez que son hegemónicamente usados en las universidades estadounidenses. Son ejemplos de estos instrumentos el Factor de Impacto e Índice H, cuya eficacia es bastante dudosa cuando se observa la evaluación de la calidad de los que se producen en las universidades.

El factor de impacto dice respecto al número medio de citaciones de artículos científicos publicados en un determinado periódico (lo que es bastante cuestionable por inducir a prácticas antiéticas, como la auto-citación). Ya el índice H mide el número de artículos con citaciones mayores o iguales a ese número. Por ejemplo: si un investigador tuviera 5 artículos publicados con más de 5 citaciones él posee un índice H igual a 5. La lógica no evalúa de ninguna forma la calidad de las producciones, sino que solo impone métricas cuantificables para que sirvan de comparaciones.

El sistema de posgrado brasileño está dividido en 49 áreas de conocimiento, presentando gran complejidad, que no tendrá tiempo para pormenorizarlas aquí. Todas esas áreas son sometidas al mismo instrumento evaluativo (compuesto de 5 elementos entre los cuales tiene mayor peso la producción docente, evaluada de forma maciza por el Factor de impacto e Índice H). Solo 4 áreas no adoptan el modelo de evaluación de la “calidad de la producción” pautado en estos instrumentos.

En esta lógica evaluativa, lo que se ha visto es el falseamiento de la producción académica, llevando a los investigadores a la combinación de citarse unos a otros, para que sus índices sean ampliados. Resultado de estas evaluaciones son los recursos

financieros, destinados conforme a las áreas de evaluación y sus prioridades (definida arbitrariamente por el gobierno federal). Reciben más recursos aquellas áreas que presentan mayor capacidad de innovación (entender por innovación la capacidad de producir conocimiento materia prima).

Lo que estamos viviendo en el Brasil es el surgimiento de pocas universidades de excelencia, y muchas con condiciones precarias y posibilidades reducidas de producción científica de calidad, creando una división interna de trabajo académico. Esta división puede ser observada en el pequeño número de universidades consideradas de nivel internacional. El sistema de evaluación del posgrado atribuye a los programas notas entre 2 y 7, siendo que el mínimo para funcionamiento de la maestría es 3 y doctorado es 4. Solo los programas 6 y 7 son considerados de excelencia porque presentaron nivel de internacionalización aproximados a las Universidades de Clase Mundial. Para que tengan una idea de eso, en nuestro campo de actuación, de los 177 cursos de posgrado en educación brasileños, solo 3 recibieron la nota máxima. Es público que se estableció una cuota entre los programas 5, 6 y 7, ya que para que un programa nota 5 suba para 6 es necesario que uno con nota 6 sea rebajado para 5. Este es, sin ninguna duda, un sistema injusto y con pocas condiciones de medir la calidad de los programas.

Para concluir, es importante reafirmar que el camino para que se fortalezcan las investigaciones y las instituciones latinoamericanas atraviesa por nuestra organización. Como intelectuales orgánicos, debemos reconocer la importancia de acciones como las desarrolladas aquí, de acercamiento de diferentes investigadores unidos por la voluntad de producir una contra-hegemonía. Las instituciones de educación superior brasileñas caminan hacia un rumbo peligroso, movidas por la voluntad de ser evaluadas y consideradas de excelencia. Es necesario comprender la relación de este proceso con la consolidación de la universidad de clase mundial y de estas con la atención a las exigencias de economía capitalista.

Referencias

- Bresser-Pereira, L. (2006). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. FGV Editora.
- Chesnais, F. (1996). *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã.
- Duarte, N. (2010). A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. In: N. Duarte e S. Fonte, (orgs), *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica* (pp. 59-78). Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2006). Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana (4^a ed). Campinas, SP: Autores Associados.

- Freitas, L. (2003). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. São Paulo: Moderna.
- Gramsci, A. (2011). *Cadernos do cárcere*. v. 3. *Maquiavel: notas sobre o estado e a política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Horta, J. (2006). Avaliação da Pós-graduação: com a palavra os coordenadores de programas. *Perspectiva*, 24(1), 19-47.
- Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto* (2^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Moraes, M. (2003). Recuo da teoria. In: M. Moraes (org.), *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente* (pp. 151-167). Rio de Janeiro: DP&A.
- Moreira, C.O.F., Hortale, V.A., Hartz, Z.A. (2004). Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 1(1), 26-40.
- Santos, C. (2003). Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, 24(83), 627-641.
- Saviani, D. (2014). O futuro da universidade entre o possível e o desejável. In D. Saviani, Dermeval, *O Lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação* (pp. 125-132). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (11^a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Scientific Electronic Library Online. (2014). A bibliometria do mundo em desenvolvimento – Publicado originalmente na newsletter da Elsevier “Research Trends Issue 35: Developing Research in Developing Countries” [online]. SciELO em Perspectiva, [viewed 25 January 2018]. Available from <http://blog.scielo.org/blog/2014/01/09/a-bibliometria-do-mundo-em-desenvolvimento-publicado-originalmente-na-newsletter-da-elsevier-research-trends-issue-35-developing-research-in-developing-countries/>
- Silva, J. (2003). Reforma da Educação superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social. In L. Dourado, A. Catani, J. Oliveira, *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã.
- Silva J. (2017). *The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis – para quem?* Bauru: Canal 6.
- Targino, M. (Jan-mar, 1999). Avaliação dos cursos de pós-graduação: estímulo ou coerção? In. *Infocapes, Brasília*, 7(1), 3-24.

DE LA EVALUACIÓN A LOS RANKINGS UNIVERSITARIOS EN MÉXICO¹

Hugo Casanova Cardiel*

Presentación

En las décadas recientes, especialmente a partir de los ochenta, la evaluación de las instituciones de educación superior (IES) se convirtió en una tendencia en los más diversos sistemas universitarios del mundo. Bajo el influjo del neoliberalismo, en un contexto de contención financiera y al amparo de un discurso racionalizador de lo público y de la gestión pública, la evaluación alcanzó un lugar central en el ambiente universitario internacional.

Aún más, bajo los criterios de evaluación se comenzaron a identificar aspiraciones como la calidad de la educación superior e incluso se promovieron múltiples transformaciones universitarias que tuvieron lugar a finales del siglo XX e inicios del XXI. Y vaya que se requerían —y por supuesto se siguen requiriendo— cambios sustantivos en las instituciones y sistemas latinoamericanos de educación superior, pues, ¿quién se atreve a sugerir que la educación superior marcha sin problemas?

No obstante, es posible sostener que, lejos de garantizar la superación de problemas universitarios de larga data, la evaluación propició una serie de efectos colaterales que darían lugar a una nueva problemática en términos institucionales y sistémicos, así como a la agudización de los problemas estructurales de la educación superior.

1 Texto presentado en el III Simposio de Formación de Profesores Universitarios. Coloquio El docente universitario hoy: análisis y perspectivas. Formación Docente, Evaluación, Currículo, Investigación e Innovación. Alternativas para la transformación de la educación superior. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. 23 de octubre de 2017.

* Universidad Nacional Autónoma de México. Agradezco la colaboración de Ana Claussen Serrano en la búsqueda de material para este texto.

En el discurso evaluador de los ochenta también se apeló a la rendición de cuentas y lo que se denominó en los círculos de expertos —y posteriormente en el discurso oficial y aun en las propias universidades— como aseguramiento de la calidad de las instituciones. ¿Es posible hablar de mecanismos universitarios que aseguren la calidad? ¿De qué calidad estamos hablando? ¿Se trata de un concepto que convoca a una idea clara e inequívoca?, ¿o se trata de un concepto ambiguo y con múltiples intencionalidades?

En México, como en otros países, la implantación de los criterios de evaluación, se relacionó de una manera importante con un contexto de contención del gasto público en materia educativa, de franco retroceso financiero en el ámbito educativo superior y aún de reorientación de las actividades sustantivas de las universidades —docencia, investigación y extensión— siempre bajo la mirada escrutadora de organismos y actores dedicados a la evaluación.

Hoy, la evaluación ha quedado incorporada a los sistemas de educación superior y a las universidades, y es posible constatar la proliferación de instancias nacionales e internacionales que desarrollan variadas actividades vinculadas de una manera u otra a la evaluación. Basta aludir los estudios promovidos por organismos internacionales como el Banco Mundial o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, y a la proliferación de rankings universitarios realizados mayormente por agencias privadas para comparar instituciones.

En el caso de México y aunque no existe un organismo central con la responsabilidad de evaluar o acreditar a las instituciones de educación superior, es posible apuntar a las múltiples acciones evaluadoras de entidades como la propia Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), e incluso a los ejercicios de evaluación realizados por agencias no gubernamentales y que operan bajo la figura de asociaciones civiles “sin fines de lucro”. Aunque por ahora no se tiene el propósito de calificar el desempeño de estas agencias, resulta importante señalar la importancia de realizar una profunda valoración acerca de sus fundamentos, sus mecanismos de operación y su financiamiento.

Con el fin de acercarse al origen de la evaluación en México, en el presente texto se abordan algunos antecedentes de las políticas de evaluación de la educación superior en el país, la problemática actual de la evaluación en México y una mirada desde la propia Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a los rankings universitarios (que son una forma de evaluación que pone en la misma tabla a instituciones, países y continentes claramente distantes entre sí).

Algunos antecedentes

Los primeros programas que aludían a la evaluación de la educación superior pueden situarse en el ambiente planeador de la educación superior de finales de los setenta, en el que el gobierno federal y la Asociación Nacional de Universidades

e Instituciones de Educación Superior promovían (1979) el establecimiento del llamado Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior, el cual situaba un horizonte de desarrollo de las instituciones de educación superior a partir de esquemas de planeación que implicaban una necesaria fase de evaluación.

En ese sentido se plantearía una serie de instancias con diversos niveles: “**nacional**, con la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes); **regional** con el Consejo Regional para la Planeación de la Educación Superior (Corpes); **estatal** con la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (Coepes); e **institucional**, con la Unidad Institucional de Planeación (UIP)” (Buendía, 2013, p. 20).

Bajo el contexto de reducción del gasto público y, paradójicamente del fortalecimiento de la presencia gubernamental en los más diversos ámbitos del entramado nacional, la década de los ochenta daría lugar al ascenso de la planeación nacional como un fundamento de la acción gubernamental y una plataforma para el surgimiento de instancias de gestión política y administrativa que alcanzaba el ambiente educativo en todos sus niveles.

Es el caso del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que, creado en 1984, constituía una salida —en principio temporal— a la crítica condición de los salarios de los académicos en México y representaba, según los documentos fundacionales, la oportunidad de “fortalecer y estimular la eficiencia y calidad de la investigación en cualquiera de sus ramas y especialidades” (Casanova, 2010). Así, el SNI impulsaría un esquema de evaluación y asignación de estímulos económicos para los académicos del país en función de su actividad de investigación.

En breve, el Sistema Nacional de Investigadores se establecía como un mecanismo que, además de desahogar un complejo tema salarial, podría contribuir al desarrollo científico y tecnológico del país, así como a fortalecer la eficiencia y la calidad de la investigación. Todo ello fundado en un esquema de evaluación a los individuos y en la asignación diferenciada de un monto económico que reconocía el trabajo académico en plata.

Sin embargo, los programas explícitamente dedicados a la evaluación —es decir, la evaluación institucionalizada— se implantaron en los noventa durante el gobierno de Salinas de Gortari, entre 1989 y 1994. Así, en el Programa para la Modernización se hablaba de la evaluación como un proceso permanente (interno y externo) que estaba orientado a la mejora de la calidad de los programas educativos, así como a la constitución de un proceso nacional de evaluación de la educación superior.

De tal suerte, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes) crearía, en 1989, la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva), que diseñaría una estrategia para la creación y operación del *Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior*, que se sustentaba en tres líneas de acción: “I. La evaluación institucional (autoevaluación); II. La evaluación del sistema

y los subsistemas de educación superior; y III. La evaluación interinstitucional de programas académicos y funciones de las instituciones, mediante el mecanismo de evaluación de pares calificados de la comunidad académica" (Ceneval, 2012 en Garrocho, 2014, p. 187).

Asimismo, la propia Conpes crearía, en 1991, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (Ciees), un organismo no gubernamental, que se encargaría de promover la evaluación interinstitucional para diagnosticar programas académicos y funciones institucionales, así como para acreditar programas y unidades académicas (Ciees, 2012 en Garrocho, 2014, pp. 187-188).

Otra instancia creada una década después (en el 2000) sería el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) —una asociación civil sin fines de lucro que, de acuerdo con su propia normativa— actúa como "la única instancia autorizada por el Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública, para conferir reconocimiento formal y supervisar a organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos del tipo superior que se imparten en México".

En el mismo sentido no podría dejar de mencionarse la instauración en 1994 de un instrumento de evaluación de los resultados de los egresados de las licenciaturas, a través del Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL), el cual es operado por otra asociación civil "sin fines de lucro", el Centro Nacional de Evaluación (Ceneval) y que se ocupa del "diseño y aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan las pruebas".

No podría dejar de ser mencionado el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) impulsado en el régimen de Vicente Fox y cuyo propósito sería asignar recursos de financiamiento extraordinario a partir de la integración de programas institucionales de desarrollo fundamentados en esquemas de evaluación, ni los intentos, en el siguiente sexenio (2007-2012) de establecer un Sistema Integral de Evaluación de la Educación Superior.

Y cabe recordar la transformación del referido PIFI en el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas que en 2014 se orientaba a la consolidación de los procesos de autoevaluación institucional, así como al programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa que en 2016 planteaba la mejora de la calidad en las instituciones de educación superior.

Problemas y tendencias de la evaluación

Si bien la gran mayoría de los organismos y programas referidos han logrado permanecer en el escenario educativo superior nacional, algunos programas como el PIFI, tuvieron que generar algunos ajustes que hoy les permiten seguir funcionando. Así, bajo una lógica incrementalista, los programas de los noventa siguen operando en favor de los esquemas de evaluación y acreditación de la educación superior.

Aunado a lo anterior, los años recientes dieron lugar a la creación de otros programas que articularían los programas de evaluación al financiamiento universitario como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes), el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM), el Programa para la Normalización de la Información Administrativa (Pronad), el Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (Proadu) y el Programa de Simplificación Administrativa y el de Instituciones de Excelencia. Y en misma línea el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (Supera), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Prodep), y el Programa de Estímulos al Personal Docente (Buendía, 2013, y Buendía, et al., 2017).

La incorporación de criterios y procesos de evaluación en las instituciones y los sistemas de educación superior de México —aunque es probable que existan tendencias similares en otros países de América Latina— generó efectos paradójicos. Por un lado, se identificaron áreas y ángulos críticos que habían permanecido históricamente en la oscuridad y que no siempre contribuían al desarrollo de las instituciones. Asimismo, se implantaron reglas de juego más claras que permitían una mayor articulación entre lo que se pretendía hacer y lo que efectivamente se hacía. Sin embargo, la evaluación también manifestaba nuevas zonas oscuras y abría el campo a una problemática inédita en las instituciones y los sistemas.

Los beneficios obvios de la evaluación se centraban en un mayor conocimiento —y autoconocimiento— de las instituciones y, nuevamente, de los sistemas de educación superior. Se sabía más acerca del cumplimiento tanto de las tareas asignadas, como del logro frente a los objetivos trazados. Y todo ello constitúa una inapreciable retroalimentación para el ajuste y reorientación de las tareas y los fines de la educación superior.

Sin embargo y desbordando tales beneficios, la evaluación implicaba serios problemas de diversa índole: acaso el más visible el de relacionarse con un incremento de la calidad solamente de una manera aparente y, en cambio, de vincular la evaluación con el financiamiento, es decir, el asignar un monto económico a las tareas institucionales y a la labor académica y por tanto, subordinar el cumplimiento de los factores sustantivos de la educación superior a la obtención de montos económicos de diversa medida. En el mismo sentido, se pasaba a una lógica de factorización del trabajo académico, en el cual, antes que el cumplimiento de las tareas sustantivas, se valoraba el cumplimiento de indicadores.

En ese sentido, autores como Birnbaum, señalaban con acierto: ¡como no se puede valorar lo importante, se termina valorando lo medible!

Acaso por esa razón, en las instituciones comenzarían a valorarse antes que los resultados y la consistencia de las investigaciones, el número de publicaciones y la cantidad de conferencias impartidas. Y al carecerse de imaginación para valorar los esfuerzos académicos a favor de la docencia, se terminó menoscambiando el trabajo frente a grupo y se ignoró el esfuerzo de los profesores universitarios con sus alumnos. La evaluación también afectó al profesorado de tiempo parcial —que en

muchas universidades cubre más de la mitad de la docencia— y que prácticamente desapareció de los esquemas de reconocimiento al trabajo docente. Todo ello derivaría en el llamado efecto *Mateo*, que establece que “a quien más tiene, más se le dará”.

Bajo los esquemas de evaluación se privilegió también el trabajo individual y una orientación burocratizada de los productos académicos, pues los reconocimientos se centraban en el fortalecimiento de las carreras personales y en la entrega de resultados “bajo pedido”. Los apoyos financieros se asignaban en tal sentido a quienes cumplían u ofrecían cumplir con el encargo oficial y por tanto con la agenda gubernamental.

Así, interpretando de la peor manera posible la confusión entre evaluación para la mejora de las instituciones y la evaluación para obtener mayores recursos, los directivos universitarios iniciaron una loca carrera hacia la obtención de fondos extraordinarios ligados a las evaluaciones y al cumplimiento de un ideario educativo superior burocratizado y muchas veces lejano a las agendas académicas universitarias.

En el mismo sentido, ignorando la variedad y diversidad de programas e instituciones, los ejercicios de evaluación se realizaron imponiendo indicadores estandarizados que propiciaban un isomorfismo institucional muy poco adecuado para el trabajo académico y en muchos casos opuestos al compromiso y misión de las instituciones. En síntesis, la evaluación operó también como un disruptor de la vida académica, llegando a vulnerar la autonomía de las universidades, así como su libertad de cátedra y de investigación.

En el caso de los profesores de la UNAM, y de manera muy sintética, es posible afirmar que los programas vigentes desde la década de los noventa, en que la evaluación fue asociada al monto salarial, ejercieron un fuerte impacto en la orientación de los programas institucionales, en el propio trabajo académico e incluso en la vida personal de los académicos.

Así, junto a efectos positivos tales como la obtención de grados o la diversificación de sus actividades —en términos de docencia, investigación y difusión del conocimiento— los profesores e investigadores de la UNAM enfrentaron un nuevo escenario que ponía a prueba la consistencia de su modelo académico: competencia entre compañeros, frustración de quienes se rezagaban en la carrera académica, presión y estrés por publicar y alcanzar resultados cuantificables, apresuramiento e improvisación para publicar, burocratización del trabajo por el tiempo requerido para sumar, informar y hasta para evaluar a los propios compañeros.

¿Hacia dónde va la evaluación de la educación superior?, y ¿cuál es la agenda pendiente de la evaluación en México? Autores como Fitzpatrick, Sanders y Worthen (2004), sostienen que la evaluación se ha constituido como una nueva profesión y que ello implica una mayor relevancia social, institucionalización y expansión. Asimismo, implica la formación de evaluadores y la multiplicación de recursos en ese campo. Plantean asimismo el desarrollo de mayores recursos tecnológicos, mayor complejidad e incluso un mayor compromiso democrático.

Esas son tendencias planteadas en el ámbito anglosajón, y al margen de cuestionar su aplicabilidad para aquel contexto, ¿podríamos señalar lo mismo para el caso de México y de América Latina? ¿Cómo superar el contexto político de desconfianza e improvisación política?

En los últimos años (en 2012, a partir de una primera etapa iniciada en 2002) fue creado en México el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, que siguiendo la estrategia de fungir como organismo público autónomo se encarga de evaluar la calidad, desempeño y resultados de la educación básica de México (todos los niveles excepto el superior).

Dicho instituto del cual ya se dice puede ser el modelo para otro instituto, dedicado a la educación superior, ha operado bajo una serie de dificultades de orden político y bajo una muy cuestionable independencia del Gobierno Federal.

Todo esto y además la duda fundada acerca del beneficio real de la evaluación sobre el desempeño de los académicos y la educación superior. ¿En verdad la evaluación ha contribuido a la mejora de los procesos sustantivos de la educación superior?

Pese a la problemática referida y a la abundancia de cuestionamientos acerca de la evaluación realizada a sistemas e instituciones universitarias, es posible sostener que se carece de mecanismos de validación y control de la propia evaluación. Es decir, todavía estamos a la espera de mecanismos y entidades que puedan contener y dar un mejor rumbo a la evaluación.

Una mirada a los rankings universitarios: ¿evaluación o negocio?

De manera paralela al desarrollo de la evaluación, en la década de los ochenta surgieron los primeros ejercicios de ponderación institucional de la educación superior. En 1983 surgió en Estados Unidos el *America's Best Colleges* del *US News & World Report*, y en 2003 apareció en China el *Academic Ranking World University* (ARWU) de la Universidad de *Shanghai*.

¿Cuál es la importancia de tales instrumentos? ¿Qué evalúan los rankings? ¿Cuáles son sus límites? ¿Cuál es su futuro?

Lejos de intentar responder de manera exhaustiva a tales interrogantes, aquí se ofrecen algunas reflexiones que buscan explorar ese ámbito hoy tan presente en la vida de las instituciones universitarias de todo el mundo.

En el caso del ranking surgido en Estados Unidos, el propósito fue proporcionar información y elementos de ponderación para la toma de decisiones de los aspirantes a la educación superior. En el caso de la Universidad de Shanghai dicho instrumento surgiría para comparar los atributos de la universidad en que surgió, a partir de la ponderación de las principales instituciones universitarias del mundo. Fue, por tanto, la primera experiencia que construyó una tabla internacional de universidades.

Sin el ánimo de extender estas notas, baste referir por su importancia hoy a otros rankings como el *Times Higher Education World University Rankings* (2010) elaborado por el diario *The Times* (Inglaterra) y al *QS World University Ranking* (también de 2010).

¿Y qué dicen evaluar los rankings? Cómo la evaluación que se realiza en instituciones e instituciones de educación superior, los rankings tienen como base distintas metodologías y reflejan énfasis diversos. Así, mientras algunos de ellos privilegian los factores relativos a la investigación (publicaciones y citas, transferencia de conocimiento e innovación a la industria, patentes, gasto en investigación, bibliotecas y equipamiento) otros refieren los temas propiamente educativos (proporción entre académicos y estudiantes, tasas de graduación, estudiantes internacionales y movilidad, presencia en la web, tasa de empleo). Los rankings consideran típicamente factores medibles de las instituciones universitarias.

Los rankings recaban su información a través de distintos mecanismos: encuestas que se realizan de manera directa a las instituciones, recopilación de datos en bases especializadas, búsquedas en índices de publicaciones científicas y consultas a informantes de los ámbitos académico y laboral entre otros.

Los rankings han representado, como la evaluación en general, algunos beneficios en términos de la información que recaban. Han propiciado una mirada menos localista y autocomplaciente del quehacer universitario y criterios de desempeño más rigurosos de la investigación y la docencia.

Sin embargo, también resulta importante identificar los límites y los efectos negativos de los rankings.

- Entre ellos, *que tienen un alto nivel de generalidad*, ya que los rankings suelen responder a criterios únicos para comparar instituciones intrínsecamente diferentes o para ponderar campos científicos que suelen tener rasgos y alcances de un orden muy diverso.
- *Asimismo, los rankings tienen serias limitaciones contextuales*, pues también omiten la consideración de que las universidades responden a contextos que varían enormemente entre sí. Las universidades surgen de historias concretas, de experiencias nacionales y de culturas específicas que dificultan su comparación y los indicadores resultan simplemente insuficientes para ponderar instituciones diferentes.
- *En los rankings impera un modelo único de universidad: rico, científico y elitista*. Los rankings se encuentran orientados por un modelo único de universidad. Dicho modelo está ubicado en los países más ricos del mundo, tiene un marcado énfasis en la investigación, en la vinculación ante el mundo productivo a través de mecanismos de innovación tecnológica, en la producción de conocimiento científico caracterizado por su *performatividad* y en la alta eficiencia de sus tareas docentes. Este modelo privilegia también la existencia de académicos galardonados con el premio Nobel y con la alta movilidad internacional del estudiantado. Es un

modelo alcanzable en unos cuantos países del mundo y orientado a un sector social distante de la media. Por tanto, el sistema actual de rankings favorece a las instituciones ubicadas en las regiones más fuertes y profundiza la brecha entre estas y las universidades situadas en las regiones desfavorecidas.

- *En los rankings predominan factores medibles o cuantificables.* Los rankings se orientan al cumplimiento de tareas cuantificables y se dejan de lado otras tareas sustantivas de la educación superior. Y como se refería en el apartado anterior los rankings suelen caer muy frecuentemente en el riesgo que alerta Robert Birnbaum: “Si no podemos medir lo que es valioso, acabaremos valorando nada más lo que es medible”.
- *Los rankings no atienden a la especificidad de las universidades de América Latina.* No es ningún descubrimiento hablar de la enorme aportación de las universidades de la región a la construcción de la democracia, a la extensión de las actividades universitarias a la sociedad o a la difusión de la cultura. En el caso de México hemos estudiado el influjo de la UNAM y de otras universidades públicas en la construcción de la nación. No obstante, los rankings se encuentran muy lejos de valorar e incorporar en sus ponderaciones el papel social, político y cultural de las universidades.
- *La intencionalidad comercial de los rankings.* Una de las orientaciones más referidas de los rankings es la que refiere su sentido comercial. ¿Cuánto de lo que se dice tiene que ver con un posicionamiento de las instituciones ante el mercado? ¿Y cuánto de lo que reflejan los rankings está orientado a la mejora de sus procesos sustantivos? Y no se trata de apelar a un sentido purista del trabajo universitario, pero sí a poner atención en los posibles efectos no deseados de la participación universitaria en los rankings.
- *Y más efectos no deseados.* Y como las universidades buscan mejorar su posición en los rankings, ponen sus mayores esfuerzos en los indicadores que señalan las agencias promotoras de los rankings en detrimento de otros factores sustantivos y cercanos a su propio contexto.

En la necesaria valoración acerca de la evaluación ya sea de los académicos, de las instituciones o de la confección de los listados internacionales antes referidos, resulta fundamental mantener, desde nuestras propias instituciones, una mirada aguda y rigurosa. ¿Cuánto de lo que se valora en las evaluaciones, se refiere al trabajo real que se realiza en las instituciones de educación superior? ¿Cuánto de lo que se hace en materia de evaluación, ha propiciado una mejora efectiva de los procesos de docencia, investigación y difusión de la cultura en nuestras instituciones? ¿Cuánto de lo que se dice en materia de evaluación y especialmente de las aspiraciones de “mejora de la calidad” tiene una sólida base conceptual? ¿Quiénes están a cargo del diseño e implantación de la evaluación de la educación superior? ¿Cuentan con los recursos intelectuales necesarios para una tarea de tales dimensiones?

Se trata de preguntas que no requieren una respuesta apresurada. Requieren de una respuesta seria, estructurada y profunda que debe estar en la mesa de los universitarios de la segunda década del siglo XXI.

Referencias

- Audelo, C. (2013). *La evaluación de la educación superior. Un estudio comparativo: México y Colombia*. Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa/Juan Pablos Editor.
- Buendía, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles educativos*. XXXV.
- Buendía, A. et al. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando. Alternativas para la evaluación del trabajo académico. *REMIE*, 22(74).
- Casanova, H. (5 de junio de 2010). El SNI: entre el saber y el poder. *La Jornada, Suplemento de la UACM*. (11). Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2010/06/05/sni.html>
- Díaz, F. y Díaz, A. (2008). El impacto institucional de los programas de evaluación de los académicos en la educación superior. En A. Díaz (coord.). (2008), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. Ciudad de México: Plaza y Valdés Editores.
- Díaz, Á. (1996). Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM. *RMIE*, 1(2).
- García, S. (1999). Evaluación académica: recuento curricular y balance histórico. En M. Rueda y M. Landesman (coords.). (1999). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*. Ciudad de México: UNAM/CESU.
- Garrocho, C. y González, F. (2014). *Calidad de la educación superior. Teoría, instrumentos y planeación*. Ciudad de México: Colegio Mexiquense/UAEM.
- López, S. y Zayas, C. (2016). La evaluación de la educación superior en México. Un modelo orientado al mejoramiento de la gestión. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 11, 67-382.
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127002>

EVALUACIÓN DOCENTE: ESE SUTIL Y PERPETUO DISPOSITIVO DE CONTROL

Tomás Sánchez Amaya*

Introducción

En la actualidad, la vida humana —en todas sus dimensiones, posibilidades y potencialidades— se ha venido sometiendo a una diversidad de procedimientos de evaluación, examen, control, análisis y regulación. Vivimos, es posible decirlo, sin ambages, en una sociedad evaluadora (Gardner,

2011), o por citar un neologismo, en una sociedad omnievaluadora¹, asistimos a los tiempos de “la cultura de la evaluación” (Ministerio de Educación Nacional, 2010; Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la República Argentina, 2009; Moreno, 2011), al momento en que la evaluación ha hecho presa de instituciones, sujetos, objetos, acciones, procesos, proyectos, programas, políticas, y un prolongado etc.

En ese contexto, como ya se ha referido, el trabajo docente no se escapa a la acción evaluativa, quizá, quepa decirlo, y sin equívocos, es uno de los oficios —que más que ningún otro— más sometido permanente y perpetuamente a una amplísima variedad de estrategias, mecanismos y formas de evaluación, que indudablemente, para el caso del presente análisis, determinan el ser, acontecer y devenir de los docentes universitarios.

1 Acuñamos el concepto omnievaluación (compuesto derivado del adjetivo latino *omnis-e*, todo, y del sustantivo femenino español, evaluación), para hacer referencia a aquella condición histórico-temporal, en la cual “La evaluación en una pluralidad de manifestaciones, formas, estilos, fines, usos, modelos, se ha instalado en el conjunto de la sociedad, de las instituciones, de los individuos, de los procesos, de los proyectos” (Docimófilos, 2009, p. 179). El concepto alude al imperio actual de la evaluación, en el cual todo le es sometido, por supuesto, de sus dominios no se escapa el ejercicio docente, en la educación superior. En este mismo sentido usamos el concepto panevaluación (Sánchez, 2015, p. 248), compuesto derivado del adjetivo griego **πάν** (pan, “todo”), y del sustantivo femenino español evaluación.

* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

El ejercicio analítico subsiguiente constituye un avance de la investigación “La evaluación: un proceso de formación y transformación docente” (Sánchez, de la Torre y Mosquera, 2016), aprobada por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, cuyo propósito general se orientó en:

Analizar los discursos y las prácticas de evaluación docente que circulan a través de los actores, las políticas institucionales, los procesos de gestión académica, investigativa y de proyección, subyacentes a la condición del profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en perspectiva de evidenciar las distintas formas —de conceptualización— y experiencias evaluativas, de modo que sea posible contribuir al fortalecimiento de la política de evaluación docente a nivel institucional. (pp. 14-15)

Cabe señalar que la exploración propuesta en este ejercicio se amplía, toda vez que se acude al análisis de tres corpus documentales: teórico (evaluación docente); normativo-reglamentario (que contiene prescripciones de orden nacional e institucional acerca de la evaluación docente); y epistemológico-metodológico (que aporta las herramientas para el logro de los propósitos emprendidos).

La analítica interpretativa planeada, coincidiendo con la propuesta de Dreyfus y Rabinow (2001), se ocupa de mostrar cómo la evaluación docente se ha venido constituyendo en ese mecanismo sutil pero perpetuo de vigilancia y control, que opera de manera permanente y a través de una multiplicidad de modos sobre el ser docente y su labor magisterial. Para ello acudimos a lo que, en materia de evaluación docente, se ha institucionalizado en la educación superior. Específicamente seleccionamos una sucinta muestra constituida por tres universidades de Bogotá (de distinta naturaleza y condición) en virtud de su clasificación —que para el caso colombiano se ha hecho de las instituciones universitarias—.

Así las cosas examinamos lo que acontece con algunas prácticas y algunos discursos que circulan en las instituciones de educación superior a partir de tres casos específicos: la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (universidad pública estatal), la Universidad Santo Tomás (universidad privada confesional) y la Universidad de los Andes (universidad privada no confesional²). El análisis mostrará una panorámica que nos permitirá colegir que, en efecto, la evaluación docente se ha convertido en la actualidad en “ese sutil y perpetuo dispositivo de control”, como indica el título de esta propuesta.

En el itinerario propuesto en el presente documento —la vida laboral de los docentes universitarios— nos detenemos en tres trayectos específicos: los procedimientos a través de los cuales los sujetos llegan a constituirse en docentes universitarios; las

2 Por economía del lenguaje usamos, en lo sucesivo, las siglas que identifican a cada una de las instituciones referidas, así: Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UD), Universidad Santo Tomás (USTA) y Universidad de los Andes (Uniandes).

prácticas que se ciernen sobre ellos y que les permiten mantenerse en esta situación; y las circunstancias a través de las cuales cesa la condición docente.

Procedimientos para adquirir la condición de docente

Una primera referencia a la condición docente, para el caso de nuestro análisis, la encontramos en la Constitución Política de Colombia, carta política en que leemos un par de exigencias para quienes tienen bajo su responsabilidad el ejercicio educativo: “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica³”. Acto seguido, prescribe que la ley debe ser garante para “la profesionalización y dignificación de la actividad docente” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, art. 68).

La norma que reglamenta el servicio público de la Educación Superior (Congreso de Colombia, 1992, art. 70) indica una serie de condiciones “para ser nombrado profesor de universidad estatal u oficial”, que se suman a las exigencias de idoneidad ética y pedagógica: “como mínimo poseer título profesional universitario⁴” e incorporarse mediante “concurso público de méritos cuya reglamentación corresponde al Consejo Superior Universitario” de cada institución.

Respecto de la condición del profesor (art. 71), la norma prescribe una clasificación básica, según el tipo de vinculación: dedicación exclusiva, tiempo completo, medio tiempo y cátedra⁵. Respecto de la categorización (clasificación en el escalafón docente), existen en el país cuatro categorías básicas: “Profesor Auxiliar; Profesor Asistente; Profesor Asociado; Profesor Titular” (art. 76).

3 A los profesores responsables de la educación en las instituciones de carácter privado, la Ley 30 (art. 97) les demanda “idoneidad ética, académica, científica y pedagógica”.

4 Este requerimiento puede ser sustituido cuando el Consejo Superior Universitario estime que los candidatos hayan “realizado aportes significativos en el campo de la técnica, el arte o las humanidades” (art. 70).

5 Los profesores de dedicación exclusiva, de tiempo completo y de medio tiempo (adscritos a la planta docente de las universidades) están amparados por el régimen especial y “aunque son empleados públicos no son de libre nombramiento y remoción, salvo durante el período de prueba que establezca el reglamento docente de la universidad” (art. 72). Asimismo, la noma (art. 73) señala que “Los profesores de cátedra no son empleados públicos ni trabajadores oficiales”. “Profesores ocasionales” es otra denominación para los docentes de cátedra que son “aquellos que con dedicación de tiempo completo o de medio tiempo, sean requeridos transitoriamente por la entidad para un período inferior a un año” (art. 74).

Para el caso de las universidades privadas, la norma les faculta la vinculación de profesores por horas “cuando su carga docente sea inferior a la de un profesor de medio tiempo en la misma universidad, mediante contratos de trabajo, según los períodos del calendario académico y su remuneración, corresponderá a lo pactado por las partes; pero que en ningún caso podrá ser inferior al valor de cómputo hora resultante del valor total de ocho (8) salarios mínimos dividido por el número de horas laborables mes” (art. 106). Estas denominaciones prescritas por la ley operan en la práctica significativas divisiones al interior de las instituciones, en virtud de las condiciones laborables –favorables o desfavorables–, pues los docentes ocasionales, para el caso de las universidades públicas no se consideran como “empleados públicos ni trabajadores oficiales” (art. 73).

En virtud de la autonomía universitaria, la Ley faculta a las instituciones para que organicen sus propios estatutos docentes, que deberán contener: “Régimen de vinculación, promoción, categorías, retiro y demás situaciones administrativas”; “Derechos, obligaciones, inhabilidades, incompatibilidades, distinciones y estímulos”; “Establecimiento de un sistema de evaluación del desempeño del profesor universitario”; y “Régimen disciplinario” (art. 75).

Respecto de la definición, la condición, el perfil, la clasificación de los docentes y los procedimientos a través de los cuales las instituciones —objeto del presente estudio— vinculan a los profesores, tenemos que el Estatuto profesoral de la Universidad Distrital define al docente como “la persona natural que con tal carácter haya sido vinculada a la institución previo concurso público de méritos (sic) y que desempeña funciones de enseñanza, comunicación, investigación, innovación o extensión; en campos relacionados con la ciencia, la pedagogía, el arte, la tecnología y otras formas del saber y, en general, de la cultura” (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002, art. 4). A su vez, como condición y necesidad para ser profesor de la UD, el Estatuto señala: “acreditar título profesional universitario o haber hecho aportes significativos al conocimiento en el campo de la técnica el arte o las humanidades y avalar con su obra la competencia en el campo del saber antes señalados” (art. 5).

El estatuto docente de la Uniandes no prescribe de manera directa un perfil específico para su cuerpo profesoral, no obstante, en correlación con los valores institucionales, es posible colegir que los docentes uniandinos se caracterizan por: “la excelencia académica, contar con un proyecto académico a largo plazo, el compromiso con el proyecto colectivo de la universidad, el respeto al pluralismo, la responsabilidad ética, y el compromiso con los derechos humanos y la Constitución Política” (Universidad de los Andes, 2015, pp. 13-15).

Por su parte, las notas características que constituyen el perfil del docente de la USTA (2004, p. 11) son las siguientes:

1. Conocimiento de los principios y respeto a la filosofía de la Universidad Santo Tomás, universidad de educación superior privada y católica.
2. Sentido de compromiso y consagración a la formación integral de los estudiantes.
3. Respeto, responsabilidad, honestidad y solidaridad con la comunidad académica.
4. Ejercicio ético de su profesión educativa.
5. Interés por la ciencia, la investigación, la docencia y la proyección social de la Universidad.
6. Compromiso con el desarrollo intelectual, espiritual, social y político del país.
7. Búsqueda de la justicia, la paz y el bien común.

A la UD, los docentes se incorporan mediante convocatoria a concurso público de méritos (Acuerdo 011, art. 4) y nombramiento (art. 7⁶). El concurso público de méritos para docentes de carrera (objeto, procedimiento, vacantes, perfiles, convocatoria, modalidades, responsables, designación de jurados, criterios de valoración, nombramiento, año de prueba, etc.) se prescribe en el Acuerdo 005 de 2007 (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2007). Esta normativa contiene la descripción —detallada— de toda la filigrana evaluativa que se pone en funcionamiento para la vinculación de los docentes a la planta profesoral de la universidad.

En la actualidad, los profesores de la USTA se vinculan mediante convocatoria pública, que surte el siguiente procedimiento (pp.11-12):

1. Diligenciar el formato de la hoja de vida y adjuntar los documentos correspondientes.
2. Participar y aprobar el proceso de selección docente, según el reglamento estipulado por la Rectoría General.
3. Presentar entrevista con el Decano de Facultad y con el Decano de División.
4. presentado por el Decano de Facultad, para ser incluido en la nómina docente, por el Decano de División, y por el Vicerrector Académico a la Rectoría para su aprobación.
5. Firmar el contrato.

Entretanto, en la Uniandes, el procedimiento de selección y vinculación de los nuevos docentes debe surtirse “con la autorización del decano”, para ello, “El consejo del departamento (o de la facultad...), designará un comité ad hoc para la selección de nuevos profesores, que actuará como órgano consultivo del director del departamento y del decano. Estará integrado preferencialmente por profesores asociados 3 y titulares de la unidad” (Universidad de los Andes, 2015, pp. 21-23). En todo caso, el proceso de selección considera las siguientes prescripciones:

- La búsqueda debe tener una difusión amplia en la comunidad académica nacional e internacional, de manera que se tenga acceso a los mejores candidatos.
- Durante el proceso de selección, los candidatos deberán tener contacto académico con profesores y estudiantes en actividades como conferencias, charlas o

7 En la UD los profesores ocasionales se vinculan mediante un concurso público abreviado, que no comporta el mismo rigor que el de los profesores de carrera. La convocatoria debe describir de manera clara: las áreas de concurso, las modalidades, los perfiles y requisitos exigidos, las fechas de apertura y cierre, la documentación adjunta, los procedimientos de valoración, las etapas del concurso, las opciones de prueba, los lugares de recepción de los documentos y de realización de las pruebas (sitios, fechas y horas), los criterios de evaluación y los procedimientos para informar sobre los avances y resultados del concurso (Acuerdo 05 de 2007, art. 5. Parágrafo único). Tras la vinculación de los docentes, algunas normativas indican los procesos de inducción de los nuevos docentes (Cf. Universidad de los Andes, 2015, pp. 23-24).

clases en su área de trabajo académico. El comité *ad hoc* de selección deberá estar presente en estas actividades.

- El comité *ad hoc* deberá elaborar un concepto escrito acerca de la conveniencia o inconveniencia de la contratación, con base en la hoja de vida del profesor, sus intervenciones durante el proceso y demás información que considere pertinente. Si bien este concepto no es vinculante, el decano y el vicerrector académico lo deben considerar como elemento importante para la decisión de contratación.
- La oferta laboral que se haga al profesor deberá ajustarse a los rangos establecidos por la Rectoría e incluir la categoría del ordenamiento profesional en la cual los nuevos profesores iniciarán su vinculación (p. 22).

Particularmente, la Universidad Distrital distingue, según la vinculación, dos tipos de profesores:

- Docentes de carrera: “la persona natural inscrita en el escalafón docente de la Universidad o que se encuentre en periodo de prueba” (art. 7); los docentes de carrera, según su dedicación, pueden ser: de tiempo completo, de medio tiempo, de dedicación exclusiva (arts. 9-12).
- Docentes de vinculación especial: “aquellos que, sin pertenecer a la carrera docente, están vinculados temporalmente a la universidad”. Los docentes de vinculación especial se clasifican en: ocasionales de tiempo completo y medio tiempo; de hora cátedra; visitantes; expertos (arts. 13-17).

Por otro lado, la USTA clasifica a sus profesores, según su dedicación: tiempo completo, medio tiempo, cátedra, ocasional; según el escalafón, por categorías: primera, segunda, tercera, cuarta, quinta (arts. 9-14).

Por su parte, el Estatuto docente de la Uniandes (capítulo V. “Ordenamiento profesional”) señala una división básica según categorías, así: profesor asistente (dos subcategorías: asistente 1 y asistente 2); profesor asociado (tres subcategorías: asociado 1, asociado 2 y asociado 3); profesor titular (tres subcategorías: titular 1, titular 2 y titular 3), (Cf. pp. 31-36); además, en el capítulo VIII del reglamento se identifican unas “categorías especiales” (pp. 54-65), entre las que se cuentan varios perfiles:

- Perfiles docentes especiales: profesor de cátedra, profesor especialista, docente de planta, profesional distinguido, instructor.
- Perfil especial de investigación: investigador asociado.
- Profesor pensionado y profesor retirado.
- Profesor emérito.

- Profesor honorario.
- Profesor visitante, asistente posdoctoral y profesor adjunto.

El análisis operado sobre los documentos prescriptivos de las tres universidades referidas muestra un amplio abanico de prácticas evaluativas que hacen parte de los procesos de selección y vinculación de docentes, así:

- Declaratoria de vacantes a cubrir mediante la convocatoria; determinación de las plazas profesionales a partir del análisis de necesidades y viabilidad económica.
- Elaboración y aprobación de los perfiles por parte de los consejos de carrera y de facultad o departamento.
- Atender los avisos de convocatoria (en diarios de amplia circulación nacional).
- Cumplimiento de los perfiles de las convocatorias (títulos de pregrado y posgrado: especialización, maestría y doctorado), los títulos obtenidos en el exterior deben estar convalidados, mediante resolución, por el Ministerio de Educación Nacional; experiencia docente universitaria (o equivalente) en el área del concurso (debidamente certificada); experiencia profesional (debidamente certificada); experiencia investigativa relacionada con el área de la convocatoria (debidamente certificada por entidades competentes); publicaciones en el área del concurso con ISBN o ISSN (con sus soportes respectivos).
- Entrega de la hoja de vida en formato físico o digital, completamente diligenciada y soportada con certificaciones laborales en que conste el tiempo de servicio y la índole de la labor ejecutada, certificados que acrediten la formación académica (Universidad Santo Tomás, 2016, art. 2), en las fechas específicas del concurso. El concursante que no cumpla con la totalidad de los requisitos quedará excluido de las etapas subsiguientes del concurso.
- Declaratoria de inicio de concurso (si existe el número mínimo determinado de concursantes que cumplan los requisitos de la convocatoria).
- Designación de jurados evaluadores del concurso⁸. En el caso de la Uniandes, designación del comité ad hoc “para la selección de nuevos profesores, que actuará como órgano consultivo del director del departamento y del decano” (Universidad de los Andes, 2015p. 22).

8 En el reglamento de concurso público de méritos de la UD se señala que el jurado debe estar constituido por una terna de pares académicos (dos externos y uno interno) de igual o superior perfil académico al demandado en el concurso. Los jurados evalúan por separado las pruebas escrita y oral presentadas por cada concursante y “el resultado de la evaluación corresponderá al promedio de los resultados de todos los jurados consignada en el acta debidamente firmada” (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2007, arts. 20 y 21, parágrafo 1).

- Análisis y calificación de la hoja de vida (asignación de puntos salariales, en el caso de las universidades públicas).
- Presentación de pruebas: escrita (elaboración de ensayo, artículo, documento, con los criterios determinados en la convocatoria); oral (sustentación ante jurado de la propuesta escrita).
- Presentación de entrevista con autoridades académicas de la universidad.
- Aplicación de pruebas en segundo idioma (comprensión lectora y producción escrita).
- Declaratoria y comunicación de resultados del concurso. Según el número de plazas de la convocatoria, el o los aspirantes que obtengan los mayores puntajes se declaran ganadores del concurso, “siempre y cuando sea igual o superior a setenta (70) puntos sobre los cien (100) establecidos en cada modalidad” (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2007, art. 43. Parágrafo único).
- Escalafonamiento (ubicación dentro de alguno de los grados del escalafón según la puntuación de la hoja de vida, los títulos, la experiencia y la producción académica e investigativa).
- Aceptación del cargo, posesión e inducción (firma del acta de posesión o del contrato de trabajo).
- En el caso de la Universidad Distrital, el docente debe, al momento de la posesión, “presentar al Rector de la Universidad un plan de trabajo concertado con el decano de la respectiva Facultad” (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2007, art. 45).

Una vez el docente haya logrado superar las pruebas propias de los concursos de méritos, para el caso de las universidades públicas, ingresa en un periodo de prueba (de un año), tiempo en el cual debe demostrar las competencias, habilidades o conocimientos suficientes y necesarios para ser nombrado en la carrera docente en propiedad. En adelante, como se describe a continuación, una amplia red de dispositivos evaluativos determinará su permanencia o su exclusión.

Prácticas panevaluativas que determinan la condición docente

Superadas las pruebas del concurso de méritos, el concursante cambia de estatus y pasa a ser profesor universitario, condición que, para ser mantenida, debe someterse —en adelante y de manera permanente— a ingentes y diversos procesos de evaluación. En este acápite, nos ocupamos de su descripción.

Aunque no se correlaciona de manera directa con el trabajo del profesor universitario, conviene hacer referencia a lo prescrito por la Ley General de Educación,

que en tanto norma general determina para el magisterio (adscrito a las instituciones oficiales) una periodicidad en el ejercicio examinatorio y evaluativo, así:

Además de la evaluación anual de carácter institucional [...], los educadores presentarán un examen de idoneidad académica en el área de su especialidad docente y de actualización pedagógica y profesional, cada seis (6) años según la reglamentación que expida el Gobierno Nacional". (Congreso de Colombia, 1994, art. 81)⁸.

Además, valga recordarlo, esta ley instaura un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que, en conjunto con otras instancias estatales constituye la base "para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo", cuyo propósito se orienta al diseño y la aplicación de

criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio. (art. 80)

Por su parte, la norma que regula el servicio público de la educación superior (Ley 30 de 1992) es laxa en señalar procedimientos evaluativos para los docentes de este nivel educativo, solamente se limita a determinar (arts. 75 y 123) que el estatuto del profesor universitario debe ser expedido por el Consejo Superior Universitario, y habrá de contener:

- a. Régimen de vinculación, promoción, categorías, retiro y demás situaciones administrativas.
- b. Derechos, obligaciones, inhabilidades, incompatibilidades, distinciones y estímulos.

⁸ Cabe señalar que el concepto de evaluación prescrito por la Ley General de Educación tiene un marcado carácter punitivo, toda vez que si los resultados de la valoración fuesen negativos opera sobre el docente (mal evaluado) un castigo, pues: "El educador que no obtenga el puntaje requerido en el examen, tendrá la oportunidad de presentar un nuevo examen. Si presentado este segundo examen en el tiempo máximo de un año no obtiene el puntaje exigido, el educador incurirá en causal de ineficiencia profesional y será sancionado de conformidad con el estatuto docente" (art. 81). El mismo talante punitivo caracteriza a la evaluación realizada a los directivos docentes estatales, por cuanto, si tras la evaluación "el resultado de la evaluación del docente respectivo fuere negativo en aspectos administrativos que no sean de carácter ético ni que constituyan causales de mala conducta establecidas en el artículo 46 del Estatuto Docente, se le dará un año para que presente y aplique un proyecto que tienda a solucionar los problemas encontrados; al final de este período, será sometido a nueva evaluación. Si realizada la nueva evaluación el resultado sigue siendo negativo, el directivo docente retornará al ejercicio de la docencia en el grado y con la asignación salarial que le corresponda en el escalafón" (art. 82); la norma deja entrever que el ejercicio docente –para los directivos docentes mal evaluados–, además de implicar un castigo, comporta un quehacer de rango menor, al que cae, como resultado de la evaluación. Por otra parte, lo regulado por la norma deja ver que los procedimientos de evaluación operan sobre todos los sujetos (docentes y directivos docentes) adscritos a los sectores público y privado de la educación (art. 83).

- c. Establecimiento de un sistema de evaluación del desempeño del profesor universitario.
- d. Régimen disciplinario.

Por supuesto, para dar cumplimiento a tales requerimientos, en uso de la autonomía universitaria, los consejos superiores (o directivos) de las universidades expedirán los reglamentos profesoriales, que contemplan las exigencias descritas. El análisis subsiguiente se detiene en la identificación de las prácticas evaluativas que, desde el nombramiento hasta la desvinculación de los docentes, permean su cotidianidad.

Como se ha dicho, toda vez que un docente haya resultado ganador de un concurso público de méritos o haya sido elegido en un proceso de selección, entra en un periodo de prueba, que es establecido por cada universidad en su reglamento docente, periodo durante el cual, según la norma (Ley 30, art. 72), el docente puede ser objeto de remoción.

El Estatuto Docente de la Universidad Distrital fija el periodo de prueba en un año, en tal virtud, “todo primer nombramiento debe hacerse por ese término al cabo del cual y, previa evaluación global en la que obtenga como mínimo el rango de aceptable, se inscribe al docente en el escalafón” (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002, art. 36); asimismo, el reglamento de concursos refiere a la evaluación del periodo de prueba en estos términos:

El rector de la Universidad previo concepto de las decanaturas, realizará la evaluación del desempeño de cada docente antes de finalizar el correspondiente año de prueba, teniendo en cuenta los siguientes puntajes:

Criterios	Puntaje
Evaluación del informe de avance del proyecto de investigación institucionalizado por parte del Comité de Investigaciones del CIDC ⁹ .	30
Evaluación del cumplimiento del plan de trabajo por el coordinador del proyecto.	30
Evaluación efectuada por el decano.	10
Evaluación de estudiantes.	30

Para ser inscrito en el Escalafón Docente de la Universidad Distrital, cada profesor deberá obtener como mínimo un setenta por ciento (70%) de valoración positiva (sic). (Acuerdo 005 de 2007, art. 46)

9 El proyecto de investigación se debe presentar dentro de los tres meses siguientes al nombramiento, al Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC) o a la dependencia encargada de investigación en cada Facultad.

Con arreglo a lo ordenado en el Código Sustantivo del Trabajo (Congreso de Colombia, 1950), la Universidad Santo Tomás contempla, en su Reglamento Interno de Trabajo (2016, art. 5), lo relativo al periodo de prueba:

El período de prueba no puede exceder dos (2) meses. En los contratos de trabajo a término fijo, cuya duración sea inferior a un (1) año el período de prueba no podrá ser superior a la quinta parte del término inicialmente pactado para el respectivo contrato, sin que pueda exceder de dos meses.

En caso de los contratos sucesivos, el periodo de prueba se contempla solo “para el primer contrato”; por otra parte, la normativa señala que “durante el período de prueba, el contrato puede darse por terminado unilateralmente en cualquier momento y sin previo aviso” (Universidad Santo Tomás, 2006, art. 6).

El ordenamiento profesoral en cuanto “progresión de logros asociados con las responsabilidades” contemplado en el Estatuto de la Universidad de los Andes (2015), señala tres ámbitos generales de la actuación de los docentes: “la labor docente, la producción académica y la contribución al desarrollo institucional” (p. 25). Una de las exigencias institucionales se ordena a garantizar la excelencia docente, en virtud de lo cual “se deberá establecer un nivel mínimo de calidad docente”, de modo que “los profesores que se sitúen por debajo de este nivel deberán buscar un apoyo especial para mejorar su desempeño” (pp. 25-26).

Como se ha referido, la inscripción y el ascenso en los escalafones profesorales —prescritos en las normas institucionales, en concordancia con lo estatuido por la Ley 30— obedecen a múltiples prácticas evaluativas. La norma que regula la educación superior en Colombia prescribe cuatro (4) categorías: profesor auxiliar, profesor asistente, profesor asociado, profesor titular¹⁰.

Entretanto, los estatutos profesorales de las instituciones objeto de análisis, determinan las categorías de los docentes, asimismo, los requerimientos (condiciones valorativas) que se deben satisfacer para permanecer en una categoría específica o para ascender en el escalafón docente, así:

- Universidad Distrital: profesor auxiliar, profesor asistente, profesor asociado, profesor titular (Acuerdo 011, 2002, arts. 25-29). A la categoría de auxiliar se accede acreditando el título profesional universitario de pregrado. Además de este requerimiento, para ser docente asistente se requiere: acreditar estudios de posgrado en los niveles de especialización, maestría o doctorado; dos años de experiencia universitaria calificada en dedicación de tiempo completo. Para acceder a docente asociado se requiere: título profesional universitario de pregrado;

¹⁰ Para ascender a la categoría de Profesor Asociado o de Profesor Titular, respectivamente, “además del tiempo de permanencia determinado por la universidad para las categorías anteriores, el profesor deberá haber elaborado y sustentado ante homólogos de otras instituciones, un trabajo que constituya un aporte significativo a la docencia, a las ciencias, a las artes o a las humanidades” (Congreso de Colombia, 1992, art. 76).

título de maestría o doctorado, en el área del saber en el cual se desempeña; seis años de experiencia universitaria calificada en dedicación de tiempo completo. Para ser docente titular se requiere: título profesional universitario de pregrado; título de maestría o doctorado; diez años de experiencia universitaria calificada en dedicación de tiempo completo. Además de los requerimientos anteriores, para ascender a las categorías asistente, asociado y titular se requiere presentar y sustentar ante jurados (internos o externos) un trabajo —diferente al trabajo de grado— que constituya un aporte significativo a la docencia, a la ciencia, el arte o las humanidades en el área del saber o disciplina académica en que se desempeña. Asimismo, para permanecer en la categoría o para ascender se exige: **“Obtener como mínimo el rango de aceptable en la evaluación docente de la Universidad”** (subrayado fuera de original).

- Universidad de los Andes: profesor asistente, profesor asociado, profesor titular (2015, pp. 31-32). Un profesor asistente es aquel que ha logrado “niveles de escolaridad adecuados para avanzar dentro del ordenamiento profesoral. El profesor asistente debe promoverse a la categoría de profesor asociado en un plazo máximo de seis años, o de lo contrario deberá dejar de ser profesor de planta de la Universidad”. En la categoría asociado se ubica el docente que “ha demostrado con su trabajo un nivel satisfactorio en docencia, una capacidad de mantener una producción académica autónoma de alta calidad y un aporte al desarrollo académico de su unidad o de la Universidad”. Un profesor titular es aquél que ha demostrado un nivel notablemente alto de calidad en su práctica docente. Como consecuencia de la calidad de su producción académica, cuenta con reconocimiento de la comunidad nacional e internacional de su disciplina. Ha contribuido de manera destacada a la formación de estudiantes en actividades de producción académica mediante la asesoría de tesis a nivel de posgrado y proyectos de grado en el nivel de pregrado. Con iniciativa y liderazgo ha contribuido con el desarrollo de su unidad o de la Universidad.
- Universidad Santo Tomás: primera categoría; segunda categoría; tercera categoría; cuarta categoría; quinta categoría. Los requisitos para la ubicación de los docentes en las diferentes categorías son: primera categoría: título de educación superior y experiencia docente no inferior a un año. Segunda categoría: título de especialista, tres años de experiencia docente en la USTA y diez puntos¹¹. Tercera categoría:

¹¹ El Estatuto Docente de la USTA (2004) discrimina los puntos para el ascenso en el escalafón de la siguiente manera (arts. 22-23): evaluación docente anual; excelente, tres (3) puntos; buena, dos (2) puntos. producción intelectual: libro o texto universitario y registrado con el ISBN: 15 puntos; texto escolar: 10 puntos; audiovisual: 5 puntos; módulo: 10 puntos; ensayo o artículo en revista indexada reconocida nacional o internacionalmente y registrada con el ISSN: 5 puntos; escrito en libro colectivo: 5 puntos; ponencia presentada en evento científico: 5 puntos; obras artísticas: 10 puntos; Inventos, diseños y desarrollos tecnológicos originales: 15 puntos. Segundos títulos: pregrado: 5 puntos; especialización: 5 puntos; maestría: 10 puntos; doctorado: 15 puntos. Distinciones académicas otorgadas por la USTA o por otras

título de magíster, cinco años de experiencia docente en la USTA y treinta puntos. Cuarta categoría: título de magíster, investigación comprobada y reconocida, nueve años de experiencia docente en la USTA y treinta puntos. Quinta categoría: título de doctorado, investigación comprobada y reconocida, doce años de experiencia docente en la USTA y treinta puntos (2004, art. 17). En todo caso, “**el ascenso de categoría debe estar soportado por el proceso de evaluación integral satisfactorio del desempeño como docente**” (2004, art. 17, parágrafo 2, subrayado fuera del original).

Todas las labores de los docentes, pero de modo específico las descritas en el plan de trabajo (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002, art. 49¹²), como en los respectivos contratos docentes de las universidades privadas, son objeto de diversos procesos valorativos. El Estatuto Docente de la UD (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, capítulo 10, arts. 54-ss) describe en sus líneas el proceso evaluativo institucionalizado, permanente, normalizado y naturalizado. Además, define la evaluación docente como:

el proceso permanente y sistemático mediante el cual se analiza, valora y pondera la gestión del docente en la Universidad. Es un componente del proceso de evaluación institucional cuyo fin es mejorar la calidad de la gestión académica, en búsqueda de la excelencia. Permite a la Universidad acopiar información valiosa con miras a su acreditación permanente ante las comunidades académicas especializadas y ante la sociedad civil en general. (art. 54)

El propósito fundamental que, según el Estatuto, orienta la evaluación docente en la UD es “el mejoramiento académico de la Universidad y el desarrollo profesional de los docentes”, consecuentemente, sus resultados “deben servir de base para la formulación de políticas, planes y programas de desarrollo académico y de capacitación del docente, así como para la inscripción, ascenso y retiro del escalafón y para la renovación de los períodos de estabilidad” (art. 55). La evaluación de la labor docente en la UD es permanente, pues se debe realizar “una vez por semestre, después de finalizada la octava semana de clases”; es responsabilidad de los Consejos

universidades: hasta 5 puntos cada distinción. Desempeño de cargos directivos en la USTA: 10 puntos. Investigación institucional: 15 puntos. Investigación externa comprobada y reconocida: 10 puntos. La valoración de cada uno de los productos se realiza por una única vez.

12 El plan de trabajo de los docentes contempla el desarrollo de las siguientes actividades: horas lectivas; preparación de clase; corrección de trabajos y exámenes; asesoría, dirección y corrección de trabajos de grado; participación en organismos institucionales; consejería a estudiantes y tutorías académicas; participación en grupos de trabajo académico; programas de investigación, extensión, servicios, asesorías y tutorías; seminarios de actualización y cursos de capacitación; programas de educación continuada; participación en eventos académicos nacionales o internacionales; preparación y presentación de ponencias institucionales en eventos nacionales o internacionales; preparación y presentación de artículos, conferencias, textos, obras de arte y todo tipo de producción intelectual con miras a su publicación y difusión; participación a nombre de la Universidad Distrital en grupos de investigación nacional e internacional; dirección y administración académica.

de Facultad, instancias que, a través de los Comités de Evaluación Docente, se encargan de socializar los resultados, de analizarlos e interpretarlos y presentar las recomendaciones al Consejo Académico (art. 56).

El Estatuto Docente sustenta un conjunto de elementos que da cuenta del proceso permanente de evaluación docente, a saber: **categorías** (práctica docente, actitudes frente a la actividad docente, compromisos institucionales, conocimientos, investigación y extensión, capacitación y publicaciones); **las unidades de análisis** (preparación de actividades, dirección de la actividad de los alumnos en clase, evaluación de las asignaturas que orienta, motivación hacia el conocimiento, relaciones interpersonales, cumplimiento de las actividades docentes, conocimientos sobre las asignaturas que se enseñan, conocimientos pedagógicos o didácticos de las asignaturas, formulación y desarrollo de proyectos de investigación y/o extensión, creación de escuelas de pensamiento, conformación de grupos de investigación, relación docencia-investigación, impacto de proyectos de investigación o extensión, cumplimiento de funciones académico administrativas, relaciones interpersonales, desarrollo de actividades de publicación y capacitación). Estos criterios de evaluación se enmarcan en un espíritu constructivo, orientado al desarrollo profesional y pedagógico del docente y teniendo en consideración las funciones asignadas durante el período que se evalúa: solvencia académica; metodología de trabajo y cumplimiento de su gestión universitaria (arts. 61-62).

Respecto de los protagonistas y las ponderaciones de la evaluación docente, el Estatuto de la Universidad Distrital refiere: los estudiantes (heteroevaluación) son responsables del 50% de la ponderación de la evaluación final; los Consejos Curriculares (coevaluación), a cuyo cargo está el 30% de la evaluación semestral; y los mismos docentes (autoevaluación), responsables del 20% de la evaluación semestral (arts. 61-62). La evaluación semestral se realiza a través de la aplicación de tres formatos que corresponden a las ponderaciones referidas: un formato que deben diligenciar los estudiantes; un formato que deben diligenciar los consejos curriculares; un formato de autoevaluación. Los formatos están discriminados según sea el tipo de vinculación del docente con la Universidad. En todo caso, los tiempos institucionales para el desarrollo del proceso evaluativo son prescritos en las reglamentaciones específicas de los calendarios académicos anuales.

Así, se enfatiza que la evaluación docente se realiza mediante tres tipos de instrumentos, discriminados según la modalidad de vinculación de los docentes a la Universidad Distrital¹³: un formato de evaluación por los estudiantes; un formato de evaluación por parte de los consejos curriculares; un formato de autoevaluación.

13 La evaluación del profesor se realiza teniendo en consideración "el grado o nivel de cumplimiento, calidad o impacto de la gestión de la asignatura, teniendo en cuenta que la mejor evaluación es 5.0 y la menor 1.0" (Cf. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Oficina de Docencia, 2010). Cada formato considera un espacio para la realización de observaciones por parte de los evaluadores. El número de las preguntas en cada uno de los formatos varía también, dependiendo de la condición de vinculación del docente a la Universidad (medio tiempo planta; tiempo completo ocasional; medio tiempo ocasional; hora cátedra; cátedra honorarios y docentes de las cátedras institucionales).

Continuando con lo anterior, el formato de evaluación por parte de los estudiantes (Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Oficina de Docencia, 2010) contiene diez criterios de valoración para los profesores y dos institucionales, a saber:

1. Desde el inicio del curso presenta, explica y justifica los contenidos de la clase (asignatura, curso o taller) y los criterios de evaluación.
2. Las notas de las evaluaciones, son conocidas oportunamente y se ajustan en cantidad y calidad a los criterios establecidos en el curso, taller o seminario.
3. Asiste a todas las clases concertadas. Si falta lo justifica, desarrollando los contenidos pendientes en los tiempos previstos (sic).
4. El docente muestra dominio sobre las temáticas propias de la clase (asignatura, curso o taller).
5. Promueve en el estudiante la reflexión sobre las implicaciones y aplicaciones prácticas de lo desarrollado en clase (asignatura, curso o taller).
6. Las explicaciones son claras y utiliza la metodología a su alcance, para obtener el nivel académico requerido en la carrera o programa.
7. Se evidencia el apoyo y seguimiento del docente, frente al proceso de aprendizaje.
8. Demuestra actitudes de cumplimiento, respeto, empatía y trato equitativo con los estudiantes.
9. Motiva al estudiante a elaborar propuestas de trabajo autónomo, cooperativo e investigativo, con relación a los ejes temáticos de la asignatura.
10. El docente muestra disposición para atender de forma oportuna y personalizada a los estudiantes.

Los ítems relativos a la evaluación institucional son: 1. "Se observa una adecuada planeación en cuanto a espacios físicos para el desarrollo de la asignatura". 2. "Se facilita al docente y a los alumnos, muebles, equipos, ayudas y demás elementos necesarios para el buen desarrollo del curso". Las respuestas se emiten en términos de "Sí", "Parcialmente", "No".

El formato de autoevaluación (Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Oficina de Docencia, 2010) contempla veinte ítems de valoración: diecisiete de ellos corresponden a la función docente, aunque conjuga diversos criterios correlativos a las otras funciones misionales; un criterio remite a investigación y extensión; un criterio se refiere al compromiso institucional y un criterio se refiere a la productividad (publicaciones). Este formato incluye la categoría "NA" No Aplica, en la valoración; asimismo, contiene los mismos criterios de valoración institucional descritos en el formato de los estudiantes.

El formato de evaluación de los docentes por parte de los consejos curriculares (Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Oficina de Docencia, 2010b) contiene

diez ítems, los cuatro primeros son correlativos a la docencia; dos subsiguientes para la valoración de la investigación y la extensión; uno para capacitación; uno para la evaluación de la productividad (publicaciones); y dos para la calificación del compromiso institucional.

Por otra parte, el Estatuto Docente de la USTA (2004) dedica el capítulo 8 a exponer lo referente al proceso evaluativo de los docentes; en esta normativa se conceptúa la evaluación docente como:

un proceso integral y se constituye en un espacio académico de reflexión, construcción y propuesta de mejoramiento continuo que busca, mediante la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, promover el ejercicio de la docencia calificada a través de estrategias de participación, diálogo y concertación entre los diversos actores del proceso educativo: docentes, estudiantes y directivos. (art. 27)

El documento institucional que prescribe de forma específica los procedimientos de la evaluación docente en la USTA, señala que uno de los propósitos de aquella es el de “disponer de un sistema de información que le permita a la Universidad y a sus directivos académicos tomar iniciativas en los procesos de mejoramiento docente, acordes con la realidad de sus docentes” (2006, p. 6); asimismo, señala cuatro etapas metodológicas correlacionadas: preparación o alistamiento, desarrollo e implementación, análisis de resultados y acuerdos de mejoramiento, seguimiento a los resultados (pp. 6-7).

En la implementación y el desarrollo de la evaluación docente en la USTA, intervienen múltiples actores e instancias, a saber (pp. 9-10): todos los docentes vinculados a la institución en las distintas modalidades (autoevaluación); los estudiantes de todos los programas en sus diferentes modalidades (heteroevaluación); los Decanos de División y de Facultades Académicas, que fungen como agentes evaluadores, orientadores y líderes del proceso; los Secretarios de División, coordinadores de proceso evaluativo (coevaluación); los Consejos de Facultad y el Consejo Académico Particular; Vicerrectoría Académica y Rectoría, en tanto instancias decisorias (intermedias y finales) respecto de los resultados de la evaluación docente (meta-evaluación).

La información de la evaluación se acopia a través de diversos formularios: “evaluación del aprendizaje por parte del estudiante; evaluación del docente por parte del Decano de Facultad; autoevaluación docente” (p. 10) y se vierte, para el conocimiento de los actores, en unos cuadros de reporte (estadísticas de docentes, estadísticas de asignaturas, consolidados por puestos, promedios generales, reportes de evaluación por el decano, promedios ponderados por Facultad, consolidado institucional, formatos individuales de evaluación). Todos estos reportes, pero fundamentalmente los últimos, son “herramientas importantes para entablar el diálogo con cada uno de los docentes y para establecer los acuerdos de mejoramiento” (p. 10).

Los formatos de evaluación divergen en contenido según se apliquen a profesores de pregrado y posgrado respectivamente; empero, los criterios de valoración se cualifican con letras: A, Totalmente de acuerdo; B, De acuerdo; C, En desacuerdo; D, Totalmente en desacuerdo. Todos los formatos contemplan espacios para observaciones por parte de los evaluadores¹⁴.

Los formatos de evaluación de los docentes por parte de los estudiantes, aplicados en pregrado, contienen quince ítems, discriminados en cinco criterios, así (pp. 13-ss):

- Primer criterio, sobre el programa y su desarrollo, dos ítems: “presenta el programa oportunamente con bibliografía suficiente sobre los temas; los objetivos y contenidos propuestos se cumplen a lo largo del curso”.
- Segundo criterio: sobre el conocimiento de la asignatura, dos ítems: “los temas son expuestos en forma coherente y comprensible; responde satisfactoriamente y con claridad las preguntas de los estudiantes”.
- Tercer criterio, sobre la metodología, cinco ítems: “maneja adecuadamente el tiempo y cumple los horarios; planea, desarrolla y hace seguimiento de los temas de la asignatura; promueve variadas estrategias que faciliten el aprendizaje; ofrece pautas claras y racionales para el trabajo extraclase; promueve la investigación a través de las distintas actividades del aula”.
- Cuarto criterio, sobre la evaluación, tres ítems: “plantea variadas formas de evaluación que promueven la aplicación, análisis, reflexión y argumentación; facilita y promueve el mejoramiento del aprendizaje; los resultados se entregan de manera oportuna”.
- Quinto criterio, sobre las relaciones interpersonales tres ítems: “la relación con los estudiantes es cordial y respetuosa dentro y fuera de clase; promueve en clase un ambiente respetuoso y de trabajo en equipo; está disponible para consultas fuera de clase”.

Los formatos de autoevaluación docente contemplan 25 ítems, también distribuidos en cinco criterios: el primero de ellos, sobre las asignaturas a cargo, seis ítems; el segundo, sobre la idoneidad académica, seis ítems; el tercero, sobre las relaciones

14 En 2010 se publica un documento titulado “La evaluación docente en la USTA” que recoge lo realizado a través de un largo proceso de análisis y reflexión acerca de la evaluación docente (antecedentes, revisión y discusión conceptual, consulta a los actores del proceso, revisión documental sobre tendencias de evaluación docente, revisión y ajuste a los instrumentos y procesos, elaboración de la propuesta de mejoramiento o modificación del sistema de evaluación de docentes). El documento modifica las escalas de valoración que se expresarán en números de 0 a 5, así: se cumple plenamente 5.0; se cumple en alto grado 4.0; se cumple medianamente 3.0; se cumple en bajo grado 2.0; se cumplé insuficientemente 1.0; no se cumple 0.0; asimismo, modifica las ponderaciones: compromiso institucional 20%, desarrollo de actividades (docencia, investigación, proyección social, gestión académica) 80%; y la ponderación según actores de la evaluación: estudiantes 50%, decano 25%, autoevaluación 25%. (Cf. Universidad Santo Tomás, 2010).

interpersonales, tres ítems; el cuarto, sobre la asistencia y cumplimiento, seis ítems; y el quinto, sobre el espíritu de colaboración sentido de pertenencia, cuatro ítems.

Finalmente, los formatos de evaluación del profesor por parte del decano de la Facultad y el director del Departamento, están constituidos por 39 ítems, distribuidos en seis criterios, así: primer criterio, sobre el programa académico y su desarrollo, seis ítems; segundo criterio, sobre la idoneidad académica, cinco ítems; tercer criterio, sobre metodologías, 12 ítems; cuarto criterio, sobre relaciones interpersonales, cuatro ítems; quinto criterio, sobre asistencia y cumplimiento, siete ítems; sexto criterio, sobre el espíritu de colaboración sentido de pertenencia, cinco ítems. Cabe señalar que los criterios se replican, con nimias diferencias y condiciones, en cada uno de los formatos.

Puede colegirse de la lectura del Estatuto Profesoral de la Universidad de los Andes (2015, capítulo IV, pp. 25-30) que las diversas responsabilidades que asumen los profesores en los ámbitos de la labor docente: “el trabajo (virtual o presencial) con los estudiantes, el diseño de cursos, la labor de preparación de clase, la evaluación de estudiantes, la consejería y la atención a consultas relacionadas con los cursos o programas y la reflexión sobre la propia práctica docente”; de la producción académica (generación, aplicación e integración de conocimiento; creación; innovación; emprendimiento; investigación, desarrollo e innovación docente; asesoría de tesis y proyectos de grado), que implica “las distintas posibilidades de desarrollo de los profesores como individuos, pero a su vez debe contribuir a la dinámica colectiva de la Institución”; y de la contribución al desarrollo institucional, como “tarea colectiva de los profesores, los directivos académicos y la dirección y administración central”, tanto en el ámbito interno como el externo, son objeto del ordenamiento profesoral y consecuentemente de valoración.

El ascenso de los profesores de una a otra categoría, en términos de los tiempos y de los requerimientos, comporta diversas prácticas evaluativas (incluso punitivas). Así se evidencia en lo expresado por la normativa, por ejemplo: “el profesor asistente debe promoverse a la categoría de profesor asociado en un plazo máximo de seis años, **o de lo contrario deberá dejar de ser profesor de planta de la Universidad**” (Universidad de los Andes, 2015, p. 32, subrayado fuera del original).

Lo específico de la evaluación permanente (evaluación trienal) de los docentes se expone en el capítulo 6 de la norma. El objetivo de la evaluación trienal es el de “proveer un mecanismo de reconocimiento, estímulo y seguimiento durante la permanencia en las subcategorías consecutivas de la misma categoría o después de la última promoción, en el caso del profesor titular”. Este tipo de evaluación “es obligatoria pero no simultánea para todos los profesores que están en el ordenamiento profesoral” (Universidad de los Andes, 2015, p. 34); y considera los avances en las responsabilidades asumidas por los docentes.

Es pertinente resaltar dos elementos fundamentales que ordena la norma, con relación a los resultados de la evaluación trienal: 1) que “deberán tener consecuencias en la compensación salarial y en la permanencia del profesor en la Universidad”; 2) que es determinante del sistema de apoyo docente, pues “ofrece información y consejería acerca de las responsabilidades que son objeto de la evaluación trienal y de la promoción” (Universidad de los Andes, 2015, p. 34).

Los resultados de la evaluación trienal se expresan en términos de “aprobado / no aprobado”, la aprobación de la evaluación conduce al ascenso “a la siguiente subcategoría”, empero, “si ya ha llegado a la última de su categoría, se mantienen la evaluación trienal y la posibilidad de promoción a la siguiente categoría”. La norma prescribe que, “un profesor puede presentar su solicitud de promoción a la siguiente categoría del ordenamiento desde cualquier subcategoría. Así mismo, estar en la última subcategoría no implica una promoción automática en el ordenamiento” (Universidad de los Andes, 2015, p. 35); de igual manera permite la posibilidad del ascenso anticipado de un docente, “con sus respectivas consecuencias”, a discrecionalidad del decano¹⁵.

La evaluación docente en la Universidad de los Andes comprende dos aspectos fundamentales: la evaluación de estudiantes, que “recoge la percepción que tienen los estudiantes sobre el trabajo del profesor como docente en cada curso”; se aplica en todos los cursos de la Universidad, “por medio de un cuestionario diligenciado en línea de manera completamente anónima” (Universidad de los Andes, 2015, p. 37); la evaluación de la práctica docente, que busca “hacer una caracterización más profunda y detallada del trabajo docente de los profesores”. Esta etapa de la evaluación, señala la norma,

[...] tiene como punto de partida una autoevaluación del profesor en la que él, de manera sucinta, comunica sus propósitos educativos, logros y dificultades frente a la planeación y preparación de clases y actividades, los ambientes de aprendizaje y dinámicas de enseñanza y aprendizaje que construye, las formas de evaluación del aprendizaje de sus estudiantes y la reflexión sobre su propia práctica como docente. (Universidad de los Andes, 2015, pp. 37-38)

La evaluación estudiantil tiene un rango mínimo (de aprobación), a quienes superen ese rango, “se [les] registra el resultado de su evaluación como docencia satisfactoria, **lo cual trae consecuencias especiales en el momento de la promoción**” (Universidad de los Andes, 2015, p. 38, resaltado fuera del original); empero, “si el desempeño del profesor es inferior a dicho mínimo establecido por la Institución, entonces se deberá proceder a la segunda etapa, que es la de evaluación de la práctica docente” (p. 38). En ciertos casos,

¹⁵ Los procedimientos de la evaluación docente y la consecuente promoción o mantenimiento de los profesores en las diversas categorías, es responsabilidad del “Comité para la evaluación trienal” del respectivo Departamento o Facultad (Universidad de los Andes, 2015, p. 36).

Cuando se considere conveniente conocer con mayor profundidad el trabajo docente de un profesor, el decano de la facultad puede solicitar la evaluación de su práctica docente. Los resultados de esta evaluación docente se podrán emplear en las determinaciones finales de la evaluación trienal. (Universidad de los Andes, 2015, p. 38)

Los resultados finales de la evaluación de los docentes se compilan en sendos informes que contengan:

- El resultado de las evaluaciones de los estudiantes;
- La autoevaluación del profesor;
- La caracterización de la práctica docente, basada en la evaluación correspondiente,
- Una lista de recomendaciones para la elaboración de un plan de acción encaminado al mejoramiento de la práctica docente del profesor evaluado. (Universidad de los Andes, 2015, pp. 38-39)

La evaluación opera también sobre la productividad académica (libros, capítulos de libros, artículos en revistas académicas, diversas modalidades de creación artística, periodística, de arquitectura o diseño y patentes), para ello, cada Facultad determina los criterios de valoración de los productos que, en todo caso, “deben admitir evaluación por pares y deben tener formas establecidas de reconocimiento en la respectiva comunidad académica o profesional nacional e internacional” (p. 40). El componente de desarrollo institucional se evalúa teniendo en consideración “los aportes realizados por el docente, al desarrollo de su Unidad Académica, Departamento, Facultad y a la Universidad en su conjunto” (p. 41).

Toda vez que se surta el proceso de evaluación de las responsabilidades (discriminadas en las categorías referidas) y que los resultados sean satisfactorios, los docentes podrán ser promovidos a las categorías subsiguientes del escalafón.

Los profesores de cátedra son compelidos a evaluación permanente (semestral) que determinará su permanencia y su remuneración. La evaluación semestral que garantice los mismos niveles de calidad de los docentes incluidos en el ordenamiento profesional contempla las siguientes actividades (Universidad de los Andes, 2015, pp. 56-57):

- Planeación y preparación de actividades.
- Creación de ambientes de aprendizaje.
- Dinámicas de enseñanza y aprendizaje.
- Evaluación de los estudiantes.
- Reflexión sobre la práctica (para enriquecer el proceso).

Cesación de la condición docente

Algunas circunstancias para el término de la labor docente pueden estar, tanto como su comienzo y su ejercicio, signadas por diferentes prácticas evaluativas, lo cual incluiría la determinación por parte del docente —de poner término a su labor académica—, o una decisión de orden administrativa por parte de la institución.

El Estatuto Profesoral de la Universidad de los Andes contempla diversas modalidades de desvinculación (parcial y definitiva) acorde con las condiciones específicas de los docentes; así, por ejemplo, se vislumbra un proceso de retiro temporal para los profesores de planta en el caso de que deseen “ocupar cargos en el sector público o en el privado”, consecuentemente, los profesores “deben renunciar a la Universidad con el fin de no generar conflicto de intereses; para la Universidad puede ser deseable que regresen a la Institución una vez cumplido su servicio, sin pasar por los procesos de selección estipulados” (Universidad de los Andes, 2015, p. 24). Asimismo, procede la desvinculación del ordenamiento profesoral, del docente de planta que pase a desempeñar cargos directivos en la Universidad, en este caso (p. 33) “podrá renunciar voluntariamente a su estatus de profesor y por ende a su posición en el ordenamiento”.

Los resultados de la evaluación son determinantes, sobre todo en el primer trienio de los profesores asistentes, como lo reseña el estatuto (Universidad de los Andes, 2015, p. 75) al prever “la posibilidad de que el decano pueda dar por terminada la vinculación del profesor [...]”, previo concepto de un comité ad hoc compuesto por miembros del comité que participó en la selección del profesor, y con la aprobación final del vicerrector académico”. Asimismo, se desvinculan de la institución los profesores asistentes que, en el lapso de seis años no se promocionen a la categoría asociado (p. 76). Finalmente, el recurrente desempeño insatisfactorio (en labores de docencia y de producción académica) de un profesor, de cualquier categoría, lo “puede conducir a un proceso de desvinculación de la Universidad” (p. 76)¹⁶.

16 La desvinculación se surte tras un proceso que tiene las siguientes etapas: 1) es iniciado por el decano, quien motiva la desvinculación “basándose en el incumplimiento de las responsabilidades” del docente; 2) la motivación se dirige al vicerrector que es el responsable de abrir (o no abrir) el proceso; 3) abierto el proceso se debe informar (por escrito) al docente; se constituye “un comité ad hoc para el estudio del caso”, integrado por: el vicerrector académico, quien lo preside; el decano de la facultad a la cual pertenece el profesor; un decano invitado por el vicerrector académico; un miembro del Comité de Pares Externos, CPE; Un profesor titular o asociado 3, invitado por el profesor vinculado al proceso. (Universidad de los Andes, 2015, p. 77). 4) Tras la apertura, el docente cuenta con diez días hábiles para controvertir el proceso; 4) el Comité cuenta con treinta días hábiles para tomar la determinación de desvinculación o de archivar el caso; tras la decisión de desvinculación, el profesor cuenta con diez días para “presentar recurso de reposición ante el mismo comité, o recurso de apelación ante el Consejo Académico”, recursos que serán “resueltos en un término de veinte días hábiles”. Si no se presenta recurso “el comité ad hoc deberá enviar el caso a estudio del rector”; en todo caso, “Todas las decisiones de desvinculación deberán contar con la aprobación del rector” (p. 78).

El Estatuto Docente de la USTA (Universidad Santo Tomás, 2004), por su parte, vincula el régimen disciplinario de los docentes a las disposiciones del Reglamento Interno de Trabajo, de conformidad con la normativa nacional en materia laboral. Así, el Reglamento Interno de Trabajo (Universidad Santo Tomás, 2016, arts. 49-51) establece dos tipos de faltas: leve y grave, con sus respectivas sanciones y procedimientos. La reiteración de una falta leve (tres veces o más) se constituye en una falta grave que puede conducir a la exclusión de la institución. En la propuesta de modificación de la evaluación docente (Universidad Santo Tomás, 2010), se correlacionan los resultados de la evaluación docente con los “usos indirectos de la evaluación del desempeño docente”, pues aquella permite identificar “aspectos relevantes al momento de formular políticas para la gestión de los procesos de promoción y continuidad docente en la institución” (p. 25).

La práctica evaluativa en la Universidad Distrital, puede conducir, según se ha señalado, a la exclusión del docente de la institución, ello sucede, por ejemplo, si no logra una evaluación satisfactoria en el periodo de prueba (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Acuerdo 005 de 2007); o en los periodos de estabilidad (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Acuerdo 011 de 2002, arts. 34-37); o cuando un docente se encuentre en la situación administrativa “suspendido”, que se da en el evento en que “haya sido separado de su cargo, por sanción disciplinaria o por motivo legal, sin derecho a remuneración” (art. 105).

Por otra parte, el Estatuto Docente (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002, título VIII) prescribe el Régimen Disciplinario, en el cual se conceptúan como faltas disciplinarias “el incumplimiento de los deberes, la violación de las prohibiciones, el incurir en las incompatibilidades y el incumplimiento de la Ley, los estatutos y reglamentos de la Universidad” (art. 107); tipifica las faltas en leves o graves, “según su naturaleza y sus efectos, las modalidades y circunstancias del hecho, los motivos determinantes y los antecedentes personales del infractor” (art. 108); fija los criterios para el análisis y determinación de la falta (art. 109); sustenta las circunstancias agravantes o atenuantes (arts. 110-111); establece las sanciones (amonestación, suspensión, destitución) y las causales de cada una de ellas (arts. 112-114); establece, fiablemente, el procedimiento disciplinario (arts. 116-124).

La cesación definitiva en el ejercicio de las funciones de un docente se produce ante las siguientes situaciones (art. 125):

- a. Renuncia debidamente aceptada.
- b. Incapacidad mental o física, comprobada por el servicio médico de la Universidad [...] o autoridad competente, de acuerdo con las normas generales de seguridad social.
- c. Retiro forzoso, de acuerdo con las normas legales vigentes.
- d. Muerte.

- e. Declaratoria de insubsistencia del nombramiento.
- f. Destitución.
- g. Declaratoria de vacancia del cargo por abandono del mismo.
- h. No renovación del nombramiento [...].

Para finiquitar este acápite, es necesario reiterar que los resultados de la evaluación docente son determinantes de la exclusión del docente por parte de la Universidad. Así se evidencia en el Estatuto, pues, si un docente obtiene una cuantificación en el rango de **deficiente**, entra en periodo de prueba que debe superar con una evaluación **aceptable**; en caso contrario, el profesor, “luego de ser notificado de su evaluación entra en periodo de prueba y deberá tomar cursos de capacitación y actualización con el fin de corregir las deficiencias que haya arrojado el proceso de evaluación”. Finalmente —señala la norma— **“El docente de carrera que no obtenga una calificación de mínimo 3.0 [...] al finalizar el período de prueba se remueve del servicio mediante Resolución Motivada”** (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002, art. 65, resaltado fuera del original).

Conclusiones

La evaluación, en la actualidad, ha signado la vida de los seres humanos. Como hemos referido en diversos escenarios, procedente de ámbitos economicistas, productivos y administrativos, la evaluación halló en la educación y en la pedagogía, el más fértil de los terrenos para echar raíces, de modo que hoy por hoy, no sería posible concebir los sistemas sociales y, de modo particular, el sistema educativo, sin esa amplia red de pequeños dispositivos —sutiles pero efectivos— que hacen parte de la gran maquinaria panevaluativa.

La vida activa de los profesores universitarios, así como la de todos los docentes (en todos los niveles, formas y modalidades educativas), está asignada por un cúmulo de procedimientos evaluativos, que terminan su condición, su ingreso, su permanencia, el ascenso en los escalafones institucionales, pero también, su exclusión de las instituciones y de los sistemas educativos.

Este ejercicio se ocupó del análisis de lo que acontece, en materia de evaluación, con la condición de los docentes universitarios, a partir del estudio de las normativas que regulan el ejercicio docente en tres universidades colombianas de distinta naturaleza, en correlación con algunas prescripciones de orden nacional. El análisis mostró que, efectivamente, la evaluación opera desde el ingreso de los profesores a la institución hasta su retiro de ella, como un dispositivo de vigilancia, control, conducción y agenciamiento de los propios maestros.

Los ingentes procedimientos evaluativos a que son sometidos los profesores para ingresar a la carrera docente de cualquier universidad; los rituales permanentes de examinación (semestral, anual, bianual, trienal...), indican que la evaluación se instaló como práctica determinante del ser y del acontecer, no solo de los sujetos maestros, sino también de los estudiantes, de las instituciones, y por qué no decirlo, de las sociedades en su conjunto.

Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/ultimo/Constitucion politica de Colombia - 2015.pdf>
- Congreso de Colombia. (1950). *Código Sustantivo del Trabajo*. Recuperado de: http://www.secretariosenado.gov.co/senado/basedoc/codigo_sustantivo_trabajo_pr017.html
- Congreso de Colombia. (1992). Ley 30 de 1992. *Por la cual se organiza el Servicio Público de la Educación Superior*. Recuperado de: http://www.secretariosenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Recuperado de: http://www.secretariosenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la República Argentina. (2009). *Hacia una cultura de la evaluación*. Recuperado de: https://www.google.com/search?q=cultura+de+la+evaluación&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&ei=gaiTWZvbJljLXqqCo9gl
- Dreyfus, H. y Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault : más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión SAIC. Recuperado de: <https://www.casadellibro.com/libro-michel-foucault-mas-alla-del-estructuralismo-y-la-hermeneutica/9789506024338/827755>
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <https://www.casadellibro.com/libro-inteligencias-multiples-la-teoria-en-la-practica/9788449325946/1862454>
- Grupo de investigación Docimófilos. (2009). Formas de evaluación educativa en la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá, modalidad presencial. Elementos para una caracterización. *Hallazgos*, 6(12).
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía No. 31. *Guía metodológica-Evaluación Anual de Desempeño Laboral*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, 33(131), 116–130. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100008

- Sánchez, T. (2015). *Evaluación educativa en Colombia: segunda mitad del siglo XX. Esbozo de una genealogía*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sánchez, T., de la Torre. O. y Mosquera, F. (2016). *Propuesta de investigación. La evaluación: un proceso de formación y transformación docente*. Bogotá: No publicado.
- Universidad de los Andes. (2015). *Estatuto profesoral*. Universidad de los Andes. Comité Directivo. Recuperado de: <https://secretariageneral.uniandes.edu.co/index.php/en/normatividad-institucional/20-normatividad-institucional/76-estatuto-profesoral>
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2002). *Estatuto del profesor. Acuerdo 011 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto del Docente de carrera de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Consejo Superior Universitario. Recuperado de: http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2002-011.pdf
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2007). *Acuerdo 005 de 2007. Por el cual se expide el Reglamento de Concursos Públicos de Méritos para la provisión de cargos en la planta de personal docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Consejo Superior Universitario. Recuperado de: http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2007-005.pdf
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2010a). Formato No. 10. Autoevaluación docentes de planta. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Oficina de Docencia. Recuperado de: <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/bfe6bb90-476a-4f32-a892-a64233efbe05>
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2010b). *Formato No. 11. Evaluación de docentes de planta (TC) por el Consejo de Proyecto Curricular*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Oficina de Docencia. Recuperado de: <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/5f044d21-9108-479a-b288-0ce3c3f1bf9>
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2010c). *Formato No. 7. Evaluación de docentes por estudiantes*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Oficina de Docencia. Recuperado de: <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/edf42c77-452b-4881-a0d2-216504cbeef2>
- Universidad Santo Tomás. (2004). *Estatuto docente*. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Consejo Superior. Recuperado de: <http://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/estatutos/estatuto-docente.pdf>
- Universidad Santo Tomás. (2010). *La evaluación docente en la USTA*. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente.
- Universidad Santo Tomás. (2016). *Reglamento Interno de Trabajo*. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Recuperado de: <http://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/reglamentos/reglamento-interno-trabajo.pdf>

II. FORMACIÓN DOCENTE

EDUCAR PARA LA RESPONSABILIDAD CON LA CULTURA: POSIBILIDADES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO¹

Carlos Arturo Guevara*

I

Los resultados de los procesos de formación humana se hacen patentes necesariamente en los hechos históricos. Es decir, la sociedad real, en un momento dado de su devenir histórico, es la revelación más clara del alma que se ha estado modelando y moldeando desde los principios y prácticas educativas o formativas que dicha sociedad haya asumido como horizonte guía de su espiritualidad. En otras palabras, hay una relación directa entre las prácticas de formación humana y las realidades histórico-culturales y políticas en cualquier sociedad. No puede decirse en verdad que el carácter de una sociedad y las prácticas sociales que se escenifican en su cotidianidad van por un lado, mientras que los discursos y las prácticas educativas o formativas que se han puesto en marcha siguen un sendero en sentido contrario. Estos fenómenos son necesariamente interdependientes.

Verdaderamente, nada es tan humano y espiritualmente concreto como los frutos de la educación: sus “resultados” hacen visible todo un acumulado de orden subjetivo profundo, que se objetiva o se pone en escena en el comportamiento cotidiano de las personas, en sus hábitos, en las ideas y creencias que las orientan, en sus formas de tratamiento interpersonal, en las prácticas efectivas en que discurre la cotidianidad comunitaria, en síntesis, en su carácter. De hecho, eso de formar para la vida tiene una base de verdad más profunda de lo que se cree. En últimas, siempre se forma para la vida.

1 Ensayo de reflexión y producción teórica.

* Doctorado en Educación Universidad Pedagógica Nacional. Profesor del Doctorado en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: cartuga@gmail.com.

Aclaremos, primero que todo, que en los términos de este escrito, formarse o educarse para la vida es una acción vital, de carácter ontológico, que supera el margen limitado de prepararse para el desempeño de unas tareas técnicas o profesionales, en últimas, de orden instrumental. Formarse para la vida, concretamente, es formarse para la cultura, para la convivencia gratificante; es constituirse como persona, como individuo para habitar con otros el mundo histórico de los fenómenos, sean estos coloquiales o trascendentales.

Esta tarea de formarse para la vida es una actividad vital que se teje en el tranquilo transcurrir cotidiano: mediante las prácticas familiares y sociales, de las costumbres y tradiciones comunitarias o familiares, de las labores escolares, de las influencias religiosas, políticas, comunicativas, estéticas, en las que, como prácticas intersubjetivas, discurre la existencia cotidiana de los hombres en la actualidad. En fin, la formación se entiende como constante y cotidiana constitución de la subjetividad de cada uno, gracias a las interrelaciones muy complejas en las que el individuo es afectado por toda la fuerza del torrente cultural, pero en el que también tiene cierta posibilidad de reaccionar asumiendo o rechazando, al menos en parte, dicho capital cultural.

Como *resultado* de estas prácticas cotidianas e intersubjetivas, la formación imprime en el individuo una *marca* como ser humano, una especie de *huella psíquica o espiritual* —aquí llamado *carácter*— que la distingue por sus acciones y comportamientos concretos, sus pensamientos y sentimientos, sus maneras de hablar, de crear, de vivir. El ser humano es —como dijo alguien— lo que la educación ha hecho de él, y esa educación es en sí un acontecer en el mundo de la vida práctica; formarse es, en síntesis, resultado del intercambio constante en que deviene la existencia humana en todos los horizontes del mundo compartido que habitamos.

Si, como se decía arriba, una persona se forma para la vida, ello equivale a formarse para actuar social, cultural, científica e históricamente en el marco de unas creencias, de unas costumbres, de unos valores, de unas tradiciones, de unos oficios, de unas concepciones científicas y de unas prácticas sociales cotidianas.

Entonces, la formación o la educación —términos correlativos en este texto— tiene como propósito último dotar al individuo de los elementos básicos para ejercer su *responsabilidad* social y e histórica. Educarse es hacerse cultural e históricamente *responsable* por las palabras, acciones y toda la estela de actuaciones que se desplieguen por parte de cada uno en su mundo entorno. Formar (se) para la *responsabilidad* social e histórica equivale a preparar (se) esencialmente para convivir con otros, respetar sus razones y creencias, evitar cualquier forma de violencia, respetar la vida, aceptar las diferencias, vincularse afectivamente con los demás, ayudarse solidariamente, en fin, para contribuir al ennoblecimiento o engrandecimiento de la misma cultura en todos los órdenes que la dinamizan: el arte, la ciencia, la política, la construcción de la cotidianidad, etc.

En síntesis, la formación forma sujetos. Entendemos por sujeto aquel que vive su vida en constante interdependencia con otros, el que comparte sus días, su historia, sus vivencias, sus prácticas, sus creencias y sus acciones con otras personas a lo largo de su existencia, recibiendo y entregando permanentemente afectaciones de diverso orden. Se es sujeto siempre e inevitablemente con relación a una cultura; esto quiere decir que se tiene o adquiere la condición de sujeto en tanto el individuo se hace *responsable* frente a lo que recibe de la cultura; ser *responsable* como sujeto es reaccionar como tal frente a lo heredado de la comunidad: tomar una posición, decidir un destino, aceptar o rechazar unos modelos, unas formas, unas creencias y unas prácticas contenidas en el torrente de las vivencias culturales, que son asimiladas de una forma particular por cada individuo en su hacerse permanentemente sujeto.

Formarse es, entonces, una acción misma de y para la cultura, y quien ayuda a formar a otro cumple, en últimas, una misión, que se explicita en ese otro, en el torrente de sus vivencias, en el transcurso general de su existencia cotidiana, en el proceso permanente de sus relaciones intersubjetivas.

II

Entonces, cabe aquí intentar una aproximación al tema de este encuentro respecto de la misión formativa del profesor universitario. Curiosamente pocas, poquísimas veces, el formador toma conciencia del poder transformador que sobre la vida de los estudiantes y sobre la dirección de la sociedad puede tener su labor cotidiana, aunque, en apariencia, esta pase imperceptible. Un profesor, aunque no sea dueño de alguno de esos rasgos narcisistas y eficientistas con que se caracteriza en nuestro medio comercial a los llamados líderes, puede ser el transformador vital más poderoso de la conciencia individual y social en tanto que él mismo es un sujeto social que desde el campo del conocimiento científico, técnico, humanístico, afecta o hace comprensibles las perspectivas tradicionales con que la sociedad trata o significa los fenómenos de su cotidianidad.

En otras palabras, un profesor, universitario o de cualquier nivel, no puede ser visto ni resignarse a ser un simple erudito o experto de punta que prepara buenos operarios en un campo técnico, científico u operativo, puesto que si así fuera esa misma lógica llevaría a catalogar al profesor como un mero operario de datos, un expositor técnico, un guía operativo.

A veces, este cómodo espacio de las exposiciones eruditas o de las guías técnico-empíricas se constituye en un mero refugio que, bien analizado, delata la carencia de un compromiso ético, es decir, de responsabilidad histórica del docente. Para serlo de verdad, el profesor debe ser un generador de conciencia histórico-social, que comprenda que el conocimiento y su expresión técnica, su parte operativo-aplicativa —de la cual el profesor es actor fundamental e insustituible— muestre una utilidad únicamente si se inscribe en el marco de las necesidades, las expectativas

y los proyectos de una sociedad. Desde esa comprensión, surge el compromiso misional de proponer cambios y nuevas formas de comprensión.

En síntesis, el **τέλος** final de la labor docente, su **misión**, consiste esencialmente en actuar como sujeto fundamental del progreso social, no por el saber técnico que entrega sino por las maneras en que los estudiantes pueden proyectar esos saberes hacia las transformaciones sociales, políticas, económicas, estéticas, filosóficas, de la sociedad.

El profesor, entonces, debe ser dueño legítimo de una filosofía que subyazca y oriente su tarea existencial; es un actor social de verdad y no un ente indiferente al acontecer que transcurre por fuera del ámbito técnico profesional.

En últimas, un profesor universitario es un epistemólogo serio cuando, desde su saber, y conscientemente, causa o provoca nuevas formas de comprensión de la realidad y propone soluciones a problemas concretos identificados en los diversos entornos. La epistemología, es decir, la filosofía del conocimiento, más que con el mundo cerrado del saber disciplinar, tiene compromisos con la manera como esos saberes afectan el ámbito de lo humano.

III

Decíamos antes, en otras palabras, que el profesor tiene conciencia de que su labor tiene un destino histórico, que no se reduce a ser simplemente un asunto coyuntural en el fárrago de sus días. La labor docente aspira a que su hacer contribuya en parte a que las condiciones de la existencia sean gratificantes para los ciudadanos. Si no se es dueño de esa visión *metafísica*-trascendental y transformadora, se puede —como decimos— dictar clases, pero no se tendrá el auténtico carácter de profesor, o en mejores términos, de maestro.

El profesor universitario es maestro, incluso los estudiantes les otorgan, tal vez inconscientemente, este título a profesores que a sus ojos tienen un fondo existencial que se nota en sus acciones, su hablar, su labor pedagógica, su trato a los estudiantes. El maestro marca involuntariamente distancias, es reconocido, admirado sinceramente; hay un afecto profundo por él.

Ser maestro es un *estado del alma*, es quien posee un **πάθος** que se alcanza, en mi opinión, bajo tres circunstancias: 1) cuando existe una persistente preocupación por el misterio del conocimiento científico; 2) cuando a sus ojos se hacen evidentes las relaciones que existen inevitablemente entre un tipo de conocimiento —una **ἐπιστήμη**— y la realidad, para explicarla, hacerla comprensible, clara y evidente en la mirada de los estudiantes; y 3) cuando puede hacer efectivas y concretas esas relaciones entre conocimiento y realidad mediante la acción pedagógica², es decir, cuando se las ingenia sobre las maneras posibles de ofrecer estas visiones y correlaciones a sus

2 La pedagogía es más el cómo del hacer que el mero hacer; es un estilo, un fenómeno inherente a la dimensión arqueológica de la condición humana del maestro.

estudiantes, y entusiasmarlos para que continúen su camino, para que sean, inicialmente, sus epígonos, y con el tiempo, sus colegas superiores.

En resumen de este tercer apartado, puede decirse que alcanzar el título de maestro no equivale a obtener de un título otorgado por una academia o universidad; esto puede habilitar a una persona a medias para operar como profesor; el maestro se forma. Formarse no es especializarse meramente en el plano cognitivo de una disciplina; formarse es prepararse cotidianamente para la vida, es una acción vital, de carácter ontológico. En este sentido, la formación es un proceso inacabable e infinito, que supera totalmente la frontera cercana de habilitarse para un trabajo específico de carácter disciplinar, de orden casi instrumental.

Formarse para la vida, concretamente, es formarse desde la ciencia, la filosofía, la estética, para la cultura, la convivencia gratificante, el *bien* colectivo (*bien* no en aspecto moral, sino en preferencia y trabajo sobre las opciones más convenientes al bienestar colectivo). Finalmente esta es una tarea que se teje en el tranquilo transcurrir cotidiano, como se dijo antes, a través de las prácticas familiares, sociales e institucionales, desde las costumbres comunitarias, las labores escolares, las influencias religiosas, políticas, comunicativas, estéticas, en las que, como prácticas intersubjetivas, discurre la existencia cotidiana de los hombres en la actualidad.

IV

En este cuarto apartado se hará referencia, aunque breve, a dos asuntos que me parecen primordiales en la condición del profesor universitario: 1) *el conocimiento y la conciencia que requiere el docente de su mundo histórico*; y 2) *un deseo profundo de libertad que debe orientar su vida*. No me referiré al conocimiento riguroso que debe poseer el profesor de su disciplina, porque, de hecho, este elemento es apenas obvio.

El conocimiento y la conciencia que requiere el docente de su mundo histórico

Ni la educación tradicional pública —y menos la privada— se han propuesto, en las últimas décadas, y como factor esencial de sus procesos formativos, familiarizar y sensibilizar a los jóvenes y niños con el devenir histórico de su país y sus culturas. El conocimiento del pasado, como fundamento obligatorio de cualquier construcción social, política, económica, estética, etc. de una sociedad que planifique y determine su propio destino, no es preocupación sino de unos pocos en este país.

Es lamentable la ausencia de una memoria histórica que oriente, como camino, como método, la existencia de la comunidad colombiana y de los ciudadanos en general. Quien no lleva consigo la herencia espiritual de su pasado colectivo, carece de cualquier motivación para amar, defender, optar por ciertas prácticas vitales que llenen de sentido su existencia individual y colectiva y para rechazar de plano lo que pudiera ser nocivo contra dicho espíritu histórico.

Lo más preocupante es constatar que, a pesar de las evidencias del desastre social que estamos viviendo, no se hace ningún esfuerzo heroico que produzca en los jóvenes y en las personas en general un impulso vital por comprender y sentir que la propia memoria histórica es el fundamento regulador de toda acción presente y futura.

Cuando se habla de la memoria histórica se está haciendo referencia no a un paquete de datos sobre hechos del pasado, lo que sería mera erudición banal, sino a la espiritualidad de la cultura, una espiritualidad esencial que debe conservarse, pues es herencia de un acumulado de siglos en que se han depurado los valores, las costumbres, las creencias, los vínculos de las comunidades. Debe entenderse que las culturas no pueden ser idénticas, que son fuerzas que se entrelazan, y chocan inclusive en el escenario de unas relaciones dialécticas que acontecen en el devenir de la misma cotidianidad.

Comprender y sentir que la memoria histórica es el fundamento de todo existir auténtico lleva necesariamente a un sentimiento especial de *cuidado de la cultura*, que es un *cuidado de sí, de lo propio*, que se objetiviza en las prácticas colectivas, las leyendas, los mitos, las tonadas, los valores orientadores de la comunidad, las creencias, el registro de los acontecimientos primordiales y trascendentales, la recuperación efectiva de los saberes tradicionales de las comunidades, la poesía y la literatura, los oficios, el acumulado de los conocimientos útiles, técnicos o científicos que se hayan construido con el paso del tiempo, etc.

Este *cuidado de sí*, como cuidado de lo propio de la cultura, como lo devenido y constituido en siglos de intersubjetividades que han compartido el mundo de la vida, es, en efecto, el alma verdadera de una comunidad, el lugar originario de sí, lo que sostiene y puede sostener a un pueblo frente a las adversidades, los retos y los desafíos del destino. Es el capital espiritual que no puede ferirse alegremente en los estrados de la imitación servil de lo ajeno. Cada cultura, para serlo de verdad, debe llevar en sí esta memoria de su propia historicidad, esta huella de sus propias *praxis* históricas, este carácter que se expresa como un afecto respetuoso y noble hacia los más altos valores inspirados en el devenir histórico-cultural. Carecer de dicha memoria espiritual puede permitirnos hablar de un país, pero nunca de una nación. Una nación tiene que ver con el palpitante sentimiento de compartir un alma colectiva reunida en torno a unas querencias, a unas metas comunes como pueblo, a unos sueños históricos que serán el más alto *Τέλος* de la existencia comunitaria.

Ahora bien, hay que afirmar también que hacer trascendente la propia historia, sentir lo propio como lo auténtico de sí y fuente originaria de la espiritualidad no garantiza necesariamente a los pueblos marchar por un camino seguro, hacia una supuesta perfección. La existencia siempre será una aventura incierta, pero el principio fundante determina que el desconocimiento, la indiferencia o el desprecio de este acumulado espiritual equivale a precipitarse en el abismo del *no ser*. En síntesis, tanto las personas como los pueblos que olvidan o dejan de lado el *cuidado de sí*,

asumido o sentido como fundamento de su propio existir, están condenados a no ser ni representar nada en el concierto histórico de la humanidad.

Si bien el conocimiento mínimamente claro del pasado lleva a entender la relatividad de las cosas, la fragilidad misma de las creencias, la precariedad de las organizaciones, la provisionalidad de las ideas, lo mismo que las irregularidades e inesperados recovecos de los procesos sociales, también es cierto que la memoria del pasado, por irregular o quebradiza que sea, lleva consigo una forma de espiritualidad en sus creaciones, realizaciones, creencias, costumbres y prácticas, y que son estos los elementos esenciales a la hora de definir el camino a seguir en las variantes circunstancias de la cotidianidad.

En este sentido, es bueno atender el consejo de don Simón Rodríguez, “inventamos o erramos”, pues así se indica que más vale mirar el propio pasado, para desde su conocimiento determinar los pasos a dar en el presente y en el futuro, que copiar alegramente lo que en otras partes pudo dar resultado, pero que, proveniendo de una historia, una cultura y unas circunstancias diferentes no pueden ser asumidos irreflexivamente por otra sociedad. Construir la historia del mundo entre todos los pueblos de la Tierra implicaría el resguardo de lo propio a la vez que una adecuada articulación y asimilación de lo otro, en la medida en que eso otro pudiera contribuir al logro menos complicado de metas necesarias o propuestas como vitales en la estela del camino histórico propio.

Pero: ¿qué se quiere indicar cuando se habla de resguardar y resguardarse en la memoria histórica como cuidado de sí? De poco o nada sirve saber la historia de las guerras de liberación, ni las leyendas o mitos que circundan con su aureola la cabeza de los héroes, ni los nombres de lugares, y fechas en que ocurrieron sucesos importantes, ni los millones de datos que componen el repertorio de hechos denotativa y detalladamente contados y descritos en los catálogos de los historiadores.

La realidad no se reduce a los hechos de la facticidad cotidiana; la realidad es un fenómeno evanescente y escurridizo, en permanente construcción y deconstrucción, que conlleva formas complejas de significación. Por ello, la memoria histórica, en lugar de reducirse al repertorio de hechos o datos, se estructura más bien como sentido de tales datos o hechos; son sentidos que la conciencia de los sujetos asigna provisionalmente a sus vivencias y asuntos fácticos.

No solo atendemos a la realidad como algo que hay, sino como algo que significa. En este caso significa querer decir: presuponer el efectivo darse del dato, pero un darse con sentido para quien lo experimenta, en relación con cualquiera de sus experiencias anteriores o futuras. Significa querer decir experimentar los datos dentro de la temporalidad de la conciencia, de un antes y de un todavía no. Lo que nos significa no es el dato por ser un “darse objetivo” sino porque frente a ello podemos decir sobre el interés que puede tener para nosotros, por el placer o el disgusto que nos reporta... (Vargas, 2006, p. 166)

Quedarse en los hechos es reducir la historia espiritual de los pueblos a un simple cascarón vacío. La historia se compone más de acontecimientos que de hechos, aunque, desde luego, el hecho, para dar su fruto esencial, se debe tornar acontecimiento. Nosotros entendemos por acontecimiento la huella espiritual; la impronta psíquica, si se quiere, queda asentada, interiorizada como elemento esencial de la experiencia y que trasciende hacia el carácter y la conducta real de los sujetos; a esto equivale la *temporalidad de la conciencia*, y es en esta dimensión que se juega el sentido de la realidad.

Los acontecimientos, pues, constituyen la verdadera memoria del *ser*, en tanto sus efectos se aprecian en los individuos: en sus acciones, ideas, querencias, juegos, creaciones, comportamientos, formas visibles o expresiones objetivadas de una dimensión profunda y densa de ese orden o estructura inconsciente y subjetiva que constituye el *ser*. Este universo espiritual, esta alma, es la que se pone en evidencia en el arte, la poesía, la cultura colectiva, las formas de tratamiento, los conocimientos fundamentales, el discurrir cotidiano de los individuos, y por supuesto, en las actividades cotidianas del maestro.

Veamos un breve ejemplo que permite distinguir meros *datos* o *hechos*, de *acontecimientos*: hablar de las guerras de nuestro pasado histórico y quedarse eruditamente en los sucesos —una historia como repertorio de datos o de hechos— equivale a adoptar una indiferencia cómplice con la violencia y con quienes la han ejercido a nombre de la objetividad de la historia. La historia nunca ha sido ni podrá ser objetiva. No puede reducirse grotescamente a los datos de su facticidad, pues ella debe trascender los hechos objetivos y contemplarlos en el marco de las circunstancias históricas, políticas, económicas, geopolíticas específicas del momento. La historia no hace referencia a los hechos para quedarse ahí, trata con acontecimientos, es decir, hace trascendente el hecho.

En nuestro ejemplo y caso, la historia debe preocuparse por resaltar la inhumanidad de las guerras; proyectar en la conciencia de las generaciones posteriores los sentimientos de dolor, de impotencia ante la injusticia, la indefensión y el abuso; tratar de que cada sujeto histórico tome conciencia de la inconveniencia de la guerra para que no se repita; provocar en el otro la comprensión del sufrimiento ajeno para que se eviten repetir los hechos violentos y se construya una solidaridad efectiva hacia quienes han padecido los horrores, los desplazamientos, los despojos y las humillaciones que la violencia trae consigo.

En esto consiste el sentido del acontecimiento: en transpolar el hecho a la vivencia misma de los sujetos. Así, educar o formar equivale a poner en operación los dispositivos sociales fundamentales: la familia, la escuela, las instituciones, los medios de comunicación, etc. con el fin de aportar en la constitución de una conciencia de mundo y de la vida más que en la atención meramente denotativa de los hechos.

Un deseo profundo de libertad

No vamos a hacer una descripción exhaustiva del deseo. Ya sabemos, por tantos hombres de ciencia que han pensado tal asunto, que el deseo es una fuerza decisiva de la condición humana; una fuerza que, cuando es incontrolada, puede precipitar a los individuos en el desastre, pero que, a la vez, si se regula mediante una conciencia clara de la realidad, puede constituirse en una fuerza descomunal y liberadora del hombre y de la cultura. Como el deseo es fuerza constituyente e inevitable del ser, los poderes en la sociedad actual, conscientes de ello, a través de sus dispositivos, ejercen una presión permanente mediante estímulos bien calibrados, para inclinar esa fuerza hacia el logro de sus fines particulares.

Las fuerzas políticas y económicas dominantes, por este medio de manipulación de la dimensión desiderativa, conducen necesaria e inevitablemente a la *esclavitud*, entendiendo por esta el desvío histórico y la pérdida de la memoria como vocación espiritual, arraigada en lo profundo del pasado histórico colectivo. Se esclaviza al hombre haciéndole perder su memoria, sustrayéndolo a la conciencia de su devenir histórico existencial. Un esclavo es aquel que no se siente ligado a ningún referente vital inscrito en su conciencia; es un individuo sin memoria espiritual, no puede ni sabe defender nada, carece de fuerza vital para comprometerse y ser responsable socialmente.

Pues bien, pareciera que en nuestra sociedad colombiana no hay un deseo, un impulso vital hacia la libertad. Pareciera que se ha perdido todo contacto con la *Tierra* como portadora del sentido orientador del hombre y de la sociedad en el mundo. Perder el contacto con la *Tierra* es caer en el *olvido de sí*, quedar sin memoria de ser: esto equivale a quedar preso de cualquier ilusionismo que se impulse sobre los escenarios sociales. No parece ser posible resistencia alguna, porque toda resistencia se ejerce solo desde la posesión de una memoria histórica. Sin memoria no hay nada que defender. Los pueblos originarios, a pesar de tener una inferioridad infinita ante la fuerza bruta, se opusieron, no obstante existió una resistencia heroica a las fuerzas que propendían por su destrucción: citemos unos pocos casos:

Anacaona, india de raza cautiva. Anacaona de la región primitiva, la india taína cuyo nombre significa *Flor de Oro*, que luchó hasta su muerte por impedir que los invasores hollaran el territorio de su patria, por impedir que se pisoteara la Tierra en la que su pueblo había construido su alma durante cientos de años en el territorio actual de República Dominicana.

Hatuey, cacique de la isla de Quisqueya, llamado el *Primer rebelde de América*; aquel que quiso que lo propio perdurara porque un pueblo sin alma no existe. Condenado a la hoguera por el conquistador Diego de Velásquez, preguntó al cura que intentaba darle los consuelos que no estaba pidiendo, que si los españoles también iban al cielo. Cuando recibió la respuesta afirmativa, rechazó los rezos cristianos afirmando: *No quiero yo ir allá, sino al infierno, por no estar donde estén y por no ver tan cruel gente.*

Guaicaipuro, el líder heroico de la resistencia indígena venezolana, luego de una terrible y desigual batalla, viéndose acorralado por la turba española que lo asediaba, para no entregarse, prendió fuego a la choza en que se encontraba porque prefería morir libre que preso de los invasores. Ahora, hace pocos días, acaba de ser rescatado como simiente de la nacionalidad; su estatua se erigió el 12 de octubre del año pasado en la principal avenida de Caracas, en reemplazo de la de Cristóbal Colón, que por siglos existió allí y que fue derrumbada y llevada a los sótanos fríos de la historia. Esto causó, por supuesto, el escándalo de sectores reaccionarios de derecha, a los que ni un poquito le conviene que se respete la memoria histórica.

Guaitipán, o más conocida como la Gaitana, la cacica de Timaná, en lo que hoy es el Huila; luchó titánicamente contra los españoles, en venganza por el asesinato de su hijo por parte del español Pedro de Añazco. Los ecos heroicos de la resistencia de su pueblo, llegarían hasta hoy para commovernos si la realidad de nuestro país no estuviera tan ensordecida por la propaganda.

En fin, sin extendernos tanto en estas singularidades históricas, lo que debe resaltarse es el contraste entre quienes descubrían el valor de su existencia en una conciencia afincada en las raíces del tiempo, en su ascender desde las oscuridades milenarias a las vivencias de su presente, y quienes hoy, avasallados por la demagogia de todos los tipos, se debaten en las inmediateces de un orden social vertiginoso en el que nada permanece o en el que nada deja espacios para ser pensado en una perspectiva existencial que pudiera confrontarse inteligiblemente.

El mundo enajenado de hoy evita la confrontación de sus sentidos con los sentidos del pasado cultural, porque simplemente no resiste el análisis; quien tenga la potencia para este tipo de confrontación existencial en la lucha por el sentido de sí y de su colectividad en el mundo pronto descubrirá que este mundo inmediatista en que se debate la sociedad actual desfigura a los individuos, los distrae de su vocación y su responsabilidad histórica y de sus compromisos ontológicos; es un mundo sin ser, caído, en efecto, en el vacío de sí.

Paradójicamente, a lo que puede pensarse siguiendo el sentido común, cuando el título de este apartado hace alusión a la *libertad*, está negando precisamente esa proclividad sin aliento de las sociedades decadentes a ir instintiva o ingenuamente por donde el simple impulso las arrebate. Proclamamos la libertad como el logro superior de un esfuerzo de la razón, una razón capaz de contrapesar la corriente que viene del lejano pasado espiritual de la comunidad, con el fluir del presente, en una síntesis enriquecedora de la que resulten las articulaciones intersubjetivas e interculturales mediante las cuales cada cultura se fortalece con lo otro, evitando así su propio desaparecimiento.

En esta medida, ser libre debe asumirse como la aceptación vital de un compromiso con las voces del pasado, con el presente y con el futuro del alma cultural; ser libre implica seguir el camino espiritual trazado desde siglos, como una estela arquetípica

colectiva, por todas las generaciones anteriores que han sembrado en los campos de la cultura; es decir, que han hecho sus aportes a la constitución de un alma histórica que no puede desvanecerse ante los embates que encuentra en su andar.

Buscar en lo propio, en nuestra esencia espiritual aquello que puede rescatarnos como nación, guarda, en efecto, una perfecta sintonía con las ideas de los padres fundadores, de los padres del pensamiento latinoamericano y de algunos autores contemporáneos; se justifica que, en tan importante cuestión, salgamos de nuestro propio nicho de reflexiones y tomemos algunas consideraciones generales de tales autores:

Bolívar afirmaba que la misión de América Latina era de orden supranacional. La *Carta de Jamaica*, de la que se cumplieron hace poco 200 años de su escritura, es un llamado a una lucha heroica por la unidad no meramente formal sino esencial de todas las sociedades latinoamericanas.

Para Bolívar, América Latina equivalía a una formación abstracta de orden histórico y espiritual. No era, según su pensar, una mera determinación geográfica: era un alma construida desde los misteriosos y míticos orígenes perdidos en la noche de los tiempos; desde los pueblos precolombinos, sus infinitos mitos, lenguas, rituales, creencias y costumbres hasta los también infinitos componentes de tantos pueblos como han llegado a estas tierras (todo un acumulado infinito de la memoria).

Así, América Latina es dueña de un alma que se ha venido constituyendo en el marco de su propia cotidianidad histórica; es una especie de mundo extraño o encantado, henchido de leyendas, sentimientos, lenguajes, formas de significar y de asumir la vida, subjetividades que comparten la existencia, tiempos incommensurablemente distantes que se juntan y confluyen en el milagro de su realidad y en las realidades milagrosas del arte y la cultura. En la *Carta de Jamaica* se ve una América Latina dueña de un sentido de sí misma y de unos anhelos teleológicos de unidad que subyacen a todo lo exterior que puede ser diferente, pero que no son más que variaciones de una misma melodía.

En otro de los famosos textos de Bolívar, en su *Discurso de Angostura*, el Libertador advierte:

Uncido el pueblo americano al triple yugo de la ignorancia, de la tiranía y del vicio, no hemos podido adquirir ni saber, ni poder, ni virtud. Discípulos de tan perniciosos maestros, las lecciones que hemos recibido y los ejemplos que hemos estudiado, son los más destructores. Por el engaño se nos ha dominado más que por la fuerza; y por el vicio se nos ha degradado más bien que por la superstición. La esclavitud es la hija de las tinieblas; un pueblo ignorante es un instrumento ciego de su propia destrucción; la ambición, la intriga, abusan de la credulidad y de la inexperiencia de hombres ajenos de todo conocimiento político, económico o civil; **adoptan como realidades las que son puras ilusiones**; toman la licencia por la libertad, la traición por el patriotismo, la venganza por la justicia... Un pueblo pervertido si alcanza su libertad, muy pronto vuelve a perderla; porque en vano se esforzarán en mostrarle que la felicidad consiste en la práctica de la virtud. (Bolívar, 2011. p. 4)

Esta “América mestiza”, entendida como forma de espiritualidad compartida, de Bolívar y Martí, se corresponde con el mismo sueño de José de San Martín y del Che Guevara; con la idea llevada a *La expresión americana* por Lezama Lima; con La Raza Cósmica, de José de Vasconcelos; con el *Inventamos o erramos* de Simón Rodríguez; con *América como autodescubrimiento* de Leopoldo Zea; con el *Ariel* de José Enrique Rodó; con la obra *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*, de José Luis Romero, y un largo etcétera que lo sustenta.

Nuestros destinos están ligados ante los mismos enemigos internos y externos, ante iguales contingencias. Víctimas podemos ser de un mismo adversario. De ahí que la historia de nuestra América Latina haya de ser estudiada como una gran unidad, como la de un conjunto de células inseparables unas de otras, para acabar de entender realmente lo que somos, quiénes somos, y qué papel es el que habremos de desempeñar en la realidad que nos circunda y da sentido a nuestros destinos. (Carpentier, 1981, p. 87)

Horacio Cerutti, el filósofo argentino, en su obra *De varia Utópica*, hablando de la necesaria unidad de América Latina afirma:

La utopía bolivariana de la unidad continental sigue siendo una tarea y un sueño de vigilia vigilante para los latinoamericanos. Si “latinidad” algo significa para nosotros, es en este contexto muy especial de la lucha por nuestra propia afirmación política y cultural. (Cerutti. 1989, p. 168)

Para Cerutti, lo utópico no es un equivalente a una quimera enfermiza o antojadiza que se instala en la cultura o en la conciencia de los individuos a manera de un embeleco insustancial; utopía es para este autor una fuerza imaginativa y creadora que permite visualizar un proyecto histórico deseable y posible frente a los problemas cruciales del continente.

Más cercano a nuestra época, Paulo Freire en *Pedagogía de la Autonomía*, considera que la educación implica el respeto a las diferencias, y que cuando se habla de unidad no se está haciendo alusión a formas externas, a apariencias formales, sino a estructuras profundas compartidas y constituidas históricamente; para Freire, son estas estructuras o principios, como él los llama, los que orientan la existencia de los pueblos.

Educarse es, para el autor, reflexionar desde sí y desde los propios contextos: esto equivale a que el individuo se piense en las circunstancias históricas de su presente siendo dueño también del espíritu del pasado histórico; a esto es a lo que él llama *curiosidad epistemológica*. Jóvenes y niños que piensan y crean posibilidades de conocimiento desde sus propias historias y circunstancias, en lugar de reducirse a ser repetidores de ciencia hecha o de datos elaborados desde perspectivas de otro orden o a partir de una racionalidad excluyente que denomina *educación bancaria*.

Pensarse implica en Freire dialogar, más que polemizar por teorías que se excluyen; dialogar es ver puntos de encuentro o de afinidad. Y educar no es transferir,

depositar información, sino generar espacios para la autorreflexión, la creación de posibilidades de comprensión del papel de cada uno y de su sociedad en el mundo. La construcción del conocimiento, para el autor brasileño, marca la asunción del sujeto y no su adiestramiento pragmático o su concordancia con élites que se creen dueñas de la verdad y del saber articulado.

Otro de los autores necesarios en este momento histórico es el filósofo y profesor brasileño Darcy Ribeiro, fundador de la Universidad de Brasilia. Para él, América Latina debe comprender su historia desde una perspectiva común y propia para poder así construir, desde lo originario, su verdadero destino histórico.

En una de sus obras: *La universidad nueva: un proyecto*, escribe:

El atraso de América Latina no es natural ni necesario, sino que existe y persiste porque hemos sido conniventes con sus factores causales Nada quedó de las viejas explicaciones que atribuían nuestro atraso al clima tropical, a las “razas enfermas”, al origen ibérico o al carácter católico-salvacionista del conquistador. Tampoco se mantienen de pie las explicaciones causales que lo atribuían a la explotación colonial y clasista, porque en otras latitudes muchos pueblos enfrentaron esas mismas contingencias y, no obstante, lograron desempeños mejores. En consecuencia, no hay cómo descartar la conclusión de que las causas están en nosotros mismos, no en carencias naturales, innatas o históricas, de las que no seríamos responsables, sino en connivencias que son nuestras culpas. (Ribeiro, 2006. pp. 7-8)

Nuestra culpa reside indudablemente en haber atendido por tanto tiempo y con tanta atención las recomendaciones, las opiniones, los análisis, las directrices y hasta las intrigas de sociedades externas, que buscan, por supuesto, que se satisfagan sus propios intereses, casi nunca confesados, pero que se revelan al analizarlos en la estela de la historia. Ribeiro invoca lo propio y la unidad como único camino de redención histórica; para ser, debemos buscarnos en lo propio.

Cuando se decía al comienzo que el propósito central, el *τέλος* de la educación, era la *responsabilidad social*, la *responsabilidad ética e histórica* y que se educaba para el reconocimiento del otro, para la superación de la violencia, del despojo, de la discriminación y de la injusticia, se afirmaba que se educaba para la hermandad espiritual como actividad *creadora y protectora* de la cultura misma y de la vida. Se puntualizaba también que asumimos la educación como una potencia transformadora irremplazable y única, porque a la vez que la educación intenta proteger las estructuras espirituales legítimas y originarias de la cultura, se buscaba transformar lo que haga falta para la constante superación de los problemas que históricamente aparezcan en el horizonte de cada pueblo o del continente entero.

Creemos que, en efecto, el ser humano es perfectible; que su naturaleza, si bien puede tener un impulso instintivo proclive, y que en un primer momento se encuentra en la destrucción, la mentira y la violencia, solamente la educación —una educación que busque en las propias profundidades históricas y culturales su razón

de ser y los elementos que provoquen un giro ontológico— puede constituirse en el elemento salvador de la humanidad en general. Educar, en el sentido ontológico, provoca una transformación de la conciencia de los sujetos a los que se educa, para que dirijan sus energías hacia el bien común, al conocimiento, la creación y su propia felicidad.

Referencias

- Bello, A. (1976). *Antología de discursos y escritos*. Madrid: Editora Nacional.
- Cerutti, H. (1989). *De varia utópica*. Bogotá: Instituto Colombiano de Estudios Latinoamericanos y del Caribe.
- Bolívar S. (2008). *Carta de Jamaica*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Comunicación. República Bolivariana de Venezuela.
- Bolívar, S. (2011). Discurso de Angostura. *Correo del Orinoco, edición especial*.
- Carpentier, A. (1981). *La novela latinoamericana en vísperas de un nuevo siglo*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- De Sousa, B. (2013). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Santiago de Chile: Ediciones Trilce.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Fuentes, C. (1994). *Valiente mundo nuevo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes, C. (2001). *El espejo enterrado*. Ciudad de México: Taurus, Aguilar, Altea, Alfaguara.
- Guevara, C. (2012). *La formación como fundamento espiritual y camino histórico: América Latina*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Nietzsche, F. (1980). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Quintana, O. (1993). *El humanismo crítica latinoamericano*. Bogotá: M&T Editores.
- Ribeiro, D. (2006). *La universidad nueva: un proyecto*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Rodó, J. (1967). *Ariel*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez, S. (2001). *Obras Completas*. Caracas: Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela.
- Sábato, E. (1981). *Apologías y rechazos*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Sábato, E. (2006). *Hombres y engranajes*. Buenos Aires: La Nación.
- Serrano, J. (comp.). (2007). *Filosofía actual en perspectiva latinoamericana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Editorial San Pablo.

- Vargas G. (2006). *Pensar sobre nosotros mismos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Editorial San Pablo.
- Vargas, G. (2012). *Fenomenología, formación y mundo de la vida*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Vasconcelos, J. (1948). *La raza cósmica*. Ciudad de México: Espasa-Calpe Mexicana S. A.
- Zea, L. (1986). *América como autodescubrimiento*. Bogotá: Instituto Colombiano de Estudios Latinoamericanos y del Caribe.
- Zuleta, E. (2005). *Educación y democracia: un campo de combate*. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta.

PENSAMIENTO CRÍTICO Y FORMACIÓN DOCENTE: DIDÁCTICAS Y MEDIACIONES PEDAGÓGICAS¹

Rodolfo Alberto López Díaz*

Andrea Muñoz Barriga**

EL PENSAMIENTO ES LA CAPACIDAD DE INQUIRIR, INVESTIGAR, INSPECCIONAR,
ENSAYAR ALGO O SUMERGIRSE EN ELLO CON EL FIN DE ENCONTRAR ALGO NUEVO O VER LO
CONOCIDO BAJO UNA LUZ DIFERENTE.

JOHN DEWEY.

1 Modalidad de participación: desarrollo teórico en el marco del proyecto de investigación en curso: *Didácticas y mediaciones pedagógicas para el fortalecimiento del pensamiento crítico en la formación de docentes*, perteneciente al grupo de trabajo "Pensamiento crítico y formación docente", red internacional Clacso, capítulo Colombia, Universidad de La Salle. El proyecto de investigación busca identificar experiencias docentes pertinentes para la formación del pensamiento crítico en Latinoamérica, con el objetivo de presentar un programa didáctico para el fortalecimiento del pensamiento crítico en la formación de docentes e impactar las políticas educativas de la región. Para el Simposio Internacional, se propone su presentación en la mesa temática "Relaciones entre la evaluación, el currículo y la formación docente".

* Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en Docencia, Universidad de La Salle. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: ralopez@unisalle.edu.co.

** Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés. Candidata a Doctora en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: amunoz@unisalle.edu.co. Forman parte de este grupo de investigación (por Colombia): Jairo Alberto Galindo, Natalia Pérez, Andrea Muñoz Barriga y Rodolfo Alberto López Díaz

Introducción

El grupo de trabajo (GT) “Formación docente y pensamiento crítico” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) tiene seis proyectos de investigación en curso que corresponden a investigaciones comparadas y multisituadas, y que pretenden aportar a la comprensión de los contextos concretos donde se realizan. Su énfasis es crítico, con amplia posibilidad de derivaciones en lo social, lo político y lo educativo de la región latinoamericana y caribeña.

Las seis investigaciones propuestas están ligadas a los siguientes temas: 1) prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial de docentes; 2) obras de ficción en una pedagogía antirracista transcurricular; 3) métodos para la formación docente y el pensamiento crítico basados en Paulo Freire; 4) sistematización de experiencias formativas y pensamiento crítico en programas de licenciatura; 5) experiencias de sistematización del ejercicio profesional y el pensamiento crítico en docentes: talleres de teatro, foro y documentación narrativa; y por último, 6) didácticas y mediaciones pedagógicas para el fortalecimiento del pensamiento crítico en la formación de docentes.

Esta última investigación es la que actualmente estamos adelantando junto con dos profesores de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y desde la cual surge la presente ponencia, como resultado de los avances en la fase inicial de reflexión conceptual en torno al pensamiento crítico y la formación docente.

Esta fase implica el desarrollo de un estado del arte ligado al tema del estudio, en el que se han propuesto cuatro categorías de análisis: a) didácticas; b) mediaciones; c) prácticas; y d) experiencias. Este proceso está articulado a la dinámica de investigación formativa adelantada con el semillero AGLAIA, integrado por estudiantes de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés.

Actualmente el trabajo con los jóvenes investigadores se ha centrado en la indagación y recolección de fuentes bibliográficas en torno a las categorías propuestas, y se ha iniciado una fase de discusión y análisis conceptual con el fin de identificar los elementos que las constituyen. Con este procedimiento, se organizaría la búsqueda a partir de dichos elementos. Este ejercicio aportará a consolidar un marco teórico conceptual derivado del conocimiento acerca de cómo se han comprendido las categorías en distintas áreas y contextos, así como los resultados investigativos obtenidos de dicha reflexión.

Unas distinciones

En la vida académica ciertos términos hacen carrera rápida y llegan a convertirse en lugares comunes, en nociones vagas que van y vienen, en comodines discursivos que por tal desgaste requieren periódicamente volver a ser pensados y resituados.

Uno de ellos es el *pensamiento, y su adjetivación: el pensamiento crítico*. ¿Cuando enunciamos tales acepciones a qué nos referimos? Las líneas que siguen van en procura de responder, o al menos cercar y ponerle lindes a tal inquietud; en segundo lugar, nos proponemos determinar las relaciones entre docencia y pensamiento crítico.

Iniciemos con un acercamiento a la semilla misma del concepto *pensar*, que proviene del latín *pensare* y *pendere*, “colgar” y “pesar”, en el sentido de comparar dos pesos en una balanza; su raíz indoeuropea es (*s*) *pen*, que significa estirar, hilar. De esta raíz fungen palabras asociadas como analizar, discutir, deliberar, examinar. El diccionario ideológico Vox, para acercar más el término, lo define como “ejercitar la facultad del espíritu de concebir, razonar o inferir. Reflexionar, examinar con cuidado una cosa para formar dictamen” (Vox, 1995, p. 1403) y lo afilia a los campos semánticos alimentación, imaginación, intención y razonamiento.

Corripió (1985), por su lado, vincula *pensar* con reflexionar y discurrir, y lo anexa a recordar, comprender, creer e imaginar. Dewey (2010) asociará pensamiento a reflexión y dirá que el pensamiento reflexivo es “el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias (p. 19); que el pensamiento reflexivo es una cadena de ideas, una ordenación consecuencial dirigida hacia un fin determinado que elabora conclusiones y se diferencia de las ideas innatas (noción espontánea que no se procesan) y de las creencias (credos aceptados socialmente). Para Dewey pensar es dotar de sentido, sopesar y reelaborar las nociones y creencias y con ello transitar del *servilismo mental* al estado de duda, investigación y creación, propios del pensamiento reflexivo. En resumen: pensar es una sistema integrador de fenómenos, ideas y juicios elaborados y re-presentados por un sujeto, y comporta, de suyo, condiciones como memorizar, jerarquizar, relacionar, proponer y argumentar. Así las cosas, con solo decir *pensamiento* se estará hablando, entonces, de *pensamiento crítico*; lo crítico es parte constitutiva del pensar humano.

A continuación desarrollaremos un segundo ejercicio de distinción, esta vez para el concepto en cuestión, pero desde los abordajes que le ha dado el siglo XX. Diferenciaremos teoría crítica, análisis crítico del discurso y pensamiento crítico. La primera es una concepción propia de Escuela de Frankfurt (Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas y Axel Honneth, entre otros) que asume la praxis política como catalizadora y valoración ideológica de las diferentes teorías emergentes en el seno de las sociedades europeas de finales del siglo XIX y bajo el amparo de dar respuesta a las pretensiones del proyecto marxista, esto en franca oposición a la llamada “teoría tradicional”, la cual se afina en la hegemonía de la racionalidad teleológica.

La teoría crítica asume que no hay teorías “puras” —separación entre el sujeto que contempla y la verdad contemplada— sino que el conocimiento y los sistemas sociales son determinados por sujetos concretos en condiciones particulares y bajo intenciones ideológicas específicas. En tal sentido se pronuncia Horkheimer (2003),

al indicar que el mundo perceptible se presenta al sujeto como un conjunto de facticidades, que el mundo está ahí y debe ser aprehendido. Dicho de otra manera, las prácticas e intereses teóricos que se dan en los colectivos revisten posturas ideológicas y teórico-cognitivas; algo así como que todo sistema de representaciones está enmarcado en historias concretas y bajo tensiones e intereses que se deben develar, analizar y enjuiciar. Para el caso de la Escuela de Frankfurt, el mirador desde el cual se harían los filtros serán las teorías marxistas.

El análisis crítico del discurso, por su parte, es un enfoque interdisciplinario que considera al lenguaje en tanto práctica social y analiza cómo la dominación se reproduce en los discursos. Esta concepción supralingüística entiende que los discursos se dan y reproducen por motivos más allá de las estructuras gramaticales, como los usos políticos, económicos y morales que hacen de la lengua el dominio primario y más sólido desde donde se proyecta la ideología. Las relaciones de poder están puestas —y expuestas, diríamos— en el discurso. Pensadores como Michel Foucault, Stuart Hall, Pierre Bourdieu y Teun A. van Dijk tendrán cercanía con esos presupuestos. El análisis crítico del discurso, en consonancia con la Teoría crítica, tratará de develar los mecanismos en donde subyacen y se propagan los móviles ideológicos.

El pensamiento crítico, para cerrar estas distinciones, vendría a ser un campo más cercano a las teorías de la cognición, y procura analizar, entender y evaluar las maneras de organizar el conocimiento y representar el mundo. El pensamiento crítico, en este marco, viene a ser el conjunto de habilidades y estrategias para pensar —y enseñar a pensar— de manera analítica y emitir juicios de valor razonados de cara a los fenómenos observados. Sus *criterios de verdad* serán las enunciaciones, producto de reflexiones que organizadas mediante la claridad, la precisión, la relevancia, la profundidad, la amplitud y la lógica, son capaces de elaborar por un sujeto. Esta idea, no está de más decirlo, ha sido privilegiada en el escenario educativo desde Dewey hasta las investigaciones más recientes del Proyecto de Zero de la Universidad de Harvard (Ritchhard, Church y Morrinson, 2014), pasando por Piaget, las corrientes constructivistas, de pedagogía conceptual y las taxonomías de la cognición.

Sin embargo, en las tres anteriores distinciones sobre pensamiento crítico, se puede, en el fondo, hallar un territorio común: el proyecto de la Modernidad. Ese proyecto se opone a la temporalidad escatológica de la premodernidad y concibe el tiempo humano no como destino fijo e inamovible en donde Dios es el protagonista y el hombre es objeto del destino divino, sino, muy al contrario, en tanto “historia [...] animada por la idea de la libertad, del progreso de la razón humana. El sujeto del tiempo ya no es un Dios dirigente, sino el hombre libre que se proyecta en el futuro” (Han, 2015, p. 33).

Según esto, pensar críticamente vendrá a ser una ruptura con la premodernidad —el hombre no es dueño de su destino— y la irrupción del cambio, la novedad, el movimiento, la transformación: “La relación del hombre con el futuro no está marcada

por el estar arrojado ni por la factibilidad. El hombre es quien hace (*produire*) la revolución" (Han, 2015, p. 33). Debido a la Modernidad, pensar críticamente estará asociado con analizar, interpretar y valorar especialmente aquello que no es lo moderno, para negarlo o excluirlo y poner en el trono del pensamiento humano a lo moderno por lo moderno mismo, desconociendo otras vidas, otras lógicas, otras sociedades. El pensamiento crítico ganó capacidad analítica y juicio valorativo con la modernidad, pero con la modernidad misma perdió la capacidad de flexibilidad y tolerancia para entrever otras formas de vida y de pensamiento.

Por lo anterior, se podrá entender que el imaginario de pensamiento crítico que nos gobierna hoy es el propio de la Modernidad. El sujeto moderno es crítico cuando renuncia, de manera casi nihilista, a las doctrinas o sistemas, pues los considera escatologías hegemónicas. Este pensamiento crítico, por tanto, transita más en el destierro que en la filiación, en el éxodo antes que en la cofradía; más en la conciencia escindida y menos en la tribu. Así, no resulta extraño que "cuando Gregor Samsa se despertó una mañana después de un sueño inquieto, se encontró sobre su cama convertido en un monstruoso insecto".

El sujeto, ahora como subjetividad crítica en tensión con el mundo, buscará como su proyecto sustantivo la autorregulación; el trabajo consigo mismo, la mirada de alerta cotidiana, de vigilia permanente y tarde que temprano renunciará ante el fardo de lo institucional (siempre bajo la lupa) asumiendo la errancia del apóstata como su topos vital. En su posición más coherente, el pensador crítico moderno girará hacia la *parrhesía*, en términos de Foucault (2011), dado que quien así lo hace, *dice lo que piensa, habla atrevidamente* y no se detiene ante un cierto orden para velar o eufemizar lo que piensa. Pensadores críticos, bajo esta caracterización moderna, han sido Nietzsche, el mismo Foucault, o para nuestra geografía el maestro Estanislao Zuleta. Y ellos, precisamente, nos permiten vislumbrar el costo que asume quien opta por el pensamiento crítico en su sentido más fuerte.

Pero cuidado. No todo lo que oficia como pensamiento crítico lo es. En particular, el revanchismo partidista, la exaltación hegemónica de verdades únicas, la defensa a ultranza de narrativas excluyentes de otras o el oportunismo ideológico son coletazos, digamos, del pensamiento crítico, el cual, para darse efectivamente, deberá no solo analizar y tomar posición sino proponer. Quien piensa críticamente evade los extremos, pues en ellos se esconde alguna doctrina. Dicho de otra manera, ciertos discursos y posturas salvíficas son, cuando menos, embrionarias del pensamiento crítico, sino su flagrante negación.

Dos preguntas

Consecuencia de las anteriores líneas, surgen inevitablemente dos preguntas: ¿se podrá generar pensamiento crítico en la educación formal?, y si fuere posible, ¿qué condiciones se exigirían de un maestro para asumir una postura crítica en su ejercicio profesional?

Respecto a la primera inquietud, habría que poner sobre el terreno que toda institucionalidad ha sido consecuencia y fruto de una postura crítica (lo cual explica las dinámicas sociales e históricas) pero que en su ejercicio pleno de institucionalidad ya formalizada va dejando de lado la opción crítica, so pena de desaparecer. Las instituciones emergen como formas contestatarias ante una determinada tradición que niegan o superan; nacen para intentar permanecer y deben asegurarse que en su seno no se geste el cáncer que las pueda abatir. Lo más peligroso de una institucionalidad son sus propias fisuras. Así, el pensamiento crítico, nacido de una cabeza o de un grupo, cuando pasa a ser poder institucionalizado, debe renunciar a la opción crítica de sí mismo si desea subsistir. A modo de ejemplo: los que fueron los primeros cristianos ya no son los grandes jerarcas de esta iglesia hoy; tal vez por ello no hay nada más conservador y tiránico que un revolucionario que accede al poder.

Y dado que la escuela y la universidad son instituciones —y ante todo delegadas socialmente para guardar la tradición—, difícilmente podrán darse a la tarea de educar sujetos que las terminen poniendo bajo la lupa y criticando. Por lo mismo, los sistemas educativos son más de voluntad conservadora que transformadora; se mueven ante todo en la retaguardia. Lo que eran en un inicio los postulados críticos que los gestaron, quedan como parte de la tradición que se debe defender a cualquier precio. La endogamia es la posibilidad institucional de subsistencia. Y si alguna institución educativa se asume genuinamente como crítica, siempre quedará bajo la mira, siempre estará cercada por algún centinela. Tal vez por esto la educación pública, y me refiero a Colombia, está cada día más desamparada y expuesta a la privatización.

Lo anterior nos deja expuestos a que el ejercicio crítico, primordialmente, es una opción y postura de la subjetividad; una constitución y posibilidad propias del sujeto en tensión con el *mundo de la vida*, lo que para nuestro caso nos permitiría concebir que es la figura del maestro la llamada a ejercer tal opción; el docente sería, para el escenario educativo, la mayor contingencia del pensamiento crítico, y con él, la figura del sujeto escindido de la modernidad que irrumpiría en la institución educativa reanimando la tensión permanencia-transformación... Pero si esto tiene lugar, si se da esa voluntad ético-pedagógica en un maestro, ¿qué escenarios se le exigirían para asumir una postura crítica en su ejercicio profesional? Veamos, al menos según lo entendemos, tres básicos: el punto de partida, los medios y el punto de llegada.

El punto de partida de un docente crítico

El punto de partida es siempre el trabajo consigo mismo, el cuidado de sí, visto aquí en tanto examen y creación de la propia vida; en el hacerse el artífice —en palabras de Séneca— de la propia existencia. Quien cuida de sí se hace artista y obra de sus propios días cumpliendo la condición ética y estética inicial que entraña la postura crítica.

En tal sentido, el educador hace del examen asiduo de su pensar, decir y actuar la piedra de toque de su vida profesional. Cuidar de sí visto como el trabajo de *gobernarse a sí mismo* (Foucault, 2011), como la erótica del propio pensamiento, la retórica del propio decir y la poética del propio actuar; como el camino interior fundacional que prepara y anima el ser con los otros en el mundo. Entonces cobra pleno valor el principio socrático de que una vida no merece ser vivida si no es examinada. El hábito del autoexamen permitirá que siempre se esté reconsiderando cómo se piensa, desde dónde se emiten juicios, qué tan analizados han sido los juicios y qué tan coherente es la postura del discurso pronunciado con la vida vivida.

Por ello esta condición inaugural del docente que asume el pensamiento crítico como fuero sustantivo de su acción profesional es más de orden ético que de filiación ideológica o partidista; es un trabajo con la interioridad, una acción inacabada de coherencia. El cuidado de sí mismo se entiende a manera de labor primaria y generativa del pensador crítico; viene a ser el quehacer ontológico sustantivo, la piedra sobre la que se levantará la arquitectura de los medios y los fines. Este hábito forjará el carácter —zumo para mantener la postura crítica— evitando caer en las hegemonías caudillistas o en las diatribas maniqueas.

Lo anterior nos lleva a asumir, pues, que el docente como pensador crítico es ante todo observador, analista, argumentador y proponente de sí mismo, antes que juez y verdugo de los demás. Quien se conoce sabe desde dónde habla, cuál es su lugar de enunciación y qué tan amañadas son sus lecturas de la vida social. Nada más ajeno a un ejercicio ético y pedagógico del pensamiento crítico que sesgar abiertamente la mirada, que dejarse inclinar por la filiación política o los intereses económicos. Examinándome a mí mismo, entenderé mis necesidades y tendencias y desde ellos podré, con mayor sinceridad y postura ética, emitir un pensamiento crítico o exponer un pensamiento menos disfrazado de crítico. Ser dueño del “balcón desde el cual se observa el paisaje” permite ser más coherente con lo dicho, y develar, en uno mismo y en los otros, las fallas, los errores, los vacíos o las oposiciones.

Los medios que emplea un docente crítico

Los medios, por su parte, resultarán ser derivación natural del examen de sí mismo y se configurarán según cada quien. En esto no hay recetas mágicas ni pócimas secretas. Un docente que asume el ejercicio del pensamiento crítico en su labor de aula o de investigación, irá encontrando las maneras y los instrumentos (método) para afinar su mirada, pulir el lente desde el cual observa. Por nuestra parte creemos, eso sí, que leer, escribir e investigar permiten pensar más críticamente.

Leer para fortalecer, al menos, la sospecha y la intertextualidad; un lector asiduo aprende a tomar distancia, mirar en distancia, indagar por los ángulos diversos, no tomar partido antes de considerar el conjunto. Quien lee regularmente va adquiriendo el hábito de la duda, a mirar desde los grises y convocar la pluralidad, pues no se puede

ser crítico desde los blancos y negros, desde los maniqueísmos, vengan de donde vengan. Quien lee con oficio no da nada por sentado, no se ancla en una sola perspectiva y procura llegar al fondo de las palabras. Un buen lector es un péndulo siempre oscilante: de la palabra al párrafo, de este al texto, de este al otro texto y de este de nuevo a la palabra. Pensar críticamente es hacer de la lectura un ejercicio rutinario. Quien lee a diario se desplaza de la opinión al criterio, del prejuicio a la argumentación.

La escritura, por su parte, es siempre continuidad de una lectura, organiza el pensamiento, le da orden y precisión; lo pasa de enunciativo a deliberativo. Quien escribe vuelve bisturí lo que antes era broca. Escribir viene a ser algo así como entrar en la profundidad de algo, dejarse habitar por un problema o una pregunta —las escrituras fuertes siempre son respuesta o tentativa de cerco a estas—. Por lo mismo, pensar críticamente exige tornar a la página en blanco. Si la lectura es el diálogo, la escritura es el monólogo, y no olvidemos que pensar críticamente tiene un costo: tener voz propia —y esta se halla, de forma privilegiada, en la escritura—. Allí, entre las palabras, los párrafos, los conectores o los sinónimos, lo que de fondo se mueve son las propias ideas, las propias luces o las propias sombras de lo que se piensa. Si se quiere saber qué se sabe y qué se puede decir de algo, que se escriba.

Investigar, para cerrar el tema de los medios que deben configurar un docente crítico, hace referencia ante todo a identificar un problema o una pregunta y configurar un método para llegar a ella; un método que siempre es viaje y transfiguración (Morin, Roger y Motta, 2003). El método viene a ser una manera consciente e intencionada de hacer algo para resolver algo; así, un docente crítico no solo lee y escribe, sino descubre o inventa el camino para llegar a Ítaca. Si hay muchas rutas para llegar a Roma, él tomará al menos una por un cierto tiempo, una de ellas, y la explorará y la enseñará. En la investigación, ese docente crítico buscará la actitud objetiva, curiosa y paciente, que es lo más valioso que tenemos en la lucha contra nuestro propio salvajismo (Lessing, 2010).

El punto de llegada de un docente crítico

Considero, muy al contrario de lo que pueda pensarse comúnmente, que el pensamiento crítico es más un acto ético y creativo que una filiación partidista. Ético porque compromete la vida toda; creativo, porque quien piensa con criticidad propone.

Un docente crítico en su discurso y en el aula no solo destituye reyes y denuncia dictadores, sino que igualmente genera ideas, abre caminos, tienta posibilidades. Es crítico porque además de no “tragar entero”, se atreve a innovar y tiene el carácter para decir su propia voz y formular alternativas ante lo ya dado. Por tanto ser crítico es ser creativo, lo que supone configurar propósitos consientes, procesos medidos, ensayos reiterados. Un docente crítico, aunque no pareciera, es más reposado y creativo que el activista o el impulsivo.

Por lo mismo, la obra, finalmente, será el resultado del proceso crítico; su punto de llegada. Algo emergerá de aquellas manos y palabras: un texto, una didáctica, un programa o un proyecto transversal... Algo que no existía antes y que ha sido fruto de una larga hibernación en la cual el cuidado de sí mismo, la lectura, la escritura y la investigación han logrado sacar a flote algo que puede hacer de la vida de todos algo mejor, o al menos, algo menos indigno.

***Animal laborans* y vida contemplativa**

La vida contemplativa es un estado de libertad ajeno a la determinación y la necesidad. El trabajo, por el contrario, es una forma de producir lo socialmente considerado útil y valioso. Mientras la contemplación es un fin en sí misma, el trabajo es un medio. Para Aristóteles la esencia del hombre reposa en la contemplación de la verdad, esa condición mayor de la eudaimonía; la calma contemplativa será la primacía absoluta. La Edad Media, por su parte, hablará del *ora et labora*; en esta cosmovisión aún no se fractura la relación entre el estado de contemplación (mística, sublimidad, oración) y la vida laboral. Será con el surgimiento de la ética protestante donde se lleve a cabo la escisión radical entre quien contempla y quien trabaja; una cosa será la vida activa y otra la pasiva.

En contraste, para el protestantismo el trabajo será el vínculo con la salvación (*por tus obras te salvarás*). El ocio será una forma de perder el tiempo (*el tiempo es oro*) pues ante los ojos de Dios será bien visto quien trabaja para vivir y vive para el trabajo. Sobre este axioma, se zanjará la salvación humana. Trabajar, acumular y ahorrar serán las nuevas constituciones éticas del hombre, desde las cuales emergerá la idea de industria (que significa laboriosidad) y de industrialización (proceso de laboriosidad creciente para obtener progreso), lo cual supone la regularización y disciplinamiento del hombre. De esto a las sociedades urbanas capitalistas solo habrá un paso.

Sin embargo, pensar, que para Han (2015) deviene del alto alemán antiguo *sinnamm*, y significa *viajar*, comporta la discontinuidad, el ir y volver, la exploración, la errancia, las vacilaciones, la interrupción y el azar, mejor dicho, todo lo opuesto al trabajo, que es regularidad (horarios), productividad (cumplimiento de asignaciones), linealidad y medio para suplir las necesidades básicas. Quien piensa, viaja; quien trabaja, cumple. Quien piensa requiere del ocio y la contemplación, quien trabaja, depende del jefe y las responsabilidades. Pero el hombre de hoy, presa de las maquinarias industriales (las corporaciones transnacionales serán su más actual y desenfrenada consecuencia), se ha convertido en un *animal laborans* que vive para el trabajo, en una fábrica de reproducción, consumo y endeudamiento. Un círculo sin voluntad propia que responde a los estímulos de la oferta y la demanda.

La vida contemplativa, en este espiral descarriado, ha quedado absolutamente minimizada, subvalorada y tildada de “inútil”, con el agravante mayor de que

no puede haber pensamiento, pensamiento verdaderamente crítico, sin ocio, sin contemplación. Pensar es detener la continuidad, distanciarse de la narrativa finalística del trabajo y darse al vaivén de las ideas y los juicios; “el pensar en sentido profundo no se deja acelerar a la ligera” (Han, 2015, p. 155).

Razón tenía entonces Hannah Arendt al afirmar que el pensamiento siempre ha sido el privilegio de unos pocos (2005). Tal vez por todo lo anterior, el verdadero pensamiento crítico se dé, realmente, en la vida apartada de un individuo; bajo la virtud de su coraje, a la sombra fresca y serena de la lealtad incondicional a sus propias ideas y a la prudente aceptación de su soledad y destierro. Comenta Lessing:

Todo lo que me ha ocurrido me ha enseñado a valorar al individuo, a la persona que cultiva y que conserva sus propios modos de pensar, que resiste al pensamiento del grupo, a las presiones de grupo. O que, no adaptándose más de lo necesario a las presiones del grupo, silenciosamente conserva su pensamiento y su desarrollo individual. (2010, p. 99)

Possiblemente por lo mismo, el pensamiento crítico se termina asemejando más a la sonrisa socrática del hombre que contempla, del artista o del intelectual —quienes observan con *amor armado* la condición humana— que a la ira desbocada del militante o del resentido.

Ya para finalizar, pensamos en el docente frente a ese otro espécimen del *animal laborans* —aunque situado en los estratos menores por la sociedad industrializada— que corre de aquí para allá esclavizado del tiempo, los jefes y las necesidades —propias y ajenas—. Su hacer profesional oscila entre el deseo de tener voz propia, leer, escribir e investigar, proponer y crear, de una parte, y por otra, cercado por el cumplimiento de clases (literalmente y cada vez más llamada *carga horaria*), por la obligatoriedad de responder a la multiplicidad de gestiones que se le asignan y a las “investigaciones” que se le estipulan. Seamos honestos —o críticos—, pues, en su mayoría, los miembros de este gremio no desean salir de su fácil zona de comodidad, de sus prerrogativas, de sus maniqueísmos beligerantes ni de su ausencia de disciplina intelectual. Así, ¿cómo se puede ser un docente crítico?

Referencias

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Corripió, F. (1985). *Diccionario de ideas afines*. Barcelona: Herder.
- Dewey, J. (2010). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2011). *El gobierno de sí y de los otros*. Madrid: Akal.
- Han, Ch-B. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Madrid: Amorrortu.

- Lessing, D. (2010). *Las cárceles elegidas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E., Roger, E. y Motta, R. (2003). *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Ritchhard, R., Church, M. y Morrinson, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Vox. (1995). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona: Bibliograf.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN ESTUDIANTES DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN¹

Luisa Carlota Santana Gaitán*

Mediante el estudio de caso de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se realizó una tesis doctoral que buscó describir, analizar y comprender las representaciones sociales construidas por los futuros docentes sobre las experiencias que consideran han sido formativas durante su preparación como licenciados en diferentes disciplinas, considerando que el análisis de las prácticas docentes permite identificar que estas se han enmarcado principalmente en lo que se ha denominado “el modelo pedagógico tradicional”, que incide en los estudiantes, futuros docentes, de los cuales se espera social y culturalmente ejerzan un papel activo y transformador (López, 2013). Dicha contradicción en la que los estudiantes son formados bajo un modelo que los visualiza como sujetos pasivos y una expectativa como sujetos activos, genera interés por escuchar sus voces de lo que han vivido durante su pregrado como futuros docentes.

En esta investigación orientada desde un paradigma cualitativo y un enfoque interpretativo, se emplearon grupos de discusión, la técnica de asociación de palabras, la entrevista en profundidad y los relatos de experiencias. Entretanto, desde el análisis de contenido de los testimonios de los sujetos participantes, los hallazgos permitieron valorar la voz de los estudiantes en torno a lo que resulta significativo para ellos, así como identificar la actitud positiva que tienen hacia la universidad, la facultad y su proceso de formación; además de las representaciones sociales construidas en relación con los sujetos pedagógicos, los saberes disciplinares y pedagógicos, y las prácticas pedagógicas y educativas, dentro de las cuales se destacan prácticas como la experiencia formativa por excelencia, así como la emergencia de un ejercicio de la docencia fuera del aula.

1 Ponencia resultado de procesos de formación posgradual para la mesa temática de “Formación docente”.

* Docente de carrera de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctora en Educación de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: dcasantana@yahoo.es.

La investigación propone unos referentes de formación a las Facultades de Educación que consideran los planos subjetivos, intersubjetivos y trans-subjetivos de las representaciones sociales y los núcleos de participación interexperencial como estrategia de intervención.

Introducción

Con antecedentes en investigaciones previas realizadas en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UD) que permitían identificar al estudiante y sus representaciones sociales (RS) como un sujeto-objeto relevante en la comprensión de la interacción pedagógica y las dinámicas que acompañan su proceso de formación, una mirada a las facultades de educación, a las prácticas de los docentes en ejercicio y su influencia en los futuros licenciados, así como la revisión de campos poco explorados en el estudio de las RS —como lo son las experiencias formativas—, se constituyeron las principales motivaciones para iniciar esta tesis doctoral desde la siguiente pregunta: ¿cuáles son las representaciones sociales que los estudiantes de pregrado de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital han construido sobre sus experiencias formativas? Este interrogante implica asumir que la experiencia deviene formativa para los sujetos, se ancla en su sistema de valores, creencias y actitudes; y logra constituirse como representación social.

Una ampliación de los referentes anteriores da cuenta: primero, de unas facultades de educación que se rigen por la normatividad vigente y desconocen en lo fundamental a los sujetos en el diseño de sus propuestas de formación; y segundo, de unas prácticas pedagógicas de los docentes en ejercicio en las que predominan los denominados *modelos pedagógicos tradicionales* que desconocen al estudiante como sujeto activo de su proceso, como bien lo ratifican Bruner (1987) en Estados Unidos; de Zubiría (2006), Guerra (2008) y Zuleta (2010) en Colombia; y Flórez (2000) y García (2009); Vivanco, Bravo y Torres y Cárcamo (2010) en Iberoamérica, por otro lado se encuentran algunos resultados de investigación, como la realizada por la OCDE (2009) en 23 países, entre los cuales se encontraban dos latinoamericanos: México y Brasil, que muestran cómo a nivel teórico predomina en los docentes un discurso constructivista en tanto sus prácticas responden a patrones pedagógicos tradicionales.

Tercero, se presenta una figura del docente que repercute en los estudiantes, como lo precisan Eggen y Kauchak (2001), Petrovsky (1990) y Sánchez (2004), más aún cuando estos se están formando para ocupar su rol en el futuro, situación que contrasta con una expectativa social que visualiza a los futuros docentes como sujetos críticos y transformadores de su realidad, características que esperan ser formadas durante su pregrado, el cual trascurre desde un modelo pedagógico principalmente tradicional, como se señaló anteriormente.

Las dinámicas educativas presentadas permiten comprender la importancia de escuchar las voces de los futuros docentes en proceso de formación inicial, fase en la

cual se les proporcionan los conocimientos que le permitirán diseñar, materializar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje (González, 2012) y cuyo fortalecimiento y cualificación está presente en las agendas educativas internacionales (OEI-CEPAL, 2010 y 2014; OCDE, 2009) y nacionales (Ley General de Educación de 1994; Plan Decenal de Educación 2006-2016), más aún cuando se la considera de bajo impacto en las posibilidades de transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes.

Por ello, esta tesis doctoral propone escuchar a los docentes en formación desde sus Representaciones Sociales. Estas permiten la comprensión de las instituciones educativas, ya que como modos o formas de conocimiento, y a la vez procesos simbólicos, están presentes en toda interacción social (Casado y Calonge, 2000; Casado y Martínez, 2000) y requieren ponerse en evidencia, para tomar conciencia de ellas y de su repercusión en las dinámicas de las instituciones y el comportamiento de los sujetos.

Así entendido, investigar las representaciones sociales de las experiencias formativas se constituye en una alternativa para comprender los procesos de formación de los estudiantes durante su pregrado, las dinámicas institucionales, a los sujetos que hacen parte de ellas, y desde ahí, proponer acciones de transformación para lograr los propósitos definidos para la educación, y en este caso en particular, para la formación de los nuevos licenciados. Cabe señalar que en el contexto educativo la indagación por las representaciones sociales es relativamente reciente (Castorina y Barreiro, 2012), pero en expansión, mientras que en América Latina su indagación tiene principalmente la intención de comprender los fenómenos sociales y humanos.

Para el caso de esta tesis doctoral, que buscó develar las representaciones sociales que han construido sobre sus experiencias formativas los estudiantes de las facultades de educación, con su estudio de caso en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se describieron dichas representaciones desde la categorización de los testimonios producidos y se comprendieron los sentidos y significados construidos por los estudiantes de las experiencias consideradas formativas durante su pregrado, todo esto con el fin de proponer a las facultades de educación referentes para la formación inicial.

Referente categorial

Las categorías que orientaron esta tesis doctoral son: las representaciones sociales (RS) y las experiencias formativas (EF). Las primeras, se asumen desde la definición clásica de Moscovici (1979), que describe cómo el conocimiento del sentido común se construye en la cotidianidad a través de los procesos de comunicación; y las segundas, las experiencias formativas, como aquellas desde las cuales se logran aprendizajes que van configurando la subjetividad e identidad de los estudiantes como futuros docentes (Alliaud, 2010).

Sobre las RS es necesario destacar las funciones que cumplen en los individuos y los grupos, como elaborar y orientar los comportamientos de los sujetos y servir de justificación de los mismos; construir los procesos comunicativos; darle identidad a los grupos y comprender los significados que le dan sentido a su existencia.

Es importante señalar que como procesos cognitivos las representaciones sociales se construyen en las interacciones cotidianas a través de las comunicaciones que se dan entre los individuos, por tanto, son contextuales y propias de grupos específicos; y las constituyen: la información sobre el objeto representado, la actitud y el campo representacional que expresa la organización del contenido y la jerarquía de sus elementos, como bien lo precisan Rodríguez (2007) y Abric (2001).

Para la comprensión de los resultados de esta tesis doctoral es necesario distinguir los tipos de RS que Moscovici (como se cita en Perera, 2003) plantea: *hegemónicas*, presentes en grupos altamente estructurados, independientemente del país y de las características variadas del perfil; *emancipadas*, que emergen en grupos específicos como portadores de un nuevo pensamiento social; y las *polémicas*, presentes en grupos que están en conflicto respecto de hechos u objetos sociales ante los cuales presentan un pensamiento divergente.

Dentro de los enfoques teóricos en el estudio de las RS —el procesual y el estructural—, la presente investigación asume el primero, que hace énfasis en — como plantea Sá (1998) —“los aspectos significantes de la actividad representativa, en la que el sujeto es considerado como un productor de sentido que expresa en la representación el significado que le da a su experiencia en el mundo social” (p. 63).

Por su parte, la segunda categoría de esta tesis: experiencia formativa, implicó para su comprensión la revisión de las categorías que a la vez la conforman, y a partir de las cuales se construye: formación y experiencia. En este proceso fue posible identificar el carácter reflexivo de la experiencia formativa, así como su anclaje en el sistema de valores, creencias y actitudes de los sujetos, que como se señaló con antelación permite su abordaje como representación social.

Para Alliaud (2004) el concepto de experiencia formativa remite a todo aquello que se aprendió de la experiencia (universitaria, en este caso) mientras se vivió, lo que nos pasa y cobra significado. Por tanto, la experiencia genera un saber al ser interpretada, un nuevo aprendizaje (Contreras y Pérez, 2010).

Las experiencias que los estudiantes tienen durante su permanencia en la universidad son formativas cuando se reflexionan y adquieren un nuevo significado en el proceso de construirse como docentes. Referidas a una multiplicidad de situaciones que generan diversos aprendizajes, las experiencias formativas les permitan a los estudiantes formarse como docentes en aspectos relacionados con su identidad, su hacer, el sentido de su práctica; sus saberes disciplinares, pedagógicos e investigativos.

Respecto a la formación inicial de los futuros licenciados, esta se ha caracterizado por la presencia de diversas tensiones dentro de las que es posible destacar su relación con la formación de los docentes en ejercicio, la discusión sobre su formación en aspectos generales y específicos, así como entre lo que se forma y las diversas propuestas sobre lo que se debe formar en ellos.

Metodología

La tesis doctoral, desde un paradigma cualitativo y un enfoque hermenéutico, seleccionados por su pertinencia en la lectura comprensiva de los fenómenos humanos y sociales, hizo uso de los grupos de discusión, la técnica de asociación de palabras, la entrevista a profundidad —y en esta, la construcción de relatos—, para lograr la descripción, clasificación y comprensión de las experiencias consideradas por los futuros docentes como formativas durante su pregrado. Desde el análisis del contenido de 24 testimonios de estudiantes de las diferentes licenciaturas de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se asumió el estudio de caso cualitativo, presente en numerosas investigaciones (Flick, 2009), ya que posibilita el abordaje de grupos pequeños, una interpretación inductiva de los datos (Taylor y Bogdan, 1987), y un estudio profundo de la realidad educativa (Tapia, 2013; Saavedra y Castro, 2007).

El estudio de caso cualitativo, asumido para el desarrollo de esta tesis, da la posibilidad de profundizar en las experiencias formativas que ha tenido un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital. Se buscó recorrer el proceso que han vivido desde su decisión de estudiar la licenciatura hasta la forma como se proyectan a sí mismos en el ejercicio de la docencia; las circunstancias que han tenido incidencia en su proceso de formación como docentes; las relaciones que han construido y a las cuales les atribuyen un significado especial por sus repercusiones de índole académico, social y personal; las situaciones que valoran en su formación como docentes; el análisis de sus prácticas en contextos escolares y fuera de estos; también, examinar el papel que tanto ellos como los demás integrantes de la comunidad educativa han tendido en su proceso, sin dejar de lado la reflexión sobre la influencia de la Facultad y de la Universidad, así como de las particularidades de su proceso en el marco de una institución pública.

Resultados

El análisis de la información recolectada posibilitó la identificación y clasificación de las representaciones sociales de las experiencias formativas en las siguientes categorías: formación y experiencias formativas, institución, sujetos pedagógicos, hacer del docente, prácticas pedagógicas, saber disciplinar y pedagógico; y prácticas educativas. Por tanto, los hallazgos permiten entender las experiencias formativas como una diversidad de situaciones que viven en la cotidianidad de la universidad, que les genera cambios y aprendizajes que son significativos en su constitución como sujetos docentes y les permite la identidad con su profesión.

La formación en una universidad pública es para los estudiantes una experiencia formativa en sí misma, les permite su representación como una oportunidad y como un espacio de diversidad, que los forma como sujetos políticos en la que se privilegian las interacciones fuera del aula.

Las experiencias identitarias, desde las cuales los futuros licenciados construyen su identidad individual y colectiva; y en las que el docente ocupa un lugar importante como referente de ejemplo, hace que lo representen como bueno o mal docente, o como obstáculo en su permanencia en la universidad. Ellos se representan a sí mismos como sujetos autónomos, críticos y reflexivos.

Las experiencias pedagógicas, por su parte, generan en los estudiantes, por un lado, representaciones sociales en las cuales la práctica es considerada la experiencia formativa por excelencia, la teoría poco útil en la escuela; el hacer del docente difícil por las dinámicas de la escuela y la institucionalidad, las que se representan como sometimiento; y por el otro, se representa el sentido del hacer del docente en la formación de personas, de ahí la importancia que se le otorga al reconocimiento de los estudiantes y su contexto para la enseñanza.

Por último, las experiencias educativas permiten la construcción de representaciones sociales sobre los pares como referente de aprendizaje y de las experiencias socio-académicas como formativas.

Conclusiones

Los resultados permiten una comprensión de la formación inicial de los futuros docentes desde las tensiones que hacen parte de ella y que se expresan en las disyuntivas de:

- Formarse en lo disciplinar o lo pedagógico: los estudiantes participantes ratifican la importancia de formarse pedagógicamente para ser un buen docente, a pesar o gracias a la presencia de profesores en algunos proyectos curriculares que demeritan la profesión docente.
- Formarse en la teoría o la práctica: expresa la tensión que viven los estudiantes entre su formación en teorías que son foráneas, que no corresponden con la realidad o que no van a ser demandadas por la escuela para su enseñanza ante una práctica que la ubica en un segundo plano.
- Formarse disciplinar o interdisciplinariamente: tensión que viven principalmente los estudiantes que cursan licenciaturas con énfasis en la disciplina, pero cuyas experiencias compartidas les permite valorar la formación interdisciplinaria como una manera de comprender más la realidad en la que ejercen su labor, pero en la que también viven sus futuros estudiantes. En el caso de los estudiantes que se forman desde currículos interdisciplinares, la tensión la viven en la escuela y sus exigencias en contenidos disciplinares.
- Formarse en la institucionalidad o transformar las prácticas es una tensión que da cuenta de la necesidad de los estudiantes de apropiarse de la normatividad, la regulación y la esquematización de las prácticas escolares asociadas con los modelos tradicionales de enseñanza y, por tanto, con el anquilosamiento de los docentes, lo cual hay que resistir para poder ser autónomos e innovadores y ser el docente que hace la diferencia ante el sistema.

- De las anteriores tensiones se describen los que pueden considerarse puntos críticos en la formación de los futuros docentes: la deficiente formación pedagógica, la falta de preparación para asumir la realidad de la escuela, que las EF estén fuera de la universidad, y en esta, fuera del aula. Estos puntos críticos interpelan a la facultad por la selección de docentes particularmente del área de pedagogía, pero también por las mismas prácticas pedagógicas de sus docentes, que hacen que las experiencias en el aula no sean consideradas formativas.

Por tanto, es necesario orientar una intervención que considere:

- Con los estudiantes: que conozcan lo que ha sido la realidad de los docentes en formación y en ejercicio; realicen de manera explícita la crítica de las prácticas de los docentes; demanden a los proyectos curriculares la formación en las áreas que identifican desde su experiencia y la de sus pares; y a los proyectos curriculares y a la facultad los cambios curriculares que sean necesarios para que su formación corresponda a las necesidades del contexto y de la escuela en particular, sin que ello signifique omitir su cuestionamiento.
- Con los docentes: que reflexionen sobre la incidencia de sus propias prácticas en los docentes en formación, dado el significado que tienen para los estudiantes en la construcción de su identidad y en su reproducción; la necesidad de revisar las prácticas al interior de las aulas, particularmente las referidas a las estrategias que se emplean en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que como docentes se tenga claridad sobre la comprensión que están logrando los estudiantes de los contenidos, su relación con los contextos próximos a los estudiantes, pero también de aquellos que hacen parte de su ejercicio pedagógico y docente, si se considera que las experiencias formativas no las ubican los estudiantes en el aula.

En la esfera subjetiva, es menester abordar las emociones, tanto en estudiantes como en docentes, la corporeidad y las actitudes relacionadas con las RS, si se considera que

las RS son subjetivas, en el sentido de los procesos por los que los individuos se apropián de ellas a través de su actividad corporal. Dicha encarnación del pensamiento da paso a un juego de emociones, con el imaginario y con las identidades, que conforman una subjetividad social e individual. (Jodelet, 2007, p. 65)

- Con los proyectos curriculares: que reconozcan la necesidad de escuchar las voces de los estudiantes y realizar las transformaciones necesarias en los planes de estudio y sus contenidos, que los hagan más coherentes con las demandas de formación en las instituciones; y generar criterios de selección de los profesores responsables de los espacios académicos, de tal manera que su propia formación sea coherente con los requisitos de los mismos.

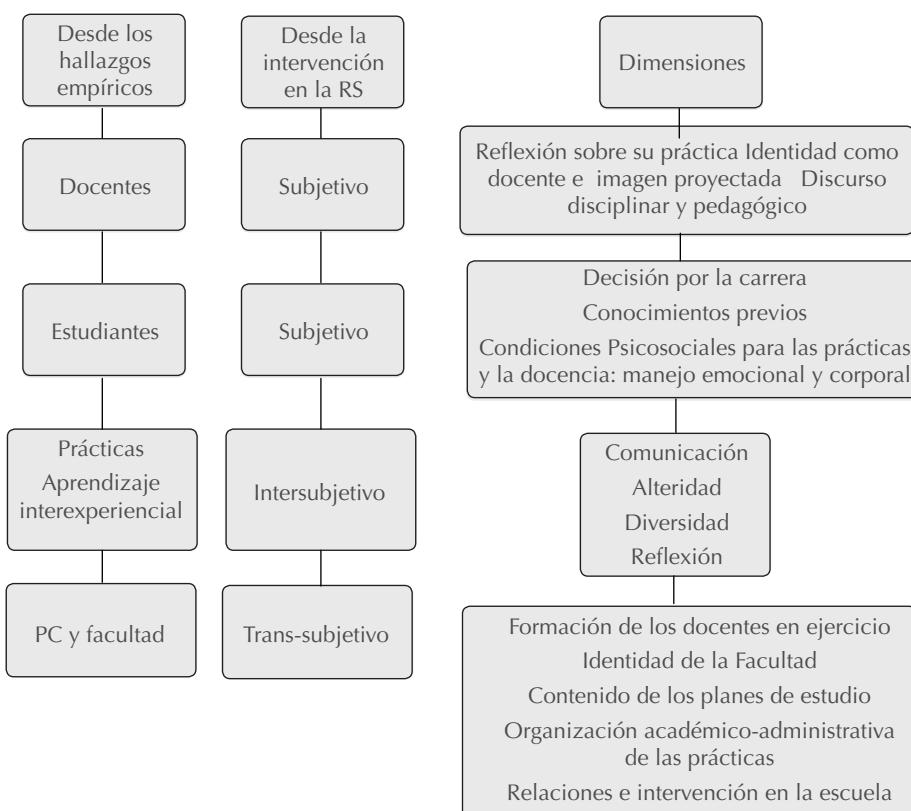
De igual manera, intervenir en los docentes en ejercicio para que estos no solo sean coherentes con el hecho de estar formando a los futuros docentes, sino que generen experiencias formativas al interior del aula y en la universidad,

mediante procesos de enseñanza y aprendizaje que hagan especial énfasis en la interacción social entre pares; en el desarrollo de los contenidos que se requieren en la escuela; así como en retomar autores latinoamericanos y el bagaje investigativo disponible a nivel nacional y local.

- Con la facultad: que analice la singularidad que desea formar en sus egresados y la identidad que tiene al interior de la misma universidad; que intervenga en el proceso de formación de los docentes en ejercicio y promueva en los proyectos curriculares los cambios requeridos para que sean tomados en cuenta los estudiantes y lo que ellos consideran significativo en su formación.

Gráficamente, el proceso de intervención se representa en la figura 1.

Figura 1. Proceso de intervención

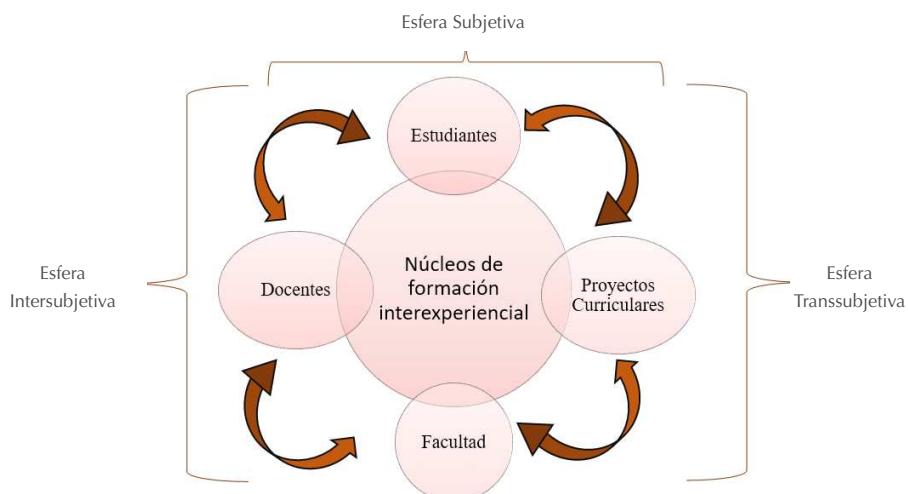


Fuente: elaboración propia.

Como estrategia, se propone lo que se ha denominado *Núcleos de formación interexperiencial*, si se considera el valor que en las experiencias formativas tiene la interacción social, el intercambio de saberes y conocimientos en todos los contextos y entre diferentes sujetos, sean estos docentes, estudiantes u otros miembros de la academia o de las mismas comunidades educativas.

Los núcleos de participación interexperiencial se pueden desarrollar inicialmente en cada proyecto curricular y ampliarse a la facultad con la participación de docentes y estudiantes, que de manera rotativa vayan aportando sus ideas y propuestas, para abordar las dimensiones sugeridas y generar planes de acción conducentes a su logro.

Figura 2. Núcleos de formación interexperiencial



Fuente: elaboración propia.

Así, los referentes propuestos desde los hallazgos de esta investigación doctoral buscan generar la participación activa de toda la comunidad educativa comprometida con la formación de los futuros docentes desde el reconocimiento de sus miembros como sujetos sociales, de los cuales es necesario un reconocimiento de sus representaciones sociales y una reestructuración cognitiva para trasformar las RS que inciden en su hacer y afectan de manera negativa la formación de los nuevos docentes.

Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.
- Alliaud, A. (2010). Experiencia, saber y formación. *Revista de educación*, (1), 141-157.
Recuperado de http://fhmdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/viewFile/11/55

- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. New York: Paidós.
- Casado, E. y Calonge, S. (2000). *Psicología social y educación*. En: E. Casado y S. Calonge, *Representaciones sociales y educación* (pp. 7-11). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Casado, E. y Martínez, C. (2000). Contenido, estructura y anclaje de la representación social de la interacción pedagógica. En: E. Casado y S. Calonge, *Representaciones sociales y educación* (pp. 73-94). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Castorina, J. y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Revista educación, lenguaje y sociedad*, 9(9), 15-40. Recuperado de <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1459/1474>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115. *Ley General de Educación*.
- Contreras, J. y Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En: J. Contreras y N. Pérez, *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2001). *Estrategias docentes*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Flick, U. (2009). *Qualidade na pesquisa qualitativa*. São Paulo: Artmed.
- Flórez, R. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- García, M. (2009). *Las concepciones epistemológicas de los docentes universitarios de ciencias*. (Tesis doctoral). Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- González, G. (2012). *La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: Representaciones sociales y prácticas de enseñanza*. (Tesis doctoral). Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Guerra, Y. (2008). Enfoques pedagógicos y universidades públicas en Colombia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2(1), 64-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2692735.pdf>
- Jodelet, D. (2007). Imbricaciones entre representaciones sociales e intervención. En T. Rodríguez y R. García, *Representaciones sociales: teoría e investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- López, L. (2013). Reflexión sobre las aproximaciones al trabajo académico del profesor universitario. En E. Ortiz, *Memorias del Coloquio Internacional sobre Educación, Pedagogía y Didáctica. Problemas contemporáneos* (pp. 121-142). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Plan Decenal de Educación. 2006-2016*.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

- Perera, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. En: C. Caudales. La Habana: CIPS. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_perez_repr_sociales.pdf
- Petrovsky, A. (1990). *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Progreso.
- OCDE. (2009). *Informe TALIS: Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Santillana. Recuperado de <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/43058438.pdf>
- OEI y CEPAL. (2010). Metas educativas para el 2021. *La educación que queremos para la generación del Bicentenario*. Madrid: OEI.
- OEI y CEPAL. (2014). Mirada sobre la educación en Iberoamérica. *Metas educativas 2021*. Madrid: OEI.
- Saavedra, E. y Castro, A. (2007). *Investigación cualitativa. Una discusión presente*. Talca: Universidad Católica del Maule.
- Sá, C. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Sánchez, P. (2004) *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Tapia, M. (2013). *Sentido y significado de la experiencia formativa del profesorado principiante de pedagogía en español de la Universidad de Concepción (Chile)*. (Tesis doctoral). Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós.
- Rodríguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En T. Rodríguez, y M. García, *Representaciones sociales: teoría e investigación* (pp. 157-190). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Vivanco, M., Bravo, C., Torres, M. y Cárcamo, H. (2010). Representaciones sociales de los estudiantes acerca de su formación inicial docente. *Revista Horizontes*, 15(1), 53-68.
- Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: un campo de batalla*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.

ESCRITURA Y TRABAJO COLABORATIVO CON PARES PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA DOCENTE

Leidy Milena Soto Rueda*

Anggie Katherine Chala Segura**

Jazmín Amparo Márquez Ortiz***

EN EL CENTRO DE TODA CIUDAD, SEGÚN DIVERSOS GRADOS QUE ALCANZABAN SU PLENITUD EN LAS CAPITALES VIRREINALES, HUBO UNA CIUDAD LETRADA QUE COMPORON EL ANILLO PROTECTOR DEL PODER Y EL EJECUTOR DE SUS ÓRDENES: UNA PLÉYADE DE RELIGIOSOS, ADMINISTRADORES, EDUCADORES, PROFESIONALES, ESCRITORES Y MÚLTIPLES SERVIDORES INTELECTUALES, TODOS ESOS QUE MANEJABAN LA PLUMA, ESTABAN ESTRECHAMENTE ASOCIADOS A LAS FUNCIONES DEL PODER.

ÁNGEL RAMA, 1984.

La escritura ha estado históricamente ligada a posiciones de dominio. Bien lo señala Rama (1984), una ciudad letrada compone el anillo protector del poder. Esto explica que a lo largo de la historia colombiana el poder político y el periodismo hayan estado estrechamente vinculados (Melo, 2009). Esta perspectiva, sin duda, sigue constituyendo parte esencial de nuestra cultura, principalmente en el campo

* Licenciada en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana. Maestra en Pedagogía de la Lengua de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

** Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestra en Pedagogía de la Lengua Materna, Lengua Castellana, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

*** Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestra en Pedagogía de la Lengua Materna, Lengua Castellana, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

académico. Los modelos de medición de productos de investigación, por ejemplo, asocian la práctica investigativa a la escritura: toda investigación deberá evidenciar su impacto por medio de la generación de nuevo conocimiento, el cual se hace medible mediante la publicación de libros, capítulos de libros y artículos.

Esta comprensión del papel de la escritura ha desestimado la importancia de la oralidad en la construcción, transferencia y divulgación del conocimiento. El diálogo, como manifestación más cotidiana de la oralidad, ejerce no solo un papel transmisor, sino que por medio de este se construye de manera colaborativa el conocimiento. De este modo, se aborda la escritura desde la perspectiva de la alfabetización académica reconociendo que, si bien es una práctica indispensable para la construcción de conocimiento y por tanto genera posibilidades de inclusión a la comunidad académica, se soporta y complementa por medio del encuentro dialógico que posibilita el trabajo colaborativo.

Situar la anterior afirmación en el campo de la formación de docentes-investigadores de la lengua, plantea dos hechos importantes. Primero, la alfabetización académica se funda en una relación de interdependencia entre la escritura y el diálogo, lo que necesariamente implica un trabajo colaborativo entre docentes para la construcción de conocimiento. Segundo, desde la perspectiva enunciada, pues la escritura favorece los procesos de reflexión sobre el hacer, por tanto, funge un papel primordial en la evaluación que el docente ejerce sobre su práctica; haciéndola una práctica auténtica y formativa que requiere la autonomía del docente. Así, la evaluación formativa se entiende como un fenómeno social y discursivo, y un proceso comunicativo que implementa el diálogo y la escritura sistemática para la comprensión de las prácticas docentes propias y de los pares, con miras a la formación integral de un docente investigador, reflexivo y crítico.

La escritura: una estrategia de alfabetización académica del docente

De acuerdo con lo anterior, se define la alfabetización académica como:

Un proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. (Carlino, 2013, p. 370)

Así, alfabetizar académicamente consiste en propiciar escenarios en que los universitarios (de pregrados o posgrado) desarrolleen prácticas discursivas contextualizadas, es decir, en correspondencia con los géneros discursivos del campo de saber en el que se desempeñan. Para el docente de lenguaje sucede algo particular. En su caso, el lenguaje constituye a la vez su objeto de enseñanza, de estudio y medio para la reflexión. Lo que supone que su formación se centrará en una mayor conciencia lingüística y discursiva.

Carlino (2013) hace énfasis en que la alfabetización académica no se reduce únicamente a un curso, sino que debe desarrollarse de manera transversal, por lo que destaca las labores institucionales y didácticas que se requieren para promover las prácticas del lenguaje y el pensamiento propio del ámbito académico. De esta definición de alfabetización académica se infiere que la escritura no es una práctica adquirida de una sola vez y para toda la vida, sino que los diferentes contextos demandan habilidades comunicativas diversas, lo que irrumpe con la idea tradicional de que los jóvenes aprenden a escribir en la escuela y perfeccionan dicha práctica en el bachillerato. En este texto se afirma que el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso que se presenta permanentemente por los retos que suponen los diversos contextos.

La idea del aprendizaje continuo de la escritura permite reconocer al docente de lenguaje como un sujeto inacabado, que requiere actualización constante como consecuencia de un contexto cambiante que ha reconfigurado las formas de leer y escribir. El ejemplo más representativo de esto es el desarrollo precipitado de las tecnologías de la información y la comunicación.

Estos planteamientos coinciden con la perspectiva sociodiscursiva de la escritura desarrollada por Morales y Cassany (2008):

Otras perspectivas, como la gramatical, la lingüística y la psicológica, entienden la escritura como un código verbal (con sus mecanismos de codificación y descodificación) o como un conjunto de procesos cognitivos (como formular hipótesis o propósitos, verificarlos, elaborar síntesis, etc.). Al contrario, el enfoque sociocultural adopta una perspectiva más etnográfica e interdisciplinaria que, sin negar la importancia del código o de los procesos mentales, destaca la relevancia de los factores contextuales: la comunidad de hablantes, la retórica empleada, la organización social, las identidades y los roles del autor y del lector, etc. (p. 2)

Para Morales y Cassany (2008), la lectura y la escritura son actividades culturales que se desarrollan en un contexto social determinado, por ello, varían histórica y espacialmente, razón por la cual los docentes deben ser orientados en la comprensión y producción de textos, de modo que puedan influir en su campo disciplinar y participar activamente en su comunidad académica. Esto cobra mayor relevancia si se explica la relación existente entre las escritura y las relaciones de poder presentes entre las comunidades académicas, pues la escritura permite “potenciar el conocimiento y su carácter perdurable” (López y Pedraza, 2012).

Esta definición de alfabetización académica reconoce la relevancia de la escritura en la construcción de conceptos, por tanto, se le considera una herramienta para que el docente pueda incursionar, participar, y lograr un impacto en la comunidad académica propia de su disciplina.

La escritura desde la alfabetización académica asume una perspectiva sociocultural que reconoce las funciones que desempeñan los géneros discursivos en cada disciplina del saber. Morales y Cassany (2008) las sintetizan así: la escritura permite la elaboración del conocimiento de la disciplina, propicia la construcción de la identidad de los autores-lectores de acuerdo con su área de conocimiento, y finalmente, propicia las condiciones para que los profesionales participen dentro de su comunidad académica.

Trabajo colaborativo entre pares docentes

El trabajo colaborativo en el contexto académico es un concepto que hace referencia a la necesidad y riqueza que tiene el “otro” en la construcción de conocimiento y formación de un individuo. Las teorías de andamiaje y zona de desarrollo próximo de Brunner y Vygotsky (respectivamente) son de vital importancia para la comprensión de este concepto.

Como docentes se invita constantemente a generar espacios de interacción en los estudiantes para propiciar esta estrategia pedagógica del aprendizaje colaborativo basado en la teoría del constructivismo sociocultural.

Pensar en el trabajo colaborativo desde y con los docentes tiene unos matices especiales y un poco más profundos que cuando lo entendemos desde la mirada de la práctica pedagógica. Por ejemplo, se da por sentado que los integrantes (docentes) ya traen consigo ciertas características de desarrollo, como lo son: responsabilidad individual, habilidades de colaboración, interacción promotora, proceso de grupo, y una interdependencia positiva (López y Pedraza, 2012).

Ahora bien, contando con estas características interiorizadas de cada docente, el trabajo colaborativo que se genera en una comunidad académica —grupo de investigación Texere—, se convierte en un espacio de construcción y autoevaluación formativa constante, que es o debe ser inherente a la labor docente.

Lo anterior, debido a que existe un acompañamiento permanente de todos los integrantes del grupo, quienes son diferenciados por las particularidades de contexto, el interés investigativo e incluso la modalidad del lenguaje, pero que a su vez son convocados bajo una inquietud especial, en nuestro caso, las concepciones docentes. De esta manera, las relaciones se consolidan de manera horizontal, tanto simétricas como recíprocas.

Asimismo, según Podestá (2014) existe un planteamiento común de los objetivos de la comunidad académica, esto hace que la motivación y el deseo por alcanzar

esos objetivos siempre estén presentes. Jacob (2007), citado por López y Pedraza (2012), define el trabajo colaborativo entre docentes como

aqueл que va dirigido a la consecuciон de los mismos objetivos o metas y que puede ser exitoso en la medida en que cumpla ciertas caracteristicas [...] como lo son las interacciones de colaboraciон, interacciones de colaboraciон entre los docentes, en las que se espera que efectivamente el docente de lengua le ayuda al profesor de las otras disciplinas a explicitar sus conocimientos tacuteos sobre las formas de escribir propias de su аrea. (p. 8)

Por otro lado, al igual que como se genera en los ambientes de aprendizaje con los estudiantes, el trabajo colaborativo presume un compromiso del grupo de docentes en la asignaciон y el cumplimiento de tareas, así como en el estímulo permanente de habilidades comunicacionales, que sostiene Podesta (2012), están mediadas por herramientas sincrónicas (chats, videoconferencias) y asincrónicas (correo electrónico, foros, documentos compartidos).

Finalmente, como lo plantean López y Pedraza (2012), un gran desafío que debe combatir el trabajo colaborativo en la construcciон de comunidad académica es el de los factores de tiempos y espacios disponibles para la reflexiон conjunta con docentes de lengua y de otras disciplinas. A su vez también existen logros ya preestablecidos, como por ejemplo formar comunidad académica para entender la transdisciplinariedad de leer y escribir en cada disciplina de forma diferente.

Escritura y trabajo colaborativo: aportes a la evaluaciون formativa del docente de lenguaje

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Espaola, el término evaluar tiene como definición: 1) señalar el valor de algo; 2) estimar, apreciar, calcular el valor de algo; y 3) estimar los conocimientos, las aptitudes y el rendimiento de los alumnos. Sin embargo, el término, en el ambiente escolar, también admite otras apreciaciones, como juzgar, valorar, calificar, medir, corregir, reparar, sancionar, entre otras. Entretanto, segúн la concepciон que tenga el docente sobre la materia, el enfoque, la evaluaciон, la metodologа, inciden en sus procesos de enseñanza y su rol en el aula.

Tradicionalmente, la evaluaciон se ha considerado como una acciон o un acto de cierre de los programas establecidos en las diferentes disciplinas, cuyo interés está centrado en la valoración sumativa del producto elaborado por el estudiante. Es decir, la evaluación tradicional realiza un control y sanción sobre actos puntuales, responde a los interrogantes ¿qué evaluar? y ¿cómo evaluar?, aplica pruebas estandarizadas o test, las cuales son representativas del grado de posesión de un conocimiento, habilidad o estrategia por parte del alumno. Mendoza (1998), denomina estos procesos como esquemas simplistas de la actividad del docente, pues *enseñar-evaluar-certificar* se entiende por controlar.

Por el contrario, desde la perspectiva formativa, el término evaluación toma un giro, entendiéndose como un proceso de obtención de información con el cual se elaboran juicios que permitan la toma de decisiones en pro de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar. De esta manera, se asume una evaluación formativa por parte del docente como el “resultado de una síntesis de diversas informaciones con el fin de emitir un juicio de valor con respecto al progreso del alumno y al replanteamiento del apoyo didáctico/pedagógico” (Mendoza, 1998, p. 10). Además, se reconoce la evaluación formativa como una actividad constante que todo docente debe realizar en diferentes momentos de su quehacer.

Para una conceptualización de evaluación formativa, se permite acoger términos como comparación, juicio, criterios, datos, informaciones, valoraciones, proceso, toma de decisiones, reflexión, ayuda, entre otros. Puesto que el objetivo de la evaluación formativa es ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje mediante la observación y el análisis de los saberes, habilidades y estrategias, además de comprender y valorar el cómo y por qué de las actuaciones.

A partir de la evaluación formativa, el docente puede asumir con rigurosidad la toma de decisiones, al integrar los nuevos planteamientos teóricos, metodológicos y didácticos para actuar en el contexto escolar con el cual interactúa. Es así que el profesor pasa de ser un profesional que ejecuta y aplica teorías postuladas por otros para asumir un papel más participativo y activo al observar, reflexionar, diagnosticar, investigar y actuar de forma autónoma y crítica. De esta manera se evidenciaría un “interés por equilibrar las propuestas de los docentes y los procesos de aprendizaje seguidos por el alumno” (Mendoza, 1998, p. 12).

La evaluación formativa y colaborativa debe ser entendida a la luz del concepto de intersubjetividad, asumiendo el carácter social y comunicativo que constituye la práctica docente. En ese sentido, la narración de experiencias de los docentes y su encuentro dialógico con pares posibilita una comprensión más amplia de su quehacer, y por tanto, una aproximación crítica al mismo. El diálogo, las confrontaciones y los acuerdos entre los docentes impulsan siempre al descubrimiento. Sin embargo, esta tarea requiere de docentes flexivos y abiertos a los encuentros y desencuentros inherentes a la comunicación.

Aún reconociendo que el diálogo moviliza ideas y permite repensar prácticas arraigadas, la evaluación formativa requiere de la escritura como medio para que el docente investigador configure la experiencia en conocimiento reconocido y valorado por la comunidad académica de la cual hace parte. En ese sentido, el docente es investigador en tanto evalúa su quehacer de manera sistemática a través de la escritura, siendo capaz de producir conocimiento que impacte su comunidad académica y su contexto de desempeño profesional. Así, se puede afirmar que al docente investigador le precede siempre el docente autocrítico que se evalúa como profesional y académico.

El docente investigador reconoce en el lenguaje no solo un objeto de enseñanza, sino un elemento esencial en toda práctica humana, una forma de construir conocimiento a partir de la reconceptualización rigurosa de sus creencias, prácticas y saberes. Así, la evaluación es un proceso comunicativo, que pasa por la reflexión individual y colaborativa y está en función del aprendizaje y la producción de conocimiento. Esto, posibilita al docente “la transformación social desde la comprensión de sus propias prácticas, entendimientos y valores sociales; de esta manera logra la consolidación de la formación integral de un docente reflexivo, crítico y colaborativo” (Piña, 2010).

La evaluación formativa y compartida aquí planteada y experimentada por los integrantes de Texere parte de la conciencia y discusión de los problemas que surgen en contextos de aprendizaje, que aunque diversos, evidencian el predominio de concepciones más tradicionales sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Su conciencia impulsó la búsqueda de alternativas innovadoras, pertinentes y transformadoras, de ahí que uno de los intereses del grupo Texere sea sintetizado así:

Texere, acto de tejer, trenzar, entrelazar palabras que al fin son pensamientos y realidad. El grupo de investigación Texere para la movilización de las concepciones en escritura, literatura y oralidad, surge del reconocimiento del carácter intersubjetivo del lenguaje y del conocimiento. En primer lugar, la lengua como la causa y el efecto del ser y estar en comunidad; en segundo lugar, el conocimiento como una co-construcción del sujeto en relación con los otros y con el mundo. Así, la reflexión sobre nuestro quehacer docente nos convoca necesariamente a la pregunta sobre cómo actuamos y pensamos en relación con la pedagogía de la lengua, cuáles son los móviles de dichas acciones y de qué manera nos configuramos y reconfiguramos como sujetos de conocimiento desde nuestras experiencias y saberes. (Grupo de investigación Texere, 2016. p. 3)

Este cambio de actitud del docente, un cambio hacia una actitud positiva por mejorar la intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje, le exige al profesorado una postura reflexiva y crítica sobre su actividad y la integración de sus valoraciones en el desarrollo y reorientación del proceso evaluador. Es así como desde esta perspectiva el docente asume una actuación diferente, siendo él el regulador de las producciones de los estudiantes, focaliza la atención hacia las actitudes, dificultades y necesidades que manifiesta el estudiante para establecer propuestas que permitan superar dichas debilidades y generar así un aprendizaje significativo.

La modalidad de la evaluación formativa requiere la atención por parte del docente a fin de conocer la efectividad y adecuación de sus intervenciones, la funcionalidad lograda por sus aplicaciones, la adecuación de sus opciones metodológicas y su pertinencia respecto a las peculiaridades del alumnado (Mendoza, 1998).

Referencias

- López, K. y Pedraza, C. (2012). *Cambios en las representaciones y en las prácticas de docentes universitarios sobre la escritura a partir de una estrategia colaborativa de formación en alfabetización académica*. Cali: Universidad del Valle.
- Morales, O. y Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela (en proceso de publicación).
- Melo, J. (2009). *Periodismo y política en Colombia: doscientos años de cercanía*. Recuperado de: <http://www.jorgeandomelo.com/periodismoypoli.htm>
- Mendoza, A. (1998). Concepción y creencias de la evaluación en el docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 107-120.
- López, S. y Pedraza, C. (2012). *Trabajo colaborativo entre docentes de lengua y docentes de otras disciplinas como estrategia de interformación docente en educación superior*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/280880636_Trabajo_colaborativo_entre_docentes_de_lengua_y_docentes_de_otras_disciplinas_como_estrategia_de_interinformacion_docente_en_educacion_superior
- Piña, E. (2010). Los significados de la praxis pedagógica en los docentes formadores de formadores. *Revista investigación y postgrado*, (25), 2-3.
- Podestá, A. (2014). *El trabajo colaborativo entre docentes: experiencias en la especialización docente superior en educación y TIC*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- Rama, Á. (1984). *La ciudad letrada*. Montevideo: Fundación Internacional Ángel Rama.

FORMACIÓN DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO: SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA BASADA EN SEMINARIOS DE PROFESORES¹

Carolina Arévalo Rodríguez*

Yamith José Fandiño**

Introducción

Actualmente, existe un creciente interés por adelantar proyectos investigativos que cualifiquen la educación tanto de profesores en formación como de profesores en ejercicio. Este interés ha sido impulsado por políticas y diagnósticos que ubican la formación docente en el centro de estrategias y reformas orientadas hacia la mejora y trasformación de los sistemas educativos (Unesco, 2015; Fundación Compartir, 2014; OEI, 2013). Ahora bien, estas nuevas propuestas formativas ven a los profesores ya no como objetos de cambio, sino como sujetos del cambio, pues como afirma Torres (2000) “para cambiar la educación es preciso trabajar con los docentes, no

1 Modalidad de participación: conferencia magistral. Mesa temática: “Experiencias de formación de formadores”.

* Filiación institucional: Universidad de La Salle. Doctoranda en el Doctorado de Educación y Sociedad. Magíster en Docencia. Licenciada en Filología e Idiomas. Miembro del grupo de investigación de REPRA-LEE y del grupo de trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico del Clacso. Dirección electrónica: carevalo@unisalle.edu.co

** Filiación institucional: Universidad de La Salle. Doctorando en el Doctorado Educación y Sociedad. Ma- gíster en Docencia. Licenciado en Filología e Idiomas. Miembro del grupo de investigación de PREVADIA y del grupo de trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico del Clacso. Dirección electrónica: yfan- dino@unisalle.edu.co

contra ellos o a sus espaldas, asumiéndolos no únicamente como agentes de la reforma sino como aliados y como sujetos del cambio" (p. 1).

Lamentablemente, Vieira y Moreira (2008) sostienen que instituciones como ministerios y facultades de educación emplean la formación docente para mostrarle a los profesores procedimientos sobre qué y cómo hacer las cosas (instrucción técnica) en lugar de facilitarles herramientas y espacios para diseñar sus propias agendas formativas e intervenir decididamente en sus contextos educativos (investigación reflexiva).

Dentro del marco teórico del liderazgo y el empoderamiento docente, este trabajo de sistematización de experiencia buscó aportar saberes transformadores a través de la reflexión de un grupo de profesores de un programa de licenciatura en lenguas sobre formación docente y pensamiento crítico. La sistematización no se entendió como su simple ordenamiento, clasificación y discusión, sino que se asumió como una construcción conversacional e intersubjetiva de conocimiento, encaminada a la producción de sentido colectivo e intencionado a partir de diálogos sobre y desde la experiencia (Ghisio, 1998; Ruiz, 2001).

Para tal fin, se propuso el Seminario de Profesores como estrategia capaz de potenciar las capacidades reflexivas y trasformadoras existentes en los cuerpos docentes de programas de licenciatura. En el marco del enfoque cualitativo crítico, el cual reivindica la dimensión subjetiva de las prácticas e involucra a los propios actores interesados en las acciones y decisiones propias de la producción de conocimiento (Torres, 1998) los investigadores optaron por el uso de la encuesta cualitativa y el grupo focal como instrumentos de recolección de datos y asumieron técnicas como la reducción, presentación, elaboración y verificación propuesto por Miles y Huberman (1994) como base para el análisis.

Cuerpo

Teoría

La formación docente da cuenta tanto de programas de pregrado como de posgrado, que marcan un proceso continuo de experiencias formales y no formales, encaminadas hacia la preparación profesional del profesorado (Unesco, 1990). Al respecto, Villegas-Reimers (2002) define la formación docente como un proceso de larga duración, que incluye eventualidades y experiencias programadas para fomentar el crecimiento y desarrollo en la profesión. Para Cochran-Smith y Zeichner (2009), la formación docente se lleva a cabo en comunidades e instituciones en las cuales los componentes y las estructuras de los programas interactúan tanto con las experiencias y habilidades que los profesores tienen como con las políticas y las condiciones que los Estados imponen.

A pesar de su riqueza conceptual, la formación docente está viviendo un momento desafiante, tanto en lo que respecta a la preparación inicial de profesores como en lo concerniente a la cualificación de profesores en ejercicio. Para Adler (2004), este desafío se presenta porque el Estado y la sociedad esperan que las instituciones educativas y sus docentes logren que todos los estudiantes aprendan y se desenvuelvan con altos niveles de desempeño. Sin embargo, estos estamentos no reconocen la compleja realidad de instituciones llenas de estudiantes, con una creciente gama de necesidades y exigencias formativas. Al quedar en medio de las exigencias sociales y la complejidad escolar, la formación docente se ve abocada a ofrecer programas cuyos planes de estudio instruyen en una serie estandarizada de saberes, habilidades y actitudes ajustables a necesidades e intereses transitorios.

Al respecto, Rosemberg (2011) sostiene que existe la necesidad de propiciar nuevas y mejores actividades formativas como resultado de los rápidos cambios del mundo y la velocidad de la producción del conocimiento. Estos procesos de formación deben transformar prácticas tradicionales basadas en concepciones de los profesores como simples técnicos reproductores de saberes elaborados por otros. Además, estas apuestas educativas deberían, sobre todo, redefinir el papel del docente, “relegitimando y garantizándole su lugar como agente de transmisión de valores y contenidos” (Rosemberg, 2011, p. 3).

De manera similar, Loya (2008) propende por entender la formación docente como procesos y prácticas que buscan que los profesores procesen sus experiencias individuales y colectivas para producir aprendizajes valiosos que den cuenta de las situaciones particulares vividas. En dichos procesos y prácticas formativas, el profesor se entiende como un profesional autónomo que reflexiona sobre su práctica para cuestionar las peculiaridades de su contexto escolar y propiciar acciones que transformen situaciones de vida (Fandiño, 2017).

Desde un enfoque crítico, la formación docente está basada primordialmente en la confianza en los profesores, en las instituciones en las que trabajan y en la comunidad educativa en general. De esta manera, este proceso debe seguir los principios que guían las prácticas de aprendizaje de comunidades de enseñanza al fomentar la cooperación y la experticia compartida. La formación docente debe entenderse como un compromiso dentro del trabajo de los profesores por alcanzar los propósitos de su profesión, a la vez que dan respuesta a sus necesidades particulares (Díaz-Maggioli, 2004).

De esta manera, es importante que facultades de educación y programas de licenciatura asuman sus actividades y espacios de formación docente como aprendizaje permanente, en el cual los profesores se dedican voluntariamente a aprender la mejor manera de articular su enseñanza a los intereses de sus estudiantes y redireccionar sus acciones hacia las metas de la comunidad educativa. Este aprendizaje voluntario es un proceso evolutivo de auto-revelación personal, reflexión profesional y crecimiento comunitario que busca crear y mantener en el tiempo una comunidad de práctica,

viva y comprometida con su desarrollo colectivo. En últimas, la formación docente en facultades y licenciaturas debe encaminarse hacia la construcción de las identidades y las rutas profesionales de su cuerpo colegiado de profesores, a partir de la indagación y reflexión sobre su saber, actuar y sentir como pedagogos e investigadores (Díaz-Maggioli, 2003).

Ahora bien, para la Universidad de La Salle la formación docente de profesores, y en especial la de los profesores universitarios, no se puede entender simplemente como planes de formación, ya que las acciones instrumentales solamente se encaminan a capacitar a los profesores sobre “cómo dictar buenas clases”. Más bien esta categoría se debe asumir como un entramado de procesos educativos potenciadores del desarrollo profesional del profesorado en el ejercicio de la docencia, que posibilitan un desempeño profesional competente, autónomo y comprometido. Tales procesos brindan alternativas que suscitan la adquisición de nuevas competencias y capacidades, no a partir de intereses exógenos, sino desde los conocimientos y prácticas de los mismos maestros.

En consecuencia, la Universidad de La Salle favorece el diseño y la implementación de actividades formativas orientadas hacia la promoción de la reflexión de los maestros, sobre su propia práctica y temáticas de interés relacionadas con un mejor ejercicio de la docencia. Se busca, entonces, posibilitar y ampliar la interacción entre maestros mediante encuentros, jornadas de estudio, grupos de reflexión, donde los docentes puedan tanto examinar el sentido de sus propias prácticas pedagógicas, como discutir diversos problemas de la docencia y la manera de vislumbrar alternativas de solución a los mismos. La discusión y el intercambio pueden ser una modalidad de formación que permite potenciar a los sujetos en sus propias acciones y reflexiones (Documento institucional No. 37, 2010).

En el contexto de este marco conceptual e institucional, la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras decidió asumir su espacio de Seminario de Profesores² como un lugar de aprendizaje permanente, en el cual los profesores se dedican voluntariamente a aprender la mejor manera de articular su enseñanza a los intereses de sus estudiantes y re-direccionalizar sus acciones hacia las metas de la comunidad educativa. Este aprendizaje voluntario es un proceso evolutivo de auto-revelación personal, reflexión profesional y crecimiento comunitario que busca crear y mantener en el tiempo una comunidad de práctica, viva y comprometida con su desarrollo colectivo. En últimas, el Seminario de Profesores del Programa de Licenciatura debe propender por la

2 El Seminario de Profesores se entiende como la reunión de un grupo de docentes que, orientados por un miembro del colectivo, se intercomunican en la común tarea de producción, reconstrucción o evaluación de un saber, o en la acción de exploración creadora sobre una temática u objeto-proceso de estudio. En esta reunión, todos como individuos aportan en la tarea común y todos recogen los beneficios de la acción colectiva. Por lo anterior, el seminario supone un ambiente amable, jamás autoritario u hostil, más bien cooperativo y no competitivo, donde se asiste con el interés de compartir lo que se sabe sobre un dominio del conocimiento y aprender del y con el otro (Universitat de València, 2006).

construcción de las identidades y las rutas profesionales de su cuerpo colegiado de profesores, a partir de la indagación y reflexión sobre su saber, actuar y sentir como pedagogos e investigadores (Díaz-Maggioli, 2003).

Metodología

Con base en el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL, 2007) y el Enfoque de Formación Lasallista (EFL, 2008), el programa de Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras optó por desarrollar su Seminario de Profesores como un espacio formativo que permitiera generar el diálogo entre los diferentes miembros de su comunidad en torno a dos temas centrales que serán abordados durante las sesiones de los dos semestres del 2017: formación docente y pensamiento crítico. Estos diálogos se propusieron en forma de conversatorios y talleres, y tienen como finalidad revisar y discutir los dos conceptos que la Facultad ha identificado como prioritarios. El diálogo colegiado alrededor de estos términos buscó aportar al desarrollo académico y curricular del programa, con el fin de generar oportunidades de participación individual y colectiva desde la reflexión académica.

La idea de los conversatorios y de los talleres surgió de la necesidad de generar espacios de interacción dialógica, apoyo y entendimiento, en el marco de prácticas de convivencia social e intercambio profesional. Los conversatorios pretendían favorecer la participación y el intercambio de conocimiento e información de manera dialogada, donde los maestros escuchan, analizan, proponen y debaten temas de interés académico e investigativo. Por su parte, los talleres procuraron ir de lo concreto a lo conceptual de manera creativa, crítica y transformadora, además, se propició la integración teórico-práctica en los procesos formativos. En últimas, la importancia de los conversatorios y los talleres fue su capacidad de generar un espacio de participación colegiada para compartir, discutir y transformar dinámicamente.

Por otra parte, el trabajo con conversatorio y talleres buscó favorecer la adquisición y la ejecución del liderazgo y el poder docente. El liderazgo docente asume al profesor como un agente educativo activo, quien debe iniciar procesos que potencien la enseñanza, convirtiéndola en un espacio de reflexión, crítica y transformación. Se espera, entonces, la creación de condiciones que susciten una sensación de eficacia que les permita a los profesores sentirse capacitados para enfrentar distintas situaciones y asumir el control de problemas que se presentan dentro y fuera del aula (Davis y Newstrom, 1999; Torres, 2009).

Por su parte, el empoderamiento docente implica procesos mediante los cuales los miembros de una comunidad educativa desarrollan conjuntamente habilidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, en pro de la transformación de su entorno y de sí mismos (Montero, 2003). Zimmerman (2000), Zambrano, Bustamante y García (2009), explican que el empoderamiento se refiere a las acciones colectivas para mejorar las

condiciones de vida y las conexiones entre organizaciones de la comunidad y entre estas y otras instancias o agencias. Al hablar de liderazgo y empoderamiento, Ávila (2003) sostiene que ambos conceptos van de la mano, pues los dos tienen el potencial para crear procesos y prácticas que re-asignan la autoridad y la responsabilidad sobre las actividades, permiten la retroalimentación oportuna sobre el desempeño de los miembros y crean un sentimiento de confianza en los equipos.

De esta manera, la creación de este Seminario de profesores procuró establecer una dinámica académico-investigativa que enriqueciera los discursos docentes y las prácticas pedagógicas con la intención de posibilitar la construcción de propuestas que aporten a la consolidación académica desde la participación de toda la comunidad. Asimismo, se buscó que el programa de Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras experimentara la generación de un espacio formativo que permitiera no solo potenciar reflexión académica sino construir discurso pedagógico con el fin último de transformar las estructuras educativas locales, regionales y nacionales.

La reflexión académica y el discurso pedagógico que se esperó suscitar en el Seminario de Profesores circuló en torno a tres preguntas detonantes: 1) ¿Cómo formar docentes en pensamiento crítico desde las lenguas (maternas y extranjeras)?; 2) ¿Cómo formar docentes en pensamiento crítico desde la investigación educativa?; 3) ¿Cómo formar docentes en pensamiento crítico desde la práctica pedagógica? Los tres interrogantes facilitaron la conformación de tres grupos de profesores que de manera libre las asumieron como sus objetos de estudio.

Inicialmente, el estudio de cada p cimientos consistentes y sustentados producto de una reflexión crítica sobre la práctica, generados a su vez por ella (Torres, 1996). En este proceso, el objeto de conocimiento es la experiencia, asumida como un espacio rico en conocimientos, los cuales no se ordenan, fundamentan o reflexionan como resultado de las premuras y complejidades de la cotidianidad y la rutinización. A través de la reflexión y la interpretación crítica se logran identificar principios y comprender regularidades que subyacen en lo que se experimenta y realiza con el fin de orientar adecuadamente la acción futura.

En el marco de los ejercicios de sistematización de experiencias educativas, este proyecto se planteó una serie de objetivos y ejes que permitieran reconocer, indagar y apreciar elementos útiles para la comprensión de principios, sinergias y relaciones presentes en las actividades y dinámicas planteadas y derivadas del Seminario de Profesores en cuestión. El objetivo principal fue develar las creencias que los profesores del programa de Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras tienen sobre formación docente y pensamiento crítico y descubrir sus implicaciones pedagógicas en relación con la enseñanza de lenguas, la práctica pedagógica y la investigación educativa.

Los objetivos específicos fueron: a) caracterizar la naturaleza de las creencias docentes que circulan en los profesores del programa de Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras sobre formación docente y pensamiento crítico; y b)

identificar el tipo de implicaciones pedagógicas derivadas de pensar la formación docente y el pensamiento crítico desde la enseñanza de lenguas, la práctica pedagógica y la investigación evaluativa. Teniendo en cuenta que sistematizar el trabajo de un grupo de profesores en un seminario docente representa una oportunidad única de recuperación crítica, se establecieron dos grandes ejes: los sentidos que la formación docente y el pensamiento crítico tienen para los profesores del programa (eje de corte proposicional epistemológico) y las prácticas educativas en enseñanza de lengua, práctica pedagógica e investigación educativa, que los profesores creen necesarias o posible (eje de corte procedural metodológico).

En pro de fortalecer y consolidar el rigor metodológico de esta sistematización educativa, en particular su credibilidad, auditabilidad y transferibilidad, este proceso de sistematización de experiencia educativa asumió principios del enfoque cualitativo crítico, el cual “reivindica la dimensión subjetiva de las prácticas e instituciones sociales e involucra a los propios actores interesados en las decisiones y operaciones propias de la producción de conocimiento” (Torres, 1998, p. 3).

Este enfoque asume la sistematización como una forma de conocimiento colectivo sobre prácticas y acciones sociales, las cuales una vez reconocidas e interpretadas contribuyen a la teorización de sus sentidos y lógicas subyacentes. Desde esta orientación, la sistematización se caracteriza por ser una construcción intencionada y colectiva de conocimiento que busca reconocer la realidad en su densidad, interpreta su naturaleza compleja y mejora su puesta en escena.

Por otra parte, este proceso de sistematización de experiencia utilizó dos instrumentos: la encuesta cualitativa y el grupo focal. La encuesta cualitativa no tiene como objetivo establecer las frecuencias, promedios u otros parámetros, sino determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada. En otras palabras, este tipo de encuesta se enfoca hacia el estudio de la variedad —no de la distribución— en una población (Jansen, 2013).

El grupo focal es un espacio grupal de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, lo que busca provocar auto explicaciones para obtener datos cualitativos. El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2012).

En cuanto al análisis de datos, este ejercicio de sistematización procuró realizar operaciones, transformaciones y reflexiones de manera sistemática y exhaustiva para extraer significados relevantes (Gil, 1994, citado en Bisquera, 2004, p. 153). Para tal fin, se procuró contemplar tres momentos clave de análisis: 1) reducción; 2) representación; y 3) interpretación. La reducción implica simplificar y agrupar los datos registrados en los instrumentos de recolección mediante su categorización, codificación, síntesis y agrupamiento. Por su parte, la representación busca establecer relaciones o interacciones entre las categorías y los datos establecidos mediante

gráficos/diagramas, matrices o sistemas de redes. Finalmente, la interpretación se orienta hacia la comprensión o explicación de patrones, tendencias o regularidades encontrados en las relaciones o interacciones de las categorías y los códigos analizados (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Resultados preliminares

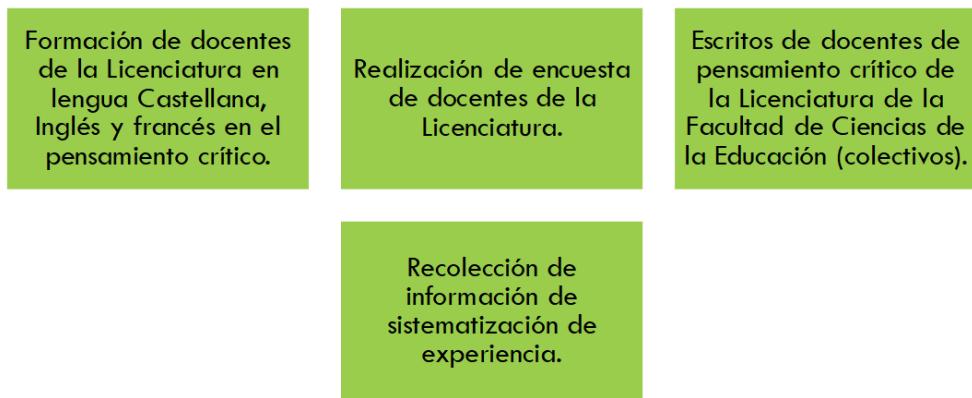
Los hallazgos iniciales sugieren que más allá de posibilitar el trabajo colaborativo, el Seminario de Profesores favorece el diálogo reflexivo y la construcción de comunidades docentes de aprendizaje. Por una parte, la expresión de ideas sin autoritarismo, la legitimación del otro como interlocutor válido y la comprensión de otros puntos de vista parecen favorecer la aparición de procesos dialógicos y la consolidación de un pensamiento crítico, individual y colectivo (Solalindez, Medina y Benítez, 2016). Por otro lado, el diseño, la implementación y la valoración de actividades formativas entre y para colegas, además de permitir el reconocimiento de saberes y generar sinergias, ofrece la consolidación de grupos docentes que “se comprometan crítica, reflexiva y activamente con los procesos de transformación de la práctica pedagógica, de modo que su impacto dé una respuesta efectiva a las necesidades del contexto histórico-social” (Alcedo, Chacón y Chacón, 2014, p. 485).

Otro de los desafíos fue la participación virtual en la Red Interamericana de Educación Docente (RIED) de la Organización de Estados Americanos (OEA). A pesar de que se abrió este espacio, solamente dos docentes participaron. Algunos manifestaron que no podían ingresar a la red desde el computador de la universidad. Se les invitó a realizar una reseña de un único texto escogido por ellos de manera colegiada, acompañado por su respectivo organizador gráfico. Este material sería subido en la plataforma de la RIED de la OEA, pero no lo compartieron virtualmente.

La comunicación con los docentes se realizó de manera presencial y virtual. La presencialidad se daba en las sesiones del grupo del Seminario. En ocasiones, los profesores se acercaban a la oficina de los organizadores del Seminario para solicitar precisiones de las actividades o de las fechas, aunque esta información había sido difundida de manera virtual por medio del correo institucional de la universidad. En el correo se les enviaban indicaciones de las actividades y recordatorios de las mismas y de informaciones relacionadas con el Seminario. Los profesores que dirigían este Seminario también se comunicaban presencial y virtualmente con el fin de organizar y hacer el seguimiento y acompañamiento del Seminario. En la primera parte se turnaban para el envío de los correos. Asimismo, reflexionaban sobre los aciertos, los retos y las posibles soluciones de la propuesta del Seminario.

Los profesores tuvieron dificultades en la elaboración de la reseña documental. Por ejemplo, uno de los equipos envió un texto que no era de este tipo, como se había asignado al inicio del semestre y se había ratificado en dos ocasiones, sino una reflexión sobre la pedagogía crítica con referencias bibliográficas. También, se les indicó que se esperaba la cualificación en su texto de revisión documental.

Figura 1. Seminario de Formación Docente y Pensamiento Crítico



Conclusión

Indudablemente, la reconstrucción del saber docente implica un proceso de reconstrucción de los esquemas de pensamiento y de las prácticas consolidadas acríticamente. Dicho proceso se beneficia altamente de proyectos de sistematización de experiencias educativas, pues los profesores no solo logran extraer aprendizajes que contribuyen a mejorar sus acciones, decisiones y pensamiento, sino que le aportan un diálogo crítico entre los miembros de una comunidad educativa, lo cual a su vez contribuye a fortalecer sus capacidades colectivas para la conceptualización y teorización.

El trabajo de un Seminario de Profesores como conversatorio y talleres alrededor de un tema o asunto de interés concertado colegiadamente puede constituirse en un proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia de acción o de intervención mediante la cual se logra interpretarla y comprenderla, además “contribuye a la acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica, y a su difusión o transmisión” (Jara, 1994, citado en Verger, 2007, pp. 628-629).

Por otra parte, se pudo observar que es importante la distribución del espacio físico con el fin de permitir la interacción entre los profesores. Fue interesante la variación de los lugares y la misma distribución del espacio de encuentro, además, el hecho de que cada grupo trajó su propuesta permitió que hubiera un factor sorpresa y se fomentara la creatividad. En este sentido, se apreció que los profesores tuvieron la oportunidad de desarrollar su pensamiento crítico durante el Seminario, desde la formación de los grupos, la escogencia de la revisión documental, hasta la propuesta de las actividades de los conversatorios.

También fue posible generar la reflexión de los docentes sobre pensamiento crítico mediante el Seminario desde a) lenguas maternas y extranjeras; b) investigación educativa; y c) práctica pedagógica. Se evidencia un reto en los profesores en cuanto al manejo de la comunicación virtual, tanto para recordar la información difundida por el correo institucional como para participar en una red virtual.

Referencias

- Adler, S. (2004). Introduction. En S. Adler (ed.), *Critical issues in social studies* (pp. 1-7). Kansas City: Information Age Publishing Inc.
- Alcedo, Y., Chacón, C. y Chacón, M. (2014). Las comunidades de aprendizaje: estrategia de desarrollo profesional de los docentes de inglés. *Revista Educere*, 18(61), 483-494.
- Arévalo, C. (2016). El acompañamiento de los docentes en formación antes de graduarse. *Revista de la Universidad de La Salle. El cuidado de la casa común*, 71, 181-198.
- Arévalo, C. (2015). Práctica profesional desde el inicio: no dejes para mañana lo que puedes hacer hoy. *Experiencias docentes universitarias: matices desde su reflexión y sistematización*, 7, 217-237.
- Ávila, R. (2003). *Empoderamiento*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos14/empo/empo.shtml?monosearch>
- Bisquera, R. (coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Castillo, L. y Arévalo, C. (2013). El taller como estrategia didáctica para el aprendizaje en la educación superior. *Didácticas específicas en la docencia universitaria*, 3, 235-247.
- Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. (2009). *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and teacher education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Davis, K. y Neswtrom, J. (1999). *Comportamiento humano en el trabajo*. Ciudad de México: Editorial McGraw-Hill.
- Díaz-Maggioli, G. (2003). Options for teacher professional development. *English teaching forum*, 41(2), 2-21.
- Díaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. New York: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fandiño, Y. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(22), 122-143.

- Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejora la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S. A.
- Ghiso, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural: aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *Lapiragua. Revista Latinoamericana de Educación*, 16, 5-11.
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2012). La técnica de grupos focales. *Metodología de investigación en educación médica*, 2(1), 55-60.
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Revista Paradigmas*, 5(1), 39-72.
- Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-8.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- OEI. (2013). Miradas sobre la educación en Iberoamérica. *Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Madrid: OEI.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Rosemberg, D. (2011). Introducción. En D. Rosemberg (ed.), *¿Cómo se forma a un buen docente?* (pp. 3-6). La Plata: Unipe Editorial Universitaria.
- Ruiz, L. (2001). *La sistematización de prácticas*. Recuperado de www.oei.es/historico/equidad/liceo.PDF
- Solalindez, B., Medina, E. y Benítez, M. (2016). El diálogo reflexivo: un problema que intervenir desde los silencios prolongados. *Revista internacional de aprendizaje en la educación superior*, 3(2), 177-182.
- Torres, A. (1996). *La sistematización como investigación interpretativa crítica: entre la teoría y la práctica*. Santiago de Chile: Mimeo.
- Torres, A. (1998). *La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente*. Ponencia presentada en el Tercer Congreso Iberoamericano y Caribeño de Agentes de Desarrollo Sociocultural y Comunitario. Universidad de La Habana, La Habana.
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 10(1), 89-108.
- Torres, R. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Revista Perspectivas*, 23(2), 1-21.

- Unesco. (2015). *La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos*. París: Unesco.
- Unesco. (1990). *Innovations and initiatives in teacher education in Asia and the Pacific region*. Bangkok: Unesco. Principal Regional Office for Asia and the Pacific. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/412_35a.pdf
- Universidad de La Salle. (2010). *Documento institucional No. 37: la formación y el desarrollo profesional docente*. Bogotá: CMYK Diseños e Impresos.
- Universidad de Valencia. (2006). *El seminario como práctica pedagógica para la formación integral*. Recuperado de http://www.uv.es/eees/archivos/sem_inves
- Verger, A. (2007). Sistematizando experiencias: análisis y recreación de la acción colectiva desde la educación popular. *Revista de Educación*, 343, 623-645.
- Vieira, I. y Moreira, M. (2008). Reflective teacher education towards learner autonomy: Building a culture of possibility. En M. Raya y T. Lamb (eds.), *Pedagogy for Autonomy in Language Education: Theory, practice and teacher education* (pp. 266-282). Dublin: Authentik.
- Villegas-Reimers, E. (2002). Teacher preparation: International perspective. *Encyclopedia of Education* [online]. Recuperado de: <http://www.encyclopedia.com/education/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/teacher-preparation-international-perspective>
- Zambrano, A., Bustamente, G. y García, M. (2009). Trayectorias organizacionales y empoderamiento comunitario: un análisis de interfaz en dos localidades de la región de la Araucanía. *Psykhe*, 18(2), 65-78.
- Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory. En J. Rappaport y E. Seidman (eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). New York: Kluwer.

FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA ERA DIGITAL: UNA APUESTA ESTRATÉGICA DESDE PLANESTIC - UD¹

José Ignacio Palacios Osma*

Ruth Molina Vásquez**

Yina Paola Salamanca Monroy***

Liliana Cadena Montenegro****

Algunos elementos teóricos de partida

Los desafíos que enfrenta la Universidad Distrital en el contexto actual se pueden entender a partir de dos ámbitos: por una parte, es necesario potenciar las condiciones de la formación de profesionales comprometidos con la transformación que demanda el contexto contemporáneo; y por otra, producir conocimientos que

1 Ponencia para la mesa de trabajo de formación docente que resume los elementos más relevantes de la propuesta de formación desarrollada por Planestic-UD.

* Coordinador de Planestic-UD. Doctorado en Administración y Dirección de Empresas. Magíster en E-learning y Redes Sociales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dirección electrónica: jipalaosma@gmail.com

** Coordinadora de la Maestría en Educación en Tecnología con Metodología Virtual. Doctora en Educación. Magíster en Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dirección electrónica: rmolinav@udistrital.edu.co

*** Diseñadora Pedagógica en Planestic-UD. Candidata a Magíster en Educación y Comunicación. Licenciada en Educación Matemática de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dirección electrónica: yinapolasalamanca@gmail.com

**** Diseñadora Pedagógica en Planestic-UD. Magíster en Educación en Tecnología. Especialista en Educación en Tecnología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dirección electrónica: lilicadenaa10@gmail.com

construyan nuevas formas de interacción entre la sociedad y la realidad multicultural compleja (de Sousa, 2017). Enfrentar estos desafíos implica propiciar la autonomía, la excelencia académica, el pluralismo teórico, el desarrollo de posturas críticas, el reconocimiento de la diversidad y el diálogo entre conocimientos, denominado por de Sousa (2017) “ecología de saberes”.

Sin embargo, es también una exigencia en torno al conocimiento que se genera en la universidad que sea contextual, transdisciplinar y relevante; en la lógica, que ese conocimiento pueda ser aplicado como producto de un acuerdo entre investigadores y usuarios y de su confrontación con otros tipos de conocimiento para ser reproducido en sistemas abiertos.

En este contexto, es necesario reconocer el impacto que tienen las tecnologías de la información y comunicación (TIC), tanto en la proliferación de fuentes de información, como en las nuevas posibilidades que se generan en los espacios para la enseñanza y el aprendizaje. Es allí donde se integran nuevas metodologías, nuevos recursos pedagógicos y se desterritorializa la generación de conocimiento. Esta línea es posible desde la perspectiva de la implementación de espacios de formación apoyados en las TIC, la conquista de objetivos que hasta el momento han sido complejos de alcanzar, como por ejemplo la democratización del acceso a la formación profesional y posgradual, para así contribuir a la lucha contra la exclusión social, la construcción de la cohesión social y la defensa de la diversidad cultural.

De esta manera, y desde la perspectiva de de Sousa (2017), se facilita el tránsito de:

[...] el conocimiento disciplinar hacia el conocimiento transdisciplinar; de los circuitos de producción hacia circuitos abiertos; de la homogeneidad de los lugares y actores, a la heterogeneidad; de la descontextualización social hacia la contextualización; de la aplicación técnica y comercial a la aplicación socialmente edificante y solidaria. (p. 83)

En este panorama, es necesario preguntarse por el papel de los docentes universitarios y la manera en la que se apropián de estos aspectos para hacerlos objeto de una práctica educativa en transformación, una práctica innovadora. Al respecto, el MEN (2013) afirma que innovar “[...] significa pensar críticamente, abordar los problemas desde diferentes perspectivas, crear contextos participativos, disponer espacios diversos para las relaciones docente-estudiante y mejorar las condiciones de los ambientes de aprendizaje” (p. 16).

Con frecuencia se asocia la innovación con la creatividad (Robinson, 2009). Definitivamente en este contexto la innovación pedagógica en la universidad se configura como una ruta creativa y además estratégica. Esta posibilita enfrentarse a los retos que se describen anteriormente. Ahora, las rutas que se pueden construir en los procesos educativos apoyadas en las TIC ciertamente implican la transformación, no solo de las mediaciones pedagógicas que facilitan recursos y

contenidos —es decir, de ambientes para aprender—, sino también de la manera en la que los estudiantes aprenden y los docentes transforman sus concepciones pedagógicas (Coll y Monereo, 2008).

Desde esta perspectiva, la incorporación de las TIC en la formación universitaria conlleva innovaciones en varios niveles: pedagógico, tecnológico, comunicativo, investigativo y de gestión. En términos generales esa incorporación implica el desarrollo de estrategias encaminadas a la formación profesional del docente en sus prácticas pedagógicas, el fomento de los procesos de investigación a partir de la gestión de proyectos innovadores, la producción de contenidos educativos, el fomento de la educación virtual y el acceso a recursos tecnológicos y de conectividad en las instituciones educativas (MEN, 2013).

El desarrollo de estas estrategias está orientada, de manera particular, al desarrollo de competencias por parte de los docentes en el manejo instrumental de las nociones básicas de las TIC más apropiadas para su práctica; la profundización en su incorporación pedagógica; y finalmente, en los procesos de generación de conocimiento. Estos aspectos se ven reflejados en los lineamientos pedagógicos, el currículo, los planes de estudio, la evaluación y la organización y gestión del ambiente de aprendizaje.

Como consecuencia, se convierte en un requerimiento importante el desarrollo de habilidades que son necesarias para un docente universitario que busca enfrentar los retos de la formación universitaria con el apoyo de las TIC. De acuerdo con Valencia et al. (2016), estas habilidades son las siguientes: 1) habilidades psicoeducativas para el reconocimiento de problemas disciplinares y la creación de nuevos contextos educativos; 2) habilidades vocacionales y de liderazgo para la formación y el manejo innovador y creativo de recursos y metodologías; 3) habilidades colaborativas y cooperativas en el trabajo de equipo en el aula y con colegas; 4) habilidades referidas al pensamiento crítico, la toma de decisiones y la solución de problemas; 5) habilidades de pensamiento creativo; y 6) habilidades para comunicarse de manera clara y efectiva.

Estas competencias y habilidades se muestran en la figura 1 a partir de tres elementos de la dimensión pedagógica con respecto al diseño de escenarios educativos apoyados en las TIC, la implementación de experiencias de aprendizaje y la evaluación de la efectividad de los escenarios educativos apoyados en estas tecnologías, en momentos de conocimiento básico (C), utilización práctica de las herramientas (U) y transformación de los escenarios educativos (T).

Figura 1. Competencias TIC desde la dimensión pedagógica

Fuente: tomado de Valencia et al. (2016, p. 24).

En relación con estos elementos, el Plan Estratégico de Tecnologías de Información y Comunicación (Planestic-UD) tiene como uno de sus objetivos centrales apoyar el proceso de apropiación de las TIC en los enfoques y prácticas pedagógicas desarrolladas en los programas académicos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el marco de la flexibilidad y movilidad curricular, atendiendo a las particularidades y la pluralidad de esos enfoques y prácticas (Molina, 2013).

Lo anterior implica no solo contar con el acceso y la disponibilidad de la infraestructura tecnológica, sino también con un proceso de formación que permita a los docentes de la universidad efectuar la incorporación pedagógica de las TIC en los espacios académicos, en coherencia con los enfoques de los diferentes programas, de las facultades y los lineamientos pedagógicos adoptados institucionalmente desde Planestic-UD (Molina, et al., 2015).

Desde el aspecto pedagógico, estos lineamientos se fundamentan en el constructivismo, un modelo pedagógico que hace referencia a la idea de que tanto los individuos como los grupos construyen ideas acerca de cómo funciona el mundo (Porlán, 1993). Desde el aspecto individual, la perspectiva constructivista se fundamenta en la generación de aprendizajes significativos, entendidos como un conjunto de procesos a partir de los cuales se construye conocimiento al tomar elementos del medio e impresiones individuales del mundo físico, es decir, que para construir conocimiento se parte de conceptos previos y se establecen relaciones con los nuevos conceptos.

El segundo enfoque adoptado se fundamenta en el aprendizaje colaborativo, entendido como el proceso en el cual una o más personas aprenden algo en forma conjunta a partir de interacciones que propician la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Este concepto se basa en la mutua responsabilidad con el aprendizaje de los demás.

Con base en lo anterior, se adopta el Plan de Formación Docente, que es posible entender en tres niveles:

Formación inicial. Primeros pasos con el uso de TIC: en esta primera etapa de formación, se tiene como propósito reconocer el nivel de uso y apropiación de las TIC que tienen los docentes participantes en el proceso; hacer un acercamiento al manejo técnico de las tecnologías particulares que utilizarán en los espacios académicos y una revisión del uso pedagógico de las herramientas contenidas en las plataformas de trabajo, sus implicaciones, posibilidades didácticas y límites en los entornos particulares.

Formación en profundidad. Apropiación didáctica de las TIC en los procesos educativos: en este nivel, el plan tiene como propósito reconocer el contexto pedagógico y didáctico de la incorporación de las TIC en los procesos de formación, con el fin de generar estrategias que apoyen el desarrollo de habilidades y los procesos de aprendizaje de los estudiantes, a través del diseño y desarrollo de materiales para entornos virtuales.

Formación para la innovación. Diseño y desarrollo de contenidos apoyados en las tecnologías de información y comunicación: en este espacio, se espera que los participantes asuman las tareas de estructurar y aplicar las estrategias diseñadas, para fortalecer su práctica pedagógica mediante el uso de TIC. Por lo tanto, en este nivel la innovación implica la acción propositiva: los docentes asumen la tarea de diseñar y desarrollar propuestas de implementación pedagógica de contenidos pertinentes, relevantes y de alto impacto en el logro de aprendizajes; se espera que formulen un plan de implementación y sistematización de su experiencia. Esto implica una formación en el desarrollo de contenidos en entornos virtuales de aprendizaje y los procesos de tutoría virtual.

Implementación del Plan de Formación Docente en el uso pedagógico de las TIC

El proceso de implementación del Plan de Formación Docente en cuanto al uso pedagógico de las TIC en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se ha configurado como una experiencia innovadora en el contexto universitario, cuyo desarrollo ha estado a cargo del proyecto Planestic-UD. El plan comprende y estructura dos procesos de formación: el primero abarca el nivel inicial y de profundización desde la integración didáctica de las TIC; mientras que el segundo abarca la formación para la innovación desde la creación de contenidos virtuales.

Las competencias que se quieren desarrollar en los cursos se relacionan con aspectos pedagógicos, comunicativos y técnicos, con miras a desarrollar desempeños para conocer, utilizar y transformar las prácticas pedagógicas con la integración de las TIC.

En ese sentido, la intención es propiciar el desarrollo de habilidades necesarias para un docente universitario, desarrollo que incluye la promoción de competencias de acuerdo con el nivel establecido en la propuesta de formación y los desempeños mencionados en la primera parte del documento, al punto de lograr el diseño, la implementación y la evaluación de entornos virtuales de aprendizaje.

La figura 2 resume dichas competencias con sus descriptores, en asocio con los procesos de formación adelantados a partir de la propuesta de Planestic-UD.

Figura 2. Competencias del Plan de formación docente

Desempeño/ aspecto	Pedagógico	Comunicativo	Técnico
Transforma	Participa en el proceso de diseño e implementación de Espacios Virtuales de aprendizaje, generando experiencias significativas en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.	Sistematiza y socializa sus experiencias edu-comunicativas, promoviendo la conformación de redes virtuales de aprendizajes.	Aplica el conocimiento referente a las herramientas tecnológicas para propiciar procesos de investigación, creación e innovación.
Utiliza	Estrategias didácticas para potenciar aprendizajes significativos, colaborativos y autónomos	Lenguaje claro y preciso, junto con herramientas comunicativas para propiciar procesos de interacción en la profundización de conocimientos y procedimientos.	Herramientas tecnológicas propias de su área y otras para favorecer las actividades propias de su quehacer docente.
Conoce	Aspectos centrales de los aprendizajes significativos, colaborativos y autónomos para iniciar el proceso de integración de TIC.	A partir de la experiencia de formación, las posibilidades e implicaciones del uso de herramientas de comunicación e interacción.	Algunas herramientas tecnológicas y los retos para su implementación.

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta el marco referencial y de competencias definidas para los procesos de formación, a continuación se detalla cada nivel de formación y los cursos asociados:

Formaciones para la integración de las TIC digitales a los programas presenciales

Esta línea de formación se orienta a los niveles iniciales y de profundización de integración de las TIC a los procesos didácticos que realiza el docente. En él se desarrollan las habilidades digitales que los estudiantes requieren, a partir del planteamiento de una situación problema y preguntas orientadoras, con el objetivo de que el docente identifique cómo potenciar o favorecer aprendizajes significativos, colaborativos y autónomos en sus estudiantes, a partir del uso y apropiación de las TIC.

El recorrido que se ha realizado durante este proceso, desde 2015, puede ser entendido conforme lo indica la figura 3.

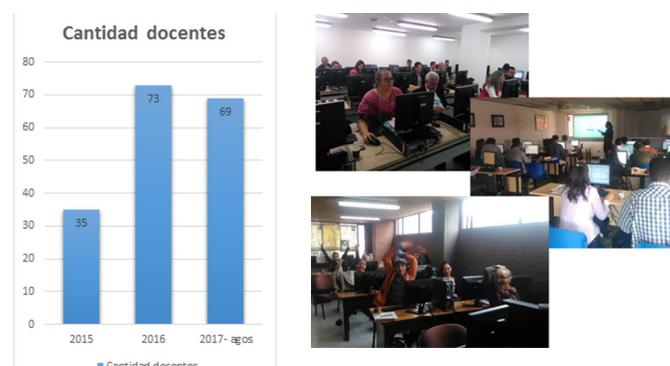
Figura 3. Recorrido del nivel de formación en integración de TIC digitales



Fuente: elaboración propia.

El número de docentes que ha participado en los diferentes encuentros y procesos de formación desde 2015 se puede apreciar en la estadística de la figura 4.

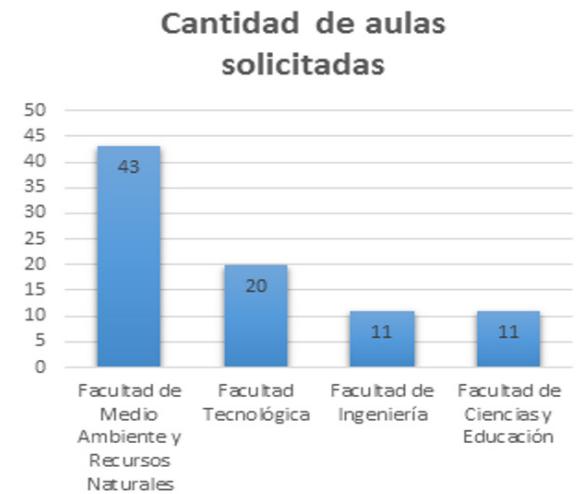
Figura 4. Número de docentes en formación en integración de TIC digitales



Fuente: elaboración propia.

En los niveles inicial y de profundización, los docentes participantes desarrollan, como resultado y producto de este nivel de formación, un aula virtual. Para cumplir con el diseño, desarrollo e implementación del aula, requieren de un espacio propicio para ello. Se realizan solicitudes de aulas virtuales, las cuales son creadas en las plataformas de la facultad a la que pertenece el docente —el número de aulas requeridas se puede apreciar en la figura 5—.

Figura 5. Número de aulas solicitadas en las formaciones en integración de TIC digitales



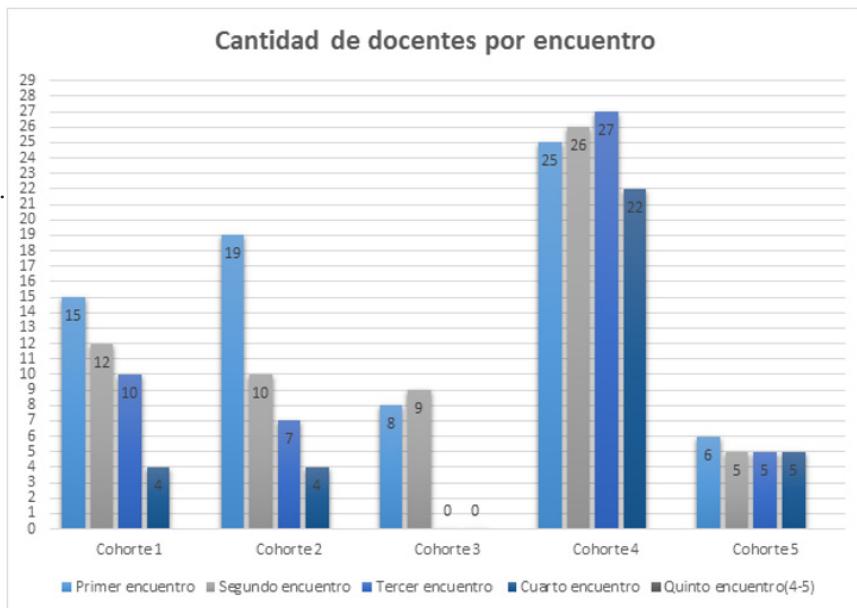
Fuente: elaboración propia.

Hay que resaltar que el número de aulas solicitadas no es igual al número de docentes que participan en los cursos, debido a que varios maestros ya contaban con este espacio en sus facultades, además, el proceso de formación les aportó para consolidar e integrar didácticamente las TIC a estos espacios.

Cohortes desarrolladas del curso en 2017

Específicamente, en este documento se tratará el desarrollo de este proceso de formación durante 2017, año en el que inicia el curso semipresencial *Integración Didáctica de las TIC*, del cual ya se han impartido cuatro cohortes. A continuación, se muestra el número de docentes que participaron en los diferentes encuentros presenciales. Es de resaltar que, por motivos de horarios y carga académica, los docentes no terminaron el proceso, pero se identificó que en la cuarta cohorte (realizada en la semana anterior a las vacaciones de los docentes) la tasa de deserción disminuyó, y en promedio el 65% de los docentes que ingresaron al curso lo aprobaron.

Figura 6. Detalle de las cohortes de 2017



Fuente: elaboración propia.

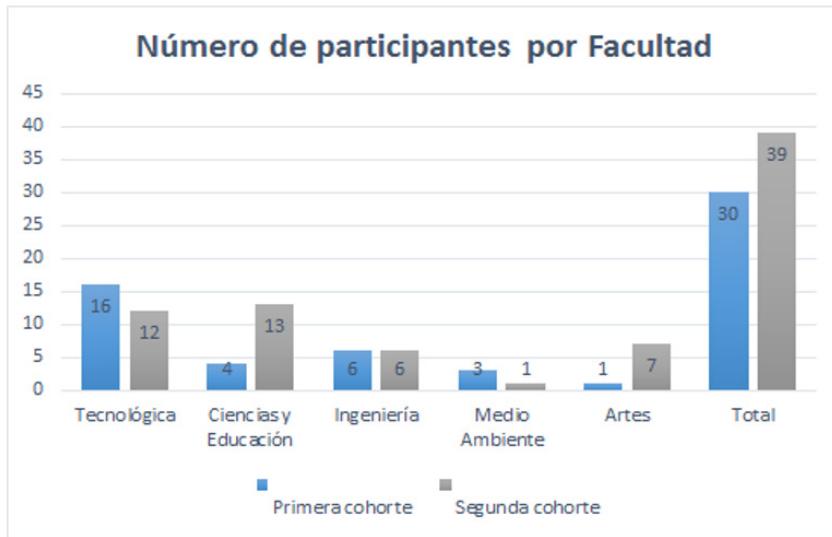
Formaciones para la construcción de contenidos virtuales desde el rol de autor

Esta línea de formación se orienta a la consolidación de espacios virtuales para programas con metodología virtual. Es un apoyo a las iniciativas de docentes que emprenden procesos de trabajo con apoyo de entornos virtuales.

En ese sentido, el curso *Construcción de contenidos virtuales - Rol autor*, tiene como objetivo orientar el proceso de construcción de contenidos virtuales por parte de los docentes autores interesados en diseñar contenidos que guíen y sean la base del proceso de virtualización de cursos con metodología virtual. Este curso está ubicado en el nivel de formación para la innovación: el docente genera un contenido disciplinar y educativo inédito e innovador para la consolidación de entornos virtuales; el curso se desarrolla con metodología cien por ciento virtual, a través de la plataforma de Moodle, y cuenta con espacios de asesoría y encuentro en línea.

Durante 2017, el curso comprendió dos cohortes. En la figura 7 puede verse el número de participantes por facultad:

Figura 7. Participantes del curso *Construcción de contenidos - Rol autor*, en 2017



Fuente: elaboración propia.

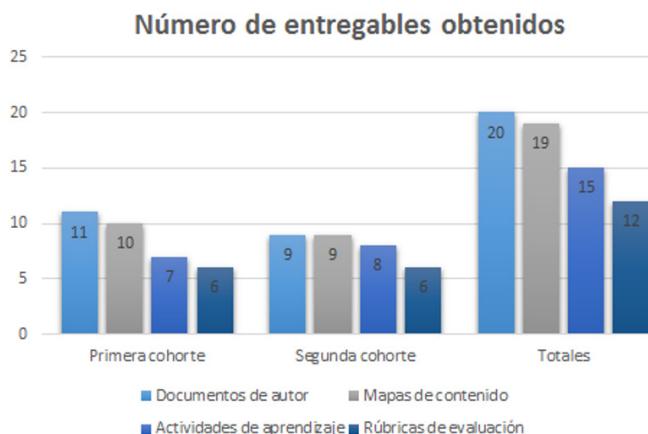
La primera cohorte del curso concentró la participación de los equipos de profesores de los nuevos programas con metodología virtual que se están consolidando. En la actualidad, son un total de cuatro los programas para el nivel de posgrado que se estructuran alrededor de la metodología virtual. Los profesores emprendieron la construcción del documento de autor de sus cursos, mapa de contenido, actividades de aprendizaje y rúbricas de evaluación para los espacios de formación de los programas en proceso de obtención del registro calificado para su funcionamiento. Además, esta primera cohorte vinculó la participación de algunos profesores delegados de las cátedras transversales, para emprender los procesos de virtualización de estos espacios de formación, así como la participación de otros profesores interesados en vincularse.

Para el caso de la segunda cohorte, se vincularon profesores de las distintas facultades y proyectos curriculares, interesados en consolidar espacios de formación con metodología virtual; esta cohorte aún se encuentra en proceso de cierre.

La tasa de deserción no superó el 25% para la primera cohorte y está pendiente de establecerse la estadística para la segunda. La mayor dificultad que se ha evidenciado es la falta de tiempo de los profesores para combinar el proceso de formación con sus actividades y compromisos académicos.

La figura 8 resume los productos que se han consolidado hasta el momento por los profesores como parte del proceso de formación y de cara a la virtualización de los espacios académicos.

Figura 8. Entregables del curso *Construcción de contenidos - Rol autor*, a la fecha, 2017



Fuente: elaboración propia.

Los entregables son aquellos productos que, como parte del proceso de formación, los profesores construyen para iniciar el proceso de virtualización. Son, en síntesis, el insumo base para que la unidad de producción de Planestic-UD proceda a la virtualización y publicación en línea del curso.

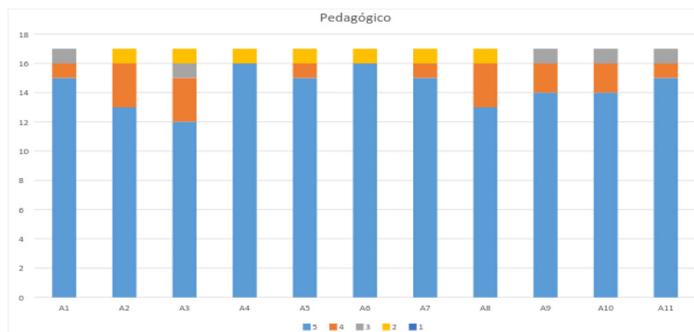
El acompañamiento a los profesores en la consolidación de los productos del curso guarda relación con espacios de asesoría habilitados en la plataforma del curso, encuentros en línea y comunicaciones vía correo. Ese acompañamiento favorece la retroalimentación de los avances en la producción académica de los profesores.

Sobre la evaluación a los procesos de formación

La evaluación a los procesos de formación es realizada por los docentes que participan en los cursos. Allí se valoran aspectos pedagógicos, comunicativos y técnicos del espacio virtual de aprendizaje.

Los resultados de este proceso de evaluación han permitido adelantar modificaciones a la propuesta y al mismo tiempo fortalecer los procesos. Por tanto, dentro del ejercicio de interpretación de la propuesta de la formación de los docentes de la universidad se mencionan los resultados obtenidos en los criterios de evaluación del aspecto pedagógico que, según la gráfica y de acuerdo con la escala de valoración —de 1 a 5, siendo 5 la valoración más alta y 1 la más baja—, el 88 % de los docentes calificaron con 5 y 4, y solo hay algunas valoraciones en 3 y 2, y ninguna en 1. Así se muestra en la figura 9.

Figura 9. Resultados de la evaluación al aspecto pedagógico por parte de los docentes participantes en el proceso de formación



Fuente: elaboración propia.

La tabla 1 permite la interpretación de la gráfica y plasma los aspectos tomados como referencia para su construcción².

Tabla 1. Aspectos del componente pedagógico de los cursos

Ítem	Aspectos del componente pedagógico de los cursos
A1	La metodología utilizada permite que el rol del estudiante sea activo
A2	En general el curso propicia el aprendizaje significativo
A3	En general el curso propicia el aprendizaje colaborativo
A4	En general el curso propicia el aprendizaje autónomo
A5	Calidad y estructuración de los contenidos
A6	Los contenidos son aplicables en la práctica docente
A7	Las actividades de aprendizaje propician la construcción de conceptos, de forma individual
A8	Las actividades de aprendizaje propician la construcción de conceptos, de forma colaborativa
A9	El proceso de evaluación cuantitativa del curso es claro
A10	Se propicia la evaluación sumativa
A11	Se propicia la evaluación formativa

Fuente: elaboración propia.

2 Es necesario mencionar que la gráfica se construyó con algunos de los aspectos pedagógicos que forman parte del ejercicio de evaluación, el instrumento en su totalidad puede verse en: <https://campusvirtual.udistrital.edu.co/experto/>

Como parte de la interpretación del ejercicio de evaluación se puede decir que los docentes participantes identifican la promoción de aprendizajes de tipo colaborativo, significativo y autónomo en el marco del proceso de formación, y que reconocen la potencialidad de los contenidos de los cursos para aplicar en su práctica docente. Asimismo, existe una identificación de algunas estrategias de evaluación y de participación individual y colaborativa que se desarrollan al interior de los cursos con la intención de favorecer su reconocimiento y adopción en las propuestas de trabajo de los docentes.

Conclusiones

El desarrollo e implementación de los procesos de formación atienden a una ruptura del paradigma instrumental de las TIC, y pasa a ser un proceso que vincula aspectos pedagógicos y comunicativos en todos los niveles de formación descritos anteriormente, sobre todo desde la perspectiva de las competencias TIC en la dimensión pedagógica.

La incorporación de las TIC en los procesos académicos en la Universidad Distrital, en programas que se han caracterizado por su tradición presencial, requieren de una dinámica de mejoramiento progresivo a medida que la participación de los docentes en los diferentes niveles de incorporación de estas tecnologías sea respaldada e impulsada por las instancias correspondientes de la universidad; ello con la intención de reducir la resistencia que se pueda generar para su apropiación.

En cuanto a los logros del proceso, es importante mencionar que los docentes participantes adelantan un ejercicio reflexivo frente al desarrollo de los diferentes tipos de aprendizaje, específicamente significativo, colaborativo y autónomo, puesto que pueden evidenciar cómo, a través del uso de las TIC, es posible incentivar y potenciar habilidades que favorezcan este tipo de aprendizajes. Este proceso se da en aras, no solo del uso de dispositivos y herramientas, sino con el objetivo de que se propicien otras formas de aprender que no se limitan al aula de clase y que se pueden presentar en espacios virtuales.

Es importante resaltar que el proceso de incorporación de las TIC en la labor docente no es solo un aspecto tecnológico, sino que implica la integración con entornos de comunicación sincrónicos y asincrónicos, proceso que demanda competencias particulares por parte del docente, tanto en el ámbito tecnológico, como en el pedagógico, y por consiguiente, disciplinar.

En relación con las competencias en la dimensión pedagógica, es evidente que los profesores participantes evidencian un tránsito interesante entre los niveles de formación propuestos y los desempeños (conocer, utilizar y transformar) a partir de la propuesta de formación planteada en los cursos. Muestra de ello es la existencia de espacios virtuales como apoyo a la presencialidad que están siendo utilizados en la formación de estudiantes, y la proyección de espacios académicos

con metodología virtual que implican la transformación del rol del docente, el uso de herramientas y las prácticas de comunicación, seguimiento y evaluación.

Finalmente, los procesos de formación requieren de apoyo institucional y del reconocimiento de la existencia de un plan estratégico de incorporación de tecnologías de la información y las comunicaciones, lo cual garantiza que su integración esté alineada con las metas y los propósitos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Referencias

- Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Barcelona: Editorial Morata.
- De Sousa, B. (2017). *Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: CIDES-UMSA, ASDI y Plural Editores.
- MEN. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318264_recurso_tic.pdf
- Molina, R. (2013). *Plan de Formación Docente. PlanesTic-UD*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Documento de circulación interna.
- Molina, R., Cardona, C., Vargas, L., Rodríguez, K., Piñeros, G. y Palacios, J. (2015). *Lineamientos para la educación virtual*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Barcelona: Diada.
- Robinson, K. (2009). *Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Ciudad de México: Editorial Grijalbo.
- Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Caicedo, A., Montes, J. y Chávez, J. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: una perspectiva de los niveles de apropiación de las TIC en la práctica docente*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana y Unesco. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>

NUESTRA ESCUELA ENTRE CÍRCULOS: KAZIYADU Y KAWSAY. POSIBILIDADES DE PENSARNOS EN EL BUEN VIVIR

Jhon Edinson López Garzón*

Johana Andrea Aguilar Agudelo**

Introducción

Dadas las condiciones que establece la separación por grados en el sistema educativo, es un desafío intentar modificar las jerarquías que se han naturalizado en la forma que está segmentada la primaria del bachillerato, con procesos discontinuos e inconexos, donde se desaprovecha la oportunidad de generar puentes de comunicación entre los grupos. Es posible realizar tejidos que afiancen valores y principios de coexistencia en fraternidad, el cuidado del otro, lo otro y de sí mismo.

Queremos compartir una experiencia pedagógica para aportar al encuentro de los grupos de primaria y bachillerato a través de la interculturalidad y el trabajo colectivo. En el Centro Educativo Libertad (CEL), se organizan grupos de niños y jóvenes de determinadas edades, en lo que se denomina *Círculos; Hyzcaty* (niños entre los cuatro y los diez años) y *Gaia* (jóvenes entre los once y catorce años, aproximadamente).

Colectivamente se construyen proyectos pedagógicos anuales en ambos círculos, con apuestas en común, como lo fueron Kawsay y Kaziyadu, en los cuales se evidencia una oportunidad para promover una actitud crítica en relación con las problemáticas ambientales y sociales. También se identifica que las cosmovisiones

* Estudiante de Maestría en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dirección electrónica: jhonj26@yahoo.es

** Magíster en Educación de la Universidad Externado de Colombia. Dirección electrónica: yoaniz28@hotmail.com

de los pueblos originarios de América orientan el propósito de fortalecer el respeto por la dignidad humana y el cuidado de la vida.

Marco teórico

Actualmente, presenciamos diversas crisis que se manifiestan en lo financiero, económico, político, axiológico y ecológico, de modo que se puede decir que existe una “crisis civilizatoria” (Estermann, 2012) que plantea grandes retos a la hora de buscarle salidas a las diferentes problemáticas, una serie de eventualidades así lo confirman: huracanes como los que azotaron las costas del mar Caribe, sismos de hasta 7.1 grados en México y la tormenta tropical Pilar, inundando ciudades enteras; estos movimientos naturales son llamados de atención sobre la forma en la que el ser humano afecta el medio natural producto del proyecto civilizatorio centrado en la acumulación de capital a costa de los sistemas de vida del planeta, lo que causa impactos serios que luego perjudican directamente a la humanidad.

El ámbito educativo no es la excepción a estas crisis de orden civilizatorio, por ejemplo, al segmentar los procesos formativos entre primaria y bachillerato se generan rupturas en las formas de relacionarse de los estudiantes, quienes se distancian entre sí, lo que crea brechas en los tejidos sociales y relaciones, además, produce un tipo particular de sociedad individualista y poco solidaria con el otro, generando poblaciones segregadas y discontinuas. En cuanto a lo ambiental, se ha percibido que el ser humano no solo toma distancia entre sí y con los otros semejantes, sino también con la madre tierra, causando consecuencias catastróficas que atentan contra diversas formas de vida al cosificar e instrumentalizar la biomasa para la producción de bienes y mercancías.

Frente a este tipo de dificultades, los maestros tenemos una labor de suma importancia, la de brindar alternativas formativas para un tipo de sujeto creativo y solidario que le haga frente a la adversidad y entre todos hallen salidas viables y sustentable a largo plazo. La educación se plantea, entonces, como un horizonte con utopías realizables.

La pedagogía proyectiva

Se constituye como la búsqueda de una alternativa posible para construir una manera de evidenciar y apreciar las relaciones e interacciones en la escuela; estas se debaten entre las tensiones y los afectos, la construcción de conocimientos que permite a los chicos y chicas apropiarse y transformar su mundo y sus realidades, y por supuesto la consolidación de una manera de ser, actuar y pensar de niños y niñas, maestros y maestras, que imprimen a su quehacer sentido y significado.

La pedagogía proyectiva es, pues, el concepto fundamental que integra toda nuestra filosofía institucional en el CEL, entendida como una concepción epistemológica que reconoce al sujeto desde sus múltiples dimensiones y concibe los conocimientos como procesos de construcción colectiva, que cada uno hace a partir de lo que le

resulta significativo, en consonancia con el contexto que habita mientras reconoce las diferentes escalas de su incidencia en la cotidianidad.

Asimismo, la institución se plantea una visión de currículo flexible, abierto, pertinente, donde se tienen en cuenta los intereses, las necesidades y las expectativas de sus actores (estudiantes-maestros, principalmente); este currículo se reconstruye en el hacer, en el saber cotidiano, escolar y social. Se puede decir que la pedagogía proyectiva es un conjunto de herramientas didáctico-metodológicas que ponen de manifiesto la diversidad, la creatividad, el cúmulo de experiencias generadas por las propuestas y un incessante trabajo de planeación, exploración, socialización y evaluación (Aguilar, 1998). Además, toma como eje el fortalecimiento del sujeto en las dimensiones humanas que lo constituyen, un sujeto sensible frente a las dificultades y contradicciones del mundo.

Sumak Kawsay, una gran oportunidad

El recorrido desde el Sumak Kawsay se convierte en la oportunidad para redescubrir horizontes que invitan a construir nuevas rutas, donde las innumerables experiencias proyectan los caminares. Permite entretejer una completa red, donde todos y cada uno de los intereses, las expectativas, los deseos, las ideas y las intenciones de los maestros y maestras, niños y niñas, padres y madres de familia, por medio del diálogo de saberes, experiencias e inventivas, enriquecen y consolidan nuestra carta de navegación materializada en un proyecto educativo, como el de la pedagogía proyectiva.

Este camino se configura en todo un reto, una búsqueda constante de ingenio, rigurosidad, consenso, planeación y disertación, toda una construcción colectiva acompañada de la evaluación constante en aras del fortalecimiento de los sujetos y la estructuración del conocimiento escolar.

Sentimos también la necesidad de replantear nuestras intencionalidades formativas, buscamos alternativas para hallar pertinencia al quehacer docente, porque somos sujetos políticos que nos preocupa el devenir del mundo, participamos de diversas maneras, pero jugamos un papel determinante en la construcción colectiva de utopías realizables que den salida a las dificultades de hoy.

En el proceso vimos que los pueblos indígenas andinos nos ofrecen perspectivas que tienden a re-establecer un ordenamiento de nuestro pensamiento con la Ley de origen, la cual vincula ámbitos materiales y espirituales en una visión cosmogónica del mundo (Murillo, 2005), de formas armónicas y en equilibrios con los flujos y movimientos naturales de la madre tierra.

Esta Ley nos ofrece parámetros civilizatorios desde el sur-sur, propósito que solo se puede desarrollar a través del territorio circundante. Tratamos de configurar procesos interculturales entre las áreas clásicas de la escuela; con el pensamiento ancestral de nuestros pueblos originarios aparece el “buen vivir” como el paradigma alternativo civilizatorio que quisimos explorar.

“El buen vivir” (Sumak kawsay) es una oportunidad para conocer otras posibilidades; se refiere básicamente a la dignificación y armonía de las relaciones entre el ser humano y la madre tierra. Esta concepción se establece desde los siguientes principios vitales que fueron puestos en marcha en los dos proyectos de círculo en el CEL: *el equilibrio* (Pakta kawsay), bienestar integral; *la armonía* (Alli kawsay), actitud de vida justa; *la creatividad* (Wiñak kawsay), búsqueda de innovaciones para reconstruir el mundo; *la serenidad* (Samak kawsay), cultivada para el desarrollo de la paz y el respeto por el otro; y finalmente el saber ser (Runakay), el resultado de la cosecha y de los buenos frutos (Ariruma Kowii). Es a través de estos principios que pudimos reconocer el valor de cada uno de nosotros (maestros y estudiantes) y de los tejidos sociales con nuestro territorio.

La apuesta a partir de esta perspectiva fue desplegar un proyecto pedagógico que materializara las ideas propuestas en el Sumak Kausay. Realizamos una construcción continua y permanente de acciones pedagógicas intencionadas a estar en armonía con el entorno. Estas están orientadas desde cuatro intencionalidades: por un lado, *el ambiente* desde su reconocimiento físico y de las concepciones que se manejan alrededor de su sentido y significado; *el impacto* que tienen las acciones humanas, las problemáticas generadas en la interacción de los habitantes y las manifestaciones naturales en el medio; las *riquezas, patrimonios y recursos* desde la identidad, el sentido de pertenencia, el uso, el cuidado y la preservación; y por último, *la conciencia*, que estará presente de forma permanente, haciendo tangibles las posturas, los análisis y las acciones específicas que surjan a partir de las experiencias propiciadas desde el Sumak Kawsay.

La interculturalidad como acción pedagógica

La interculturalidad es una herramienta con sentido político-reivindicativo para realizar intervenciones pertinentes en la escuela. Articulamos nuestras áreas de pensamiento: social, natural, lógico matemático, lenguaje, entre otros, con los desarrollos de pensamiento de algunos pueblos de origen, como los *mhuyska, inca, maya, quechua*, etc.

En el proceso comprendimos que podemos abrir senderos de diálogos que trabajen hacia la construcción de condiciones distintas, plurales y en interrelación responsable con lo propio (cosmovisiones, tradición oral, medicinas, formas de ver, ser y sentir en Latinoamérica). Centramos esfuerzos para enfrentar la racialización y la exclusión, impulsando una educación culturalmente apropiada que reconoce la diversidad y la diferencia. La interculturalidad pasa por reconceptualizar, reestructurar e interculturalizar la escuela (Walsh, 2013).

El concepto de interculturalidad nos proporciona una imagen de movimiento, conexión, relacionamientos, comunicaciones, entre varios actores, personas que pertenecen a diferentes culturas (Maldonado, 2011). Es una posibilidad de encuentros para reducir las brechas que nos separan como seres humanos que co-existimos en este territorio.

Podemos reconocernos entonces en la diferencia si estamos dispuestos a despojarnos de las herencias discriminatorias de la colonialidad, que hizo énfasis en paralizar nuestra capacidad de asociarnos para organizar colectivamente nuestras formas de vida. La interculturalidad es una oportunidad grandiosa para vernos a los ojos y descubrirnos en el otro diferente, que me constituye en tanto es a través del otro que me veo a mí mismo. La interculturalidad debe procurar enfrentar toda forma de discriminación, lo que implica luchar contra toda forma de negación del otro (Guerrero, 2011) para construir juntos un buen vivir para todos.

Los dos proyectos desarrollados en Hyzcaty y Gaia tomaron un sendero común, el Sumak Kawsay. Algunas características de los dos proyectos, que dialogaron, fueron:

1. *Kaziyadu*: sintetiza un sentimiento reivindicativo de la cosmovisión nativa y originaria, además, nos invita, reta e inspira a reconstruirnos permanentemente en la realización individual y colectiva junto al territorio; estas acciones rememoran la relación espiritual que se puede lograr al desarrollarse la mutualidad y reciprocidad entre las personas y la naturaleza.

Con Gaia desarrollamos ritualidades preparativas de nuestra voluntad para la siembra y el trabajo colectivo, asumiendo la responsabilidad del cuidado de las semillas que viajaban desde diversos puntos de la geografía nacional, y que eran traídas por un parente de familia.

Nos pusimos en sintonía con los propósitos del cuidado de los más pequeños y de las semillas, para su posterior siembra, realizando actividades de estudio y discusión sobre las políticas sobre el uso de la tierra en Colombia, soberanía alimentaria, economías solidarias, patentes y tratados de libre comercio, que aplican sobre la producción agrícola tradicional. Fue un espacio para la reflexión, el análisis y la acción.

2. Dimos forma a *Kawsay*, un pretexto que nos convocó a hacer una reflexión de las acciones y el papel que cada ser vivo juega en su ambiente, desde una construcción constante de sujeto en la que el reconocimiento, la identidad y el sentido de pertenencia con su entorno fueran los pilares para generar una conciencia tanto individual como colectiva, comenzando desde acciones que contribuyeran a transformaciones en el estilo de vida, hábitos, preservación y conservación de entornos, como herencias o memoria histórica, y la disminución en el impacto negativo en el ambiente generado por los seres humanos a través de la reutilización, reducción de los desechos y recuperación de materiales sólidos reciclables para entregarlos a las instituciones pertinentes.

Articulamos nuestros procesos con actividades locales, como los mercados campesinos, las visitas y los diálogos con los vendedores del mercado Rumichaca. Además, fortalecimos la sensibilidad y el descentramiento del sujeto, para que se generen empatías por el otro diferente, apuntando a que también sea sensible al territorio que habita.

Metodología

Desde la Investigación Acción en Educación, nos planteamos como maestros que investigamos desde nuestra propia práctica social. Consideramos que este es también un auténtico proceso de investigación (Elliot, 1990). De esta manera registramos nuestras experiencias en una especie de diario de campo que llamamos “el proyectario”, con el que realizamos un análisis y una revisión para identificar potencialidades pedagógicas y articulaciones de las diversas áreas, el objetivo fue redefinir nuevos modos de intervenir en la educación en pro de lograr una transformación tanto individual como colectiva de los sujetos que participamos del escenario educativo.

Mediante la reflexión crítica-colectiva y el diálogo constante facilitamos la comprensión y el desarrollo de nuestro conocimiento práctico, potenciando nuestro propio carácter creador y renovador. Además, registramos —cuando fuera posible— en medios audiovisuales, nuestros logros y aciertos, pero también las dificultades y desaciertos, con el ánimo de realizar mejoras y hallar pertinencias en el desarrollo de los proyectos de cada círculo.

El presente trabajo está basado en un enfoque cualitativo (Ángulo, 1990), el cual se orienta al estudio de los significados de las acciones humanas y la vida social. Posibilita la adquisición de conocimiento con el propósito de dar respuesta a problemas concretos. En el marco de la intervención educativa se sitúa en la toma de decisiones y al cambio o mejora de la práctica educativa. Implica la acción permanente y abierta a la discusión por parte del colectivo con el cual se realiza el proyecto de intervención.

De la misma manera, un elemento sustancial en el desarrollo metodológico de esta propuesta es la configuración de un trabajo en colectivo, sustentado en una idea de comunidad donde todos los actores (familias, estudiantes, maestros, etc.) tienen la posibilidad de participar e hilvanar el tejido desde sus saberes, experiencias e iniciativas, optando por el desarraigamiento de imaginarios, hábitos y costumbres de la cultura del individualismo y los esfuerzos aislados.

Dicho en otras palabras,

La cultura colaborativa encierra muchas virtudes, pues al ser considerada una modalidad particular dentro de la institución escolar, se le atribuye la negociación, la concertación y una gestión profesional. No se le puede reducir a un simple trabajo en equipo. El trabajo del grupo trasciende a saber trabajar y construir juntos en proyectos por medio de un proceso de diálogo e intercambio de experiencias, conocimientos. (González, 2014)

Resultados

Para generar cambios estructurales, es fundamental tomar como horizonte de estudio el “buen vivir”, una oportunidad valiosa para el desarrollo de las potencialidades humanas de nuestros estudiantes en el CEL. Al pasar de lo individualista a lo comunitario

establecemos diálogos críticos con el conocimiento holístico e intercultural y fomentamos una nueva perspectiva de la vida. Nos focalizamos en el afecto como vehículo para construir relaciones más comunitarias y lograr vínculos afectivos con la tierra, fortaleciendo tanto los tejidos generacionales como la conciencia ambiental desde lo espiritual. En el proyecto nos consideramos dispuestos a adoptar un nuevo paradigma civilizatorio basado en el “buen vivir”.

El eje articulador de los dos proyectos fue la palabra sabia, pensada y curativa, ya que la palabra de origen constituye un elemento ordenador y una guía para la convivencia, creando un horizonte existencial de los seres humanos. La palabra en el pensamiento ancestral tiene poder (Becerra, 1998).

La propuesta permitió que niños y jóvenes se acercaran traspasando brechas como las edades, las áreas y los niveles, esto con el fin de retribuir a nuestro entorno cercano (el CEL); tuvimos la experiencia de recibir semillas que provenían de regiones campesinas, trabajar y preparar los espacios verdes, recuperarlos y transformarlos; probamos alternativas con la agricultura urbana, el muro verde para el cultivo de plantas aromáticas y alimenticias. También, hicimos uso de material reutilizable en obras artísticas. A través de la minga, interrelacionamos los grupos de primaria con los de bachillerato y en colectivo realizamos las siembras de variedades de semillas. Adicionalmente fortalecimos la identidad intercultural.

Conclusiones

Esta experiencia se configura desde la pedagogía proyectiva y los proyectos Kawsay y Kaziyadu, como un aporte en la consecución de otra escuela, la búsqueda de una alternativa posible para construir maneras de evidenciar y apreciar las relaciones e interacciones de los sujetos que hacen parte de la escuela.

El trabajo realizado nos permitió confrontar los modos de pensar e interactuar, pero también preguntarnos ¿qué entendemos por currículo?; y no lo pensamos como una estructura rígida donde se definen una serie de materias y contenidos de acuerdo con el año escolar o el ciclo, sino como un ejercicio en el que involucramos procesos humanizadores (Rodríguez, 1993, p. 20).

Nos propusimos brindar herramientas a los estudiantes para observar, cuestionar, analizar y comprender su realidad, y a partir de esta contribuir a la construcción de seres humanos conscientes de sus posibilidades, condiciones, habilidades y conocimientos. Los proyectos permitieron que la naturaleza fuese vista como sagrada. Entendimos que nuestras acciones contribuyen al desarrollo pleno de los pueblos si tomamos de la naturaleza solamente lo que se necesita y no abusamos de ella, para esto debemos establecer el valor de reciprocidad.

Según lo expuesto se propende por una concepción de currículo que se caracteiza desde los siguientes elementos: flexibilidad o capacidad de apertura, entendida como una construcción creativa y permanente; contextualización socioeconómica y

cultural, integración teórico práctica, participación de los sujetos a los que se dirige el proyecto y con quienes se ejecuta.

Las anteriores características del enfoque curricular adoptado no solo orientan el proceso de elaboración del proyecto, sino que se asumen como parte integrante de la concepción educativa. Este enfoque integrador busca la eliminación de las divisiones y propende por una mirada mucho más holística, en donde la realidad se puede comprender como un gran proceso que los seres humanos hemos tratado de explicar y entender a través de la construcción de modelos parciales de esta realidad —llamados sistemas—, mediante los cuales nos explicamos las partes de ese gran proceso.

Todo lo anterior implica definitivamente que los maestros innovadores avancemos en la concepción que se tiene del acto formativo como mera transmisión de conocimientos disciplinares y nos comprometamos más con la formación de sujetos felices, transformadores, reflexivos, libres, autónomos y críticos.

Los docentes tenemos una responsabilidad muy grande con la construcción colectiva del futuro; somos, al igual que nuestros estudiantes, sujetos éticos y políticos que participamos del devenir de la vida y junto a ellos compartimos sueños y esperanzas. Creemos que es importante que en la formación de maestros se tenga en cuenta el contexto latinoamericano para focalizar nuestra mirada hacia nuestras potencialidades humanas y territoriales. Solamente echando un vistazo a las comunidades ancestrales y originarias podemos vernos de otra manera, con un proyecto propio de desarrollo, un pensar con autodeterminación y libre del colonialismo y la imposición de visiones unidireccionales del mundo.

Referencias

- Ángulo J. F. (1990). Etnografía y curriculum. En J. Martínez (ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 85-110). Granada: Universidad de Granada.
- Aguilar, J. (1998). De viajes, viajeros y laberintos. *Innovaciones educativas y culturas contemporáneas*. Bogotá: IDEP-INNOVE.
- Becerra, E. (1998). "El poder de la palabra". *Revista Universidad Nacional de Colombia: forma y fusión*, 11. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17112>
- Elliot, J. (1990). *La Investigación Acción en Educación*. Madrid: Morata S. L.
- Estermann, J. (2012). "Crisis civilizatoria y Vivir Bien. Una crítica filosófica del modelo capitalista desde el allin kawsay/suma qamaña andino". *Revista Latinoamericana: Polis*, 33. Recuperado de: <https://polis.revues.org/8476#article-8476>
- Guerrero, P. (2011). Interculturalidad y plurinacionalidad, escenarios de lucha de sentidos: entre la usurpación y la insurgencia simbólica. *Revista Interculturalidad y diversidad*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

- González, J. (2014). Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales. *Ra Ximhai*, 10(5), julio-diciembre, 115-134.
- Maldonado, A. (comp.). (2011). *Interculturalidad y diversidad*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Murillo, D. (2005). "Ley de origen y legislación en Colombia: contraposición, intereses y contradicciones entre los pueblos indígenas y el estado, en materia de explotación de recursos naturales en la Sierra Nevada de Santa Marta". Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/39869/1/621795.2013.pdf>
- Rodríguez, R. (1993). Enfoques curriculares para el siglo XXI. *Revista de Educación y Cultura*, 39.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. (Tomo I)*. Quito: Serie Pensamiento Decolonial Abya Yala.

III. EVALUACIÓN Y CURRÍCULO

EVALUACIÓN CUANTITATIVA O CUALITATIVA: ¿UNA DISYUNTIVA ESTÉRIL?¹

Pablo García Arias*

Introducción

Uno de los principales lineamientos, inherentes a los sistemas evaluativos en América Latina, que implica las prácticas educativas contemporáneas, radica sin duda en la dimensión enactiva de los conceptos de valor y producción de sentido. La construcción teórico-práctica del hacer y valuar el aprendizaje, así como su aplicación en las diferentes esferas bioéticas y biopolíticas (a nivel local y translocal), se nos plantea de manera necesaria como una crítica heurística.

Revelar que las evaluaciones estrictamente cualitativas y cuantitativas no fomentan la edificación óptima de la inteligencia integral encuentra su causa en la polaridad pedagógica que omite el núcleo de la educación en términos de valores. Valorar es evaluar hermenéuticamente, en el sentido de una ética del discernir y no de un régimen de tasación axiológica. ¿Qué se entiende por estos conceptos? ¿Cuál es su aplicación e inmersión en la transformación de la evaluación como herramienta de enseñanza y aprendizaje?

Las valoraciones no son otra cosa que maneras de habitar un mundo, modos de existencia de los sistemas evaluativos. ¿Cómo se transforman en herramientas de educación, y no de juicio taxativo? Tal es el núcleo problemático del texto que se propone.

1 Desarrollo teórico. Cultura de la evaluación.

* Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctor en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Católica. Argentina, Santa María de los Buenos Aires. Correo electrónico: pablogarciaarias@gmail.com

Enacción y pedagogía

En palabras de vigencia profunda, Estanislao Zuleta (2001) describió la desafortunada condición académica y evaluativa de múltiples sistemas pedagógicos escolares. Su consideración es una crítica aguda a los métodos de aprendizaje a nivel colegial, la cual se aplica notablemente, y con mayor fortaleza quizás, en el terreno universitario. Zuleta dirá, no sin humor constructivo, que los programas educativos son usualmente la cosa más vaga, confusa y profusa de la educación contemporánea —y colombiana, en concreto—. Se trata de una lluvia pasmosa de datos diversos que el estudiante consume durante varios años hasta que en los exámenes de Estado (Ilámense Icfes o Ecaes) se libera por fortuna de toda aquella pesada carga de información babélica (Zuleta, 2001, p. 15).

Paradójicamente, apunta el autor, la academia es una educación al mismo tiempo muy cruda y muy especializada. Lo que se enseña las más de las veces es tan básico o tan complejo que, cuando el estudiante termina sus créditos, los conocimientos supuestamente adquiridos no solo son puestos al servicio de fines que poco competen a su naturaleza personal, sino que responden a la lógica de los intereses del mercado de turno.

A medida que se aumenta en el aprendizaje de hechos, autores, escuelas y sistemas metodológicos, más se pierde el conocimiento de *sus* necesidades, de sus problemáticas genéticas, de sus condiciones contextuales de actividad, de los bisbiseos de hemeroteca, de los silencios situacionales, de los enunciados biográficos implícitos, oblicuos y fortuitos que posibilitaron la aparición de tales datos, los cuales se plantean —si se nombran— entre el desgano compartido y contagioso del docente.

Así, el maestro, entre más incompetente es para despertar inteligencias quizás adormecidas, entre más infecundo es para transmitir un clima y no un mero concepto o fórmula, una atmósfera de época, una intuición creadora, más se contempla y satisface en imponer incontables exposiciones grupales al interior del aula (virtual o actual), evaluar entre imperativos intimidatorios, y “ganarse el pan con el sudor del de enfrente”, que por contagio deviene mediocre. Zuleta toma un ejemplo relativo al plano de la Historia para manifestar tales falencias pedagógicas, que arriesgan con perseverar en su ser:

Tomemos el caso de la historia en el período de la Independencia. El estudiante tiene que aprender una cantidad de acontecimientos que son de detalle, yo diría que de especialistas. Tal es el caso de las batallas, de las que se estudia la ubicación de las tropas y sus generales, el ataque de los flancos, la ubicación y función de la retaguardia y la vanguardia, etc., con un grado tal de detalle que se necesitaría ser un especialista en historia y estrategia militar. En cambio, no se enseña qué fue lo que pasó desde el punto de vista histórico, que es lo que verdaderamente interesa a un estudiante iniciado en la investigación de la historia de su país. Poco se dice sobre el tipo de sociedad de la época; cómo vivían los indios, los negros, los criollos, la nobleza; el tipo de

tensiones y rivalidades que existía entre la nobleza terrateniente criolla y la corona española; los conflictos sociales entre las distintas clases y grupos. No se enseñan, por ejemplo, las razones del hundimiento español frente a Napoleón como resultado de la derrota de la Armada Española frente a la Armada Inglesa; ni los motivos por los que un imperio, al otro lado del mar y sin flota naval, tenía todas las condiciones para perder fácilmente sus colonias, de tal forma que si no aparece Bolívar, hubiera podido surgir cualquier otro. Lo que perdió España fueron las condiciones para sostener su imperio en ultramar. (Zuleta, 2001, p. 16).

¿Cómo es factible medir, evaluar, enseñar, ya sea cuantitativa, ya sea cualitativamente, unas circunstancias de emergencia en el momento en el que son aún carentes de interés académico? Quizás estas clases de mediciones *stricto sensu*, presuponen lo que deben explicar, a saber, la naturaleza y el valor de los fenómenos en su genética impar, dispersa, fetal y anómala. Se cuantifica a *posteriori* un producto, se cualifica un resultado, una muestra, una población. Pero siempre se corre el riesgo de perder el proceso pre-nato, inadvertido en su insignificancia, asimétrico y encubierto de su gestación. Los umbrales mentales que producen su sentido, las geografías políticas que producen su valor, se reconocen, cuantifican y califican tendenciosamente en su madurez, cuando es *antes* de su nacimiento donde se encuentra su sentido. ¿Dónde? Quizás la pregunta está mal planteada. El sentido y el valor de un fenómeno no nos lo proporciona él mismo en su capacidad de ser cuantificado o cualificado, sino sus impares e invisibles pasados, siempre coexistentes. Zuleta (2001) da dos ejemplos oportunos para esclarecer lo anteriormente dicho:

A un estudiante universitario de Biología le enseñan los afluentes principales de los grandes ríos colombianos, como, digamos, el Cauca, el Amazonas, el Magdalena, etc., y si no los aprende, puede llegar a fracasar la culminación de su grado. En cambio, no son fundamentales, ni se plantean, otros aspectos, como por ejemplo qué implica, desde el punto de vista cultural, social y económico, pertenecer al trópico y no a un país con estaciones, o qué han significado las cordilleras y las mesetas en la vida cotidiana y política de una democracia:

Los sectores montañosos, donde no hay una aristocracia de la tierra sino campesinos y colonos y una particular distribución de la propiedad territorial, en contraposición a la distribución de la tierra en la región de los grandes valles y los grandes ríos, tienen una conformación y un desarrollo económico y social diferentes. Hay una falencia epistemológica al examinar los ritmos de la historia en función del espacio geográfico. Por ejemplo, la manera como la historia llega primero a los grandes puertos que a la montaña. (Zuleta, 2001, p. 17).

Se trata, en una palabra, de pensar el sentido y el valor de la geografía no solo como espacio por medir, sino ante todo como condición heurística, hacedora de nuevas valoraciones, tiempos evaluativos y sistemas de medición, siempre variantes y en revolución permanente. Su cualificación ha de ser pensada entonces de otra manera, allá donde es la propia geografía como cuerpo interrogante la que construye las pautas

a seguir de su investigador (y no lo contrario): si este es o no lo suficientemente valioso para preguntar por sus cuestionamientos, en lugar de inquirir esperando soluciones.

“Inventar soluciones no es ocupación de inteligencias serias”, ha dicho bien el pensador colombiano Nicolás Gómez Dávila (2002, p. 164), y así, resulta una esterilidad, continuando con Zuleta, el hecho de que lo que se enseña y evalúa, por lo general (en una historia nacional, en el caso que nos ocupa), son los discursos, proclamas y frases altisonantes de, digamos, don Camilo Torres, José Acevedo y Gómez, etc. Entonces:

no se enseña cuál era el problema realmente; cuál era el dilema del país: tomar una dirección influenciado por los ideales de la Revolución Francesa o, por el contrario, cerrarse sobre la tradición y el colonialismo, reafirmando la dominación española.
(Zuleta, 2001, p. 17).

Segundo ejemplo, ahora de Biología. El docente afirma “esto que ustedes ven aquí es la membrana, dentro de la membrana está el plasma y en el plasma está el núcleo y poco a poco se van formando los cromosomas hasta que se ahorcan y se forman dos células” (Zuleta, 2001, p. 21). Entonces, el docente se apropiá del tablero o de la pantalla y muestra dos pequeños círculos coexistentes. El estudiante, si posee aún —antes del pantallazo— una inquietud investigativa, la ve silenciada por completo, porque su capacidad de involucración en el proceso, su acción dentro de él, su capacidad enactiva, se disminuye a medida que avanza la abstracción del discurso.

Si el llamado profesor aceptase que el estudiante no es un mediocre a priori, y que puede enfrentarse con problemas complejos, entonces en lugar de tantas figuras insulsas, tendría que exponer el concepto pluralista y azaroso de célula. Podría entonces sugerir que la membrana es su piel, que la separa del mundo que la rodea, así como nuestra piel separa nuestro cuerpo del mundo circundante. Esta,

[...] también la protege e individualiza, ya que si no tuviera membrana la célula no sería más que una parte indiferenciada de otros líquidos. Al mismo tiempo que la membrana es la piel, es también la comunicación con el mundo; la membrana es la boca, por allí se alimenta la célula; pero también es el ano, porque por allí expulsa lo que no le sirve. Imaginémonos esta gran complejidad. La membrana es una piel que es al mismo tiempo una boca, un ano, un gran ojo, y el sistema sensitivo de la célula. El estudiante se sentirá interpelado por ese cuerpo polimorfo, lo que haría más fácil contarle que después las células se van especializando en una boca, en un ojo, en una piel, en un ano, etc. (Zuleta, 2001, pp. 21-22).

Hemos tocado el concepto de capacidad enactiva, que se liga con las nociones de pensamiento, aprendizaje y educación. ¿Qué es la enactividad? En el estudio del último ejemplo visto en las presentes páginas, vemos cómo el hipotético estudiante lentamente se observa en lo que escucha: las letras se hacen pequeños microscopios que manipula y utiliza en su propio cuerpo, hasta en sus propias células. Tal compenetración traspasa las fronteras del dictamen y logra una práctica de hendidura

cognitiva. Las valoraciones cuantitativas o cualitativas, todavía, están muy verdes para aproximarse asertivamente a esta genética del entendimiento.

Al respecto, Jerome Bruner, conocido psicólogo dedicado al estudio de la pedagogía y las dimensiones contemporáneas de la cognición, así como sus alteraciones e implicaciones culturales, mostró oportunamente, no solamente en su obra *La educación, puerta de la cultura* (2000), sino sustantivamente en los ensayos titulados *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva* (2006) y *Acción, pensamiento y lenguaje* (1984), este concepto de enacción al interior de las revoluciones creadoras de la inteligencia. Esto, tras un recorrido que aborda algunas de las principales formas en las que el conocimiento se presenta, primero secuencial, luego simultáneo, a través de los modos icónicos y simbólicos del aprendizaje, como derivación cenital del pensamiento enactivo.

El pensamiento icónico faculta al entendimiento traducir imágenes de facto ausentes, permitiendo al contemplador la capacidad de especular, indagar y alterar mentalmente el objeto *in situ* inexistente. Construir psíquicamente falsos recuerdos, pero también modificar representaciones establecidas. La dimensión simbólica de la inteligencia, en construcción continua, hace de los símbolos socio-políticos herramientas de codificación y descodificación virtual, como por ejemplo el modo en el que un algoritmo puede producir el virus que derrumbe todo el poder de acción de un sistema operativo computacional concreto.

El pensamiento enactivo faculta una genética para el desarrollo de los otros dos, sirviendo de substrato, zócalo o basamento. Es gracias a su potencia primaria que logra estructurar y permitir la construcción de la futura simultaneidad de los engranajes de la inteligencia (Bruner, 2000).

El acto antecede a su idea, para mejor forjarla y desarrollarla en concepto. La acción inmediata y simultánea con la cosa hace de esta a su vez otra acción, que será después representada. El acto de galopar, por ejemplo, construye la imagen del galope, y finalmente el concepto de equitación, con sus implicaciones simbólicas, económicas, sociales y políticas: ¿quiénes la practican?, ¿bajo qué condiciones culturales?, ¿en qué círculos? El pensamiento enactivo es el pilar, base o sustento de los modos icónicos y simbólicos: los hace posibles.

Hermenéutica, autonomía y renovaciones semánticas

Tras esta primera dimensión, denominada enactiva, se inserta empero una segunda, que también faculta los pilares del crecimiento icónico y simbólico. Hablamos de un segundo umbral, que Gregory Bateson (1998) ha bautizado, literalmente, con el nombre de deutero-aprendizaje. Bateson, antes que Bruner, arriesga ir más allá, con un neologismo tan abstracto como inquietante: antes de los estadios icónicos y simbólicos de la cognición, existe un aprendizaje en acto (inmerso en la acción), al modo de un actor de teatro que al jugar su papel construye silenciosos gestos

e imperceptibles movimientos, saliéndose por momentos de lo que el guion le dicta. En un umbral de la actuación, innova lenta y detalladamente, y tal autonomía, en las hendiduras del guion mismo, le otorgan a este una fuga y una permeabilidad creadora.

El actuante, entendido como proceso y no como sujeto cuantificable (producto), aprende a actuar aportándole una novedad a su propia actuación, la cual es inmediatamente colectiva y múltiple. Entre la enacción y el modo icónico de la inteligencia, existe un momento segundo de la invención, en la que la actuación rebasa al actor y, por decirlo así, es entonces el propio proceso de *aprendizaje el que aprende*, auto-revolucionándose gracias al sujeto como intermediario procesual. En palabras de Bateson (1998):

Es un hecho bien conocido que el sujeto experimental, animal o ser humano, se convierte en un ser distinto después de varios experimentos. No sólo aprende a recitar sílabas sin sentido adecuadas, sino que, de alguna manera, *aprende a aprender*. Deviene medio o herramienta de su *necesidad* [...] Acuñemos en primer lugar dos palabras: "protoaprendizaje" y "deuteroaprendizaje", para ahorrarnos el trabajo de definir operacionalmente todos los otros términos del campo semántico conexo (transferencia de aprendizaje, generalización, etcétera). Digamos que hay dos clases de gradientes discernibles en todo aprendizaje continuado. Diremos que el gradiente que se encuentra en cualquier punto de una curva de aprendizaje simple (por ejemplo, la curva del aprendizaje memorístico) representa principalmente la tasa de protoaprendizaje. Pero si proponemos a un mismo sujeto una serie de contextos similares de aprendizaje sobre el mismo tema, comprobaremos que en cada contexto sucesivo el sujeto manifiesta un gradiente de protoaprendizaje algo más empinado y que lo implica. Este cambio progresivo en la tasa de protoaprendizaje lo llamaremos "deuteroaprendizaje". (pp. 194-195).

Cuando Molière (prolongando nuestra alusión teatral, pues se trata finalmente de una encarnación, apropiación y enriquecimiento del lenguaje en *situación*, así como una co-construcción de nuevos modos de ver, leer y pensar), re-inventó, por ejemplo, el *Don Juan* de Tirso de Molina, dándole una nueva semántica y una nueva semiótica, no fue solo Molière quien creció: creció el teatro en sí y para sí a través de Molière como aparejo vital y creativo, al mismo tiempo que la capacidad transformativa de la lengua francesa (la cual devino modernamente su sinónimo, como también es llamada "la lengua de Voltaire" o "la lengua de Victor Hugo", singularmente).

De igual manera, es el pensamiento en producción, más que el resultado del proceso, el que reverbera un aprendizaje problemático y problematizador a través de la acción inventiva del estudiante *como estudiante-de-sí en renovación permanente*, allá cuando es lo suficientemente autónomo y enactivo para construir nuevas dimensiones icónicas y simbólicas. Así también, son los propios valores de un sistema de evaluación los que evalúan creadoramente tan solo si han logrado el umbral "deuterino" (en el neologismo de Bateson) de su propia autonomía.

¿Cuándo un valor y un sistema evaluativo se transfiguran en un tipo de proceso capaz de, precisamente, valorar? En el momento en el que multiplica sus actos heurísticos, sus bricolajes. Ahonda en la problematización de sus investigaciones, pluraliza sus conceptos, ramifica e innova sus propios procesos de producción pragmática: el arte, por ejemplo, deja de ser “el arte de alguien” una vez que se permea y articula con la ciencia y la filosofía. Entonces firmar la obra se hará simplemente por costumbre. Los intertextos de un discurso, sus subtextos, sus múltiples metatextualidades, su carácter de hipotexto o de hipertexto, procuran toda una hermenéutica que saca al propio discurso de sí mismo, tal como el guion, en nuestro ejemplo pretérito, lo hizo sustantivamente. *Ecosofía* es el nombre que ha dado Félix Guattari (1996) a este momento en el que la mente funciona como un cosmos geográfico, con sus climas, umbrales, escarpas y atolladeros. Arrastra al sujeto a nuevos momentos procesuales de cognición, todavía por él insospechados.

El aprendizaje, entonces, se convierte en un valor y a su vez en un sistema de evaluación: valora la calidad y la cantidad de su autonomía. Cantidad y calidad se transforman tan solo en momentos, partes sinérgicas de un movimiento heurístico que los rebasa. Una nueva vitalidad y una nueva forma de hacer del cuerpo una política transformativa de su *status quo*.

Quizás hoy, más que nunca, necesitamos retomar la teoría como un modo de práctica y de acción transformacional: en mala hora no dudamos en apresurarnos para hablar de aprendizaje transdisciplinar, de dinámicas tecnológicas de enseñanza, de sistemas evaluativos cualitativos o cuantitativos, y ya ni sabemos lo que estas palabras traducen, cuáles son sus génesis. Lo anterior ocurre gracias a (o a pesar de) la velocidad con la que salimos a aplicarlas. Quizás sea momento de detener un poco el tiempo, retomar la práctica de los conceptos, re-aprender a leer y a escribir (actividades infinitamente más difíciles de lo que parecen), y entonces sí, quizás, arriesgar la cuantificación y la calificación siempre parcial y movediza de un fenómeno igualmente inaprensible.

Conclusión

Valorar es evaluar a través de una hermenéutica de la percepción, en el sentido de una ética del discernimiento y no de un régimen de tasación binaria. La pragmática de los valores *en situación*, su creación nacida de una *necesidad* y a título de respuesta a problemas concretos y circunscritos a la ecosofía estudiantil y profesoral (ecología de la mente, en términos de Bateson, Guattari y Varela), se plantea como un medio afortunado de construir una nueva lógica del aprendizaje gradualmente socioambiental.

Las prácticas evaluativas, desde tal dimensión ecosófica, implican y producen una apreciación crítica: “una valoración supone valores a partir de los cuales ésta aprecia los fenómenos [...] Son los valores los que suponen valoraciones, puntos

de vista de apreciación, de los que deriva su valor intrínseco" (Deleuze, 2005, p. 4-5). La cultura de la evaluación pregunta por el sentido de los valores, la valoración de la que procede su propio valor, esto es, la genealogía de su construcción. La evaluación se propone entonces como una práctica pedagógica: simultáneamente dimensión crítica y creadora.

Referencias

- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Deleuze, G. (2005). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- Gómez, N. (2002). *Escolios a un texto implícito. Selección*. Bogotá: Villegas Editores.
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-Textos.
- Molière. (1990). *Oeuvres completes*. Oxford: A l'Imprimerie de L'Université.
- Varela, F. (2002). *El fenómeno de la vida*. Caracas: Dolmen editores.
- Zuleta, E. (2001). *Educación y Democracia, un campo de combate*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

LA EVALUACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS

Jorge Fidel Mosquera Mosquera*

Introducción

El presente ensayo presenta, desde una perspectiva de la evaluación curricular, una evaluación a los lineamientos curriculares de la cátedra de estudios afrocolombianos (CEA) que fueron promulgados por el Ministerio de Educación Nacional en 2010 para darle cumplimiento a lo preceptuado en la Ley 70 de 1993, artículo 39, que permitió la creación de la cátedra de estudios afrocolombianos y el Decreto 1122 de 1998 por el cual se expiden normas para el desarrollo de la cátedra.

En dicha normatividad se evidencian algunas incoherencias en relación con las orientaciones curriculares, las relaciones entre estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y los lineamientos curriculares de la CEA; además de los estándares básicos de competencias ciudadanas y los lineamientos de la CEA.

Antecedentes

Como producto de las reivindicaciones del movimiento social afrocolombiano que se adelantaron desde la década del setenta del siglo pasado, donde se le exigía al Estado colombiano una educación pertinente y coherente con la cultura de las comunidades afrocolombianas, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publicó en 1996 el documento *La autoeducación: lineamientos generales para la educación en las comunidades afrocolombianas*.

* Profesor titular de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Director del grupo de investigación en Estudios Étnicos (Grupadétnia).

En 2001, el MEN, en el marco de la conmemoración de los 150 años de la abolición legal de la esclavitud en Colombia, presentó a la comunidad educativa del país los lineamientos curriculares de la CEA, en los cuales se consignó que estos no serían una asignatura y se planteó su característica de transversalidad, con una dimensión pedagógica, político, social, lingüística, geohistórica y espiritual, que debe proyectarse desde el propio proyecto educativo institucional (PEI) y atravesar todas las áreas del conocimiento (MEN, 2001).

El MEN en 2010 publicó una versión actualizada de los lineamientos curriculares de la CEA. El documento presenta algunas herramientas para el diseño curricular por parte de los maestros.

Marco legal

El artículo 7 de la Constitución Política de Colombia reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana. Además, el propósito de la Ley 70 de 1993, establece mecanismos para la protección de la identidad cultural y los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, con el fin de garantizarles condiciones reales de igualdad de oportunidades.

El artículo 39 de la mencionada ley establece la obligatoriedad de incluir en los diferentes niveles educativos la CEA como parte del área de Ciencias Sociales. Entretanto, el artículo 14 de la Ley 115 de 1994 instituye como obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media el fomento de las diversas culturas, lo cual hace necesario que se adopten medidas tendientes a su articulación con lo dispuesto en la Ley 70 de 1993.

Por otra parte, en el artículo 1122 de 1998 se expiden normas para el desarrollo de la CEA en todos los establecimientos de educación formal del país. El artículo 2 del mencionado decreto dice que la cátedra comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativas a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia.

Perspectiva teórica

Los aportes de Alba (1991) en torno a la evaluación curricular, concebida como corte y articulación de los discursos del currículum y la evaluación en el contexto de las ciencias humanas, parten de la noción de totalidad desde una perspectiva epistemológica. Para el caso de la evaluación de los lineamientos curriculares de la CEA, esta perspectiva permite tener una posición constante frente a las ocho dimensiones desde las cuales se puede pensar y diseñar la cátedra, a saber:

Dimensión Político Social, Dimensión Pedagógica, Dimensión Lingüística, Dimensión Ambiental, Dimensión Neohistórica, Dimensión Espiritual, Dimensión Investigativa y Dimensión Internacional. (MEN, 2010, p. 35).

Esta dinámica posibilita delimitar un campo de problematización y observación desde una construcción teórica articulada del problema a evaluar, que para nuestro caso son los lineamientos curriculares de la CEA.

En ese sentido la demarcación de los campos de observación y problematización, como lo señala de Alba, permiten definir el objeto a evaluar, porque perfilan un preliminar abordaje teórico-conceptual a partir del cual se construye el objeto y del cual se infiere la definición metodológica y técnica asumida. Estos campos deben ser coherentes con las características teórico-axiológicas del objeto a evaluar, pues son los elementos constitutivos de la evaluación, por cuanto la interrelación de lo axiológico y lo teórico permite conformar “el juicio que se realiza en la evaluación” (de Alba, 1991).

De Alba define el carácter teórico de la evaluación como una “comprensión conceptual desde una posición teórica que permite la comprensión de lo evaluado” (1991, p. 95). Para la autora, la importancia del sustento teórico en la evaluación radica en que se disminuye la posibilidad de caer en procesos de enjuiciamiento y no de evaluación.

De esta manera, el carácter axiológico de la evaluación lo refiere al “conjunto de valores a partir de los cuales se analiza el objeto-sujeto a evaluar” (de Alba, 1991, p. 98). En este conjunto se relacionan aspectos de la dimensión social, política, ideológica, cultural, económica, así como del rol, la responsabilidad y el compromiso que ocupan los evaluadores.

La evaluación de los lineamientos curriculares de la CEA 2010. Documento No. 12 Colombia Afrodescendiente (MEN)

En las orientaciones generales de la cátedra, desde el primer documento de lineamientos curriculares que se publicó en 2001, al igual que el editado en 2010 —actualizado por el Ministerio de Educación—, se plantea que este espacio no es una asignatura o materia del plan de estudios; no obstante al ser un currículo prescrito o normativo se enmarca dentro de las áreas obligatorias y fundamentales (artículo 23 de la Ley 115 de 1994), que comprenderán un mínimo del 80 % del plan de estudios de las Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia.

Es de anotar que las facultades de educación del país que forman profesionales de la educación en Ciencias Sociales, como bien lo señala el historiador Rafael Díaz (2006), se enmarcan en una connotación eurocentrada, avanzan a espaldas del africanismo y la integración efectiva de los estudios afrocolombianos en los procesos de enseñanza humanística. La problemática reside en que en la gran mayoría de las

instituciones educativas del país que implementan la CEA esta responsabilidad se la asignan a los profesores de Ciencias Sociales, que además tampoco han tenido esta formación en el pregrado.

El documento “Colombia Afrodescendiente” hace referencia a la interdisciplinariedad de la cátedra. El interrogante que nos planteamos ante esta disyuntiva es cómo puede haber interdisciplinariedad sin disciplinas, lo cual representa un problema para los maestros a la hora de hacer un diseño curricular pertinente e inclusivo en el plan de área y el plan de aula.

En las orientaciones curriculares de la cátedra encontramos que la propuesta curricular es transversal, sin embargo no se hacen unos desarrollos a nivel teórico o epistemológico sobre currículos transversales que orienten a los maestros a la hora de la planificación, el diseño y la evaluación de la cátedra.

En ese sentido, hay que tener muy en cuenta que existen diferentes enfoques de la transversalidad, el profesorado debe conocer en profundidad cuál es el enfoque en que se fundamenta la CEA para garantizar que el proceso educativo en el que está inducida la propuesta sea coherente con los postulados del currículo a considerar.

El enfoque pedagógico planteado en las orientaciones curriculares de la cátedra es el de las pedagogías críticas, incluido en la corriente latinoamericana de Paulo Freire, hasta la corriente norteamericana representada por Michael Apple, es decir, la de reconceptualización del currículo.

Para el caso de la CEA, es importante empezar a construir nuevas propuestas pedagógicas y curriculares que sean pertinentes y coherentes con su filosofía, al igual que con su contexto, para empezar a depender menos del colonialismo cultural y epistémico que ha caracterizado a la educación colombiana, y sobre todo los discursos hegemónicos que reproduce la escuela.

La segunda parte de la evaluación curricular de los lineamientos curriculares de la cátedra se centrará en evaluar, en primer lugar, la relación entre los estándares básicos de competencias ciudadanas y los lineamientos curriculares de la CEA. Y en segundo lugar, la relación entre los estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y los lineamientos curriculares de la CEA.

En relación con el tema de los estándares básicos de competencias ciudadanas que se articulan a la propuesta de lineamientos curriculares de la CEA del Ministerio de Educación Nacional (2010), según Chantal Mouffe (1999) se plantea que hay muchas maneras de concebir la ciudadanía y en su discusión el juego de varios problemas vitales. El modo en que definimos la ciudadanía está íntimamente ligado al tipo de sociedad y comunidad política que queremos.

Para Mouffe (1999), citada por Restrepo (2006), lo planteado por la autora hace que sean considerables las formas de pensar la ciudadanía y su manera de constituir típica o arquetípicamente el ciudadano estándar o modelo. Es un tema que va más

allá de lo académico y lo institucional, ya que involucra problemas vitales. La forma en que pensamos el ser ciudadano se vincula a una visión particular de lo que es la política, el tipo de sociedad que deseamos y la comunidad política en la cual estamos interesados en vivir.

El problema que enfrenta la concepción liberal de la ciudadanía se concreta en la cuestión del pluralismo cultural, de la interculturalidad, del papel que tiene la comunidad en la constitución del sujeto y cómo se presenta. En el documento del MEN, este fenómeno se considera bajo una óptica claramente individualista, en donde no se reconoce la cultura como manifestación histórica que confluye en la constitución de los sujetos (Restrepo, 2006, p. 2).

Para Bustamante (2003), la formulación propuesta de los estándares básicos de competencias ciudadanas con respecto a la noción de competencias se sitúa de forma preponderante en una dimensión operacional y, consecuentemente, un planteamiento limitante (por su carácter pragmático, instrumental y reduccionista).

Es la presencia de competencias que pretenden la universalización de lo que puede suceder en la escuela, la estratificación de la actividad humana y la abstracción de las potencialidades desde modelos utópicos. Estandarizar es tipificar comportamientos en un ámbito que parece abrir múltiples caminos, pero que, si se observa críticamente, los cierra. “Es la formalización de lo humano” (Bustamante, 2003, p. 27).

Insistir en el discurso liberal moderno implica, a su vez, desconocer lo que sucede en el ámbito de la vida para destacar lo que se impone desde el mundo económico del dinero y de la empresa. Es insistir en un modelo que privilegia, deliberativamente, un consenso cuya experiencia es bastante ajena a la cultura afrocolombiana.

Por último, hay que resaltar que la concepción de la ciudadanía es una noción de la modernidad francesa del siglo XVIII, que no reconoce la otredad y la existencia de otras culturas, en donde se impone la visión eurocéntrica con modelos de ciudadanía que claramente se apoyaron en principios de exclusión y son antagónicos a la filosofía de la CEA —plasmados en la Ley 70 de 1993, artículo 39—.

En relación con los estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales (MEN, guía N° 7), y su articulación con la CEA, se nota que la matriz epistémica desde las Ciencias Sociales en Colombia es eurocéntrica, pues desconoce los estudios sobre africanismo¹ y los estudios afrocolombianos. La carencia de estudios sobre africanismo en Colombia desde el currículo prescrito impuesto por el MEN ha dificultado los avances para la implementación de la cátedra.

A esto se suma el agravante que las Ciencias Sociales en Colombia, al igual que las universidades, no contemplan en sus planes de estudios estos temas como parte

1 Por africanismo se entiende el conjunto de las Ciencias Sociales que históricamente han estudiado las más complejas realidades y fenómenos de las áfricas posibles. (Díaz, 2006, p. 3).

de la formación de profesionales —y sobre todo de los maestros—, además de la falta de centros de investigación que aporten nuevos conocimientos sobre las poblaciones negras en Colombia dispuestos para el fortalecimiento de las CEA en el país. Evidenciamos entonces que hay una ausencia total de los estudios sobre africanidad como base epistémica para los estudios afrocolombianos.

Finalmente, hay que revisar el tema de los estándares y las competencias en la CEA, ya que son políticas educativas diferentes y que el MEN ha impuesto en el marco de la calidad de la educación, que tiene otros propósitos y responde a intereses diferentes a la misma política educativa de la CEA, pues responde a los intereses del sector productivo mientras parece apartarse de lo dispuesto por la Ley 70 de 1993, “establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, con el fin de garantizarles condiciones reales de igualdad de oportunidades”.

Referencias

- Bustamante, G. (2003). *El concepto de competencia III: un caso de reconceptualización. Las competencias en la educación colombiana*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía. Alejandría Libros.
- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz, R. (2006). *África, africanismo y los estudios afrocolombianos en las Ciencias Sociales en Colombia: realidades, retos y perspectivas*. Las Ciencias Humanas a Debate. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (8 de febrero de 1994). Ley 115 “Por la cual se expide la Ley General de Educación”. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *La autoeducación: lineamientos generales para la educación en las comunidades afrocolombianas*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (18 de junio de 1998). Decreto 1122 “Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones”. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86201_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Arte Láser Publicidad.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Colombia Afrodescendiente. Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Bogotá: Panameicana Formas e Impresos.

Ministerio del Interior. (27 de agosto de 1993). Ley 70 “Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política”. Dirección de Asuntos para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raízales y Palenqueras. Recuperado de: <https://www.mininterior.gov.co/la-institucion/normatividad/ley-70-de-1993-agosto-27-por-la-cual-se-desarrolla-el-articulo-transitorio-55-de-la-constitucion-politica>

Mouffe, C. (1999). El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical. Barcelona: Paidós.

Restrepo, J. (2006). Estándares básicos de competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. Papel Político, 11(1). Bogotá.

CURRÍCULOS OFICIALES EN CIENCIAS Y CONOCIMIENTO ESCOLAR: UNA REVISIÓN DESDE PUBLICACIONES ESPECIALIZADAS¹

Carmen Alicia Martínez Rivera*

Ana María Cárdenas Navas**

Mirna Jirón Popova***

El conocimiento escolar en ciencias: un relevante problema de investigación

En los últimos años se ha dado gran importancia a la investigación en torno al conocimiento escolar (Martínez, 2017; Martínez y Valbuena, 2013; Martínez y Jirón, 2014). Se reconoce que este es un conocimiento de naturaleza epistemológica particular, que se produce en la escuela, resalta el acto creativo que allí ocurre (Chervel, 1991; Goodson, 1991), y en el que se integran y transforman diferentes tipos de conocimientos (científico, cotidiano, ideológico, entre otros), desde los cuales es posible avizorar diversas relaciones.

1 Avances del proyecto de investigación “Las propuestas de conocimiento escolar en ciencias naturales en las orientaciones curriculares de la Secretaría de Educación de Bogotá (2007-2015)”. Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

* Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctora en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla. Correo electrónico: camartinezr@udistrital.edu.co

** Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación. Correo electrónico: amcardenasn@correo.udistrital.edu.co

***Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctora en Educación. Doctorado Interinstitucional en Educación DIE-UD. Correo electrónico: mirjiron@gmail.com.

Así, por ejemplo, se podría señalar en la enseñanza de las ciencias la pretensión de una sustitución del conocimiento cotidiano por el científico, o asumir la coexistencia de los mismos dependiendo del contexto de uso, o de una propuesta de enriquecimiento del conocimiento cotidiano en la que el conocimiento científico es un medio para dicho proceso (García, 1998; García, 1999; Martínez, 2000). También se señala la epistemología particular del conocimiento escolar (Lopes, 2007), así como las posibles hibridaciones (Lopes, 2008) y que el currículo oficial (prescrito) en ciencias en primaria no armoniza con las tendencias actuales de la “Didáctica de las Ciencias” (García, Criado y Cañal, 2014).

En Colombia, la investigación sobre el conocimiento escolar en ciencias destaca la necesidad de profundizar en dicho campo de estudio (Martínez y Valbuena, 2013; Martínez, 2017), así como en su relación con los documentos de currículo oficial (Reyes y Cárdenas, 2003; Cárdenas, 2010). En este sentido, nos preguntamos acerca de las particularidades de este conocimiento, que se explica en las propuestas curriculares oficiales, elaboradas por instancias como la Secretaría de Educación de Bogotá (SED), que analizamos en nuestra investigación (Martínez, Lopes, Cárdenas y Jirón, 2016)² y en el marco del cual presentamos esta ponencia, con el fin de enriquecer los antecedentes investigativos sobre el conocimiento escolar en ciencias.

Una revisión desde revistas especializadas

La necesidad de situar el proyecto de investigación en relación con el avance del conocimiento sobre la temática condujo al desarrollo de una aproximación a un estado del arte, en el que consideramos la revisión de los artículos publicados en las revistas: *International Journal of Science Education (IJSE)*, *Journal of Research in Science Teaching (JRST)* y *Science Education (SE)*.

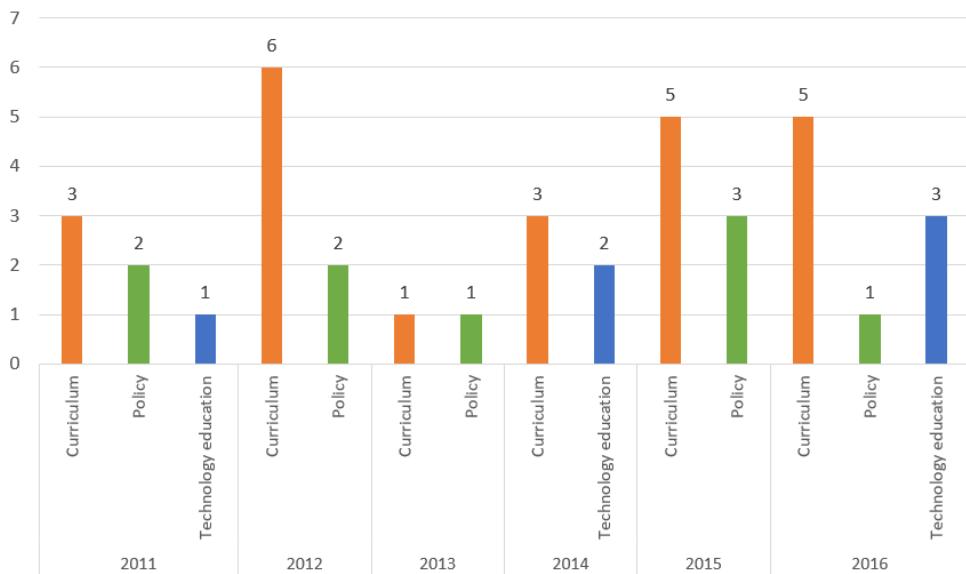
Las búsquedas se realizaron guiadas por las siguientes palabras clave, definidas desde el marco teórico del estudio, a saber: *curriculum*, *policy* y *technology education*. La selección de los artículos se efectuó en varias etapas. En la primera, seleccionamos todas aquellas publicaciones que resultaron por cada palabra clave y ejecutamos una primera reducción que llevó a consolidar un listado de 45 artículos, teniendo en cuenta la relación directa e indirecta entre los objetivos del proyecto de investigación y los asuntos investigados. En la segunda fase delimitamos a 38 artículos, que se distribuyen, por cada revista, de la siguiente manera: en *IJSE* 19, en *JRST* 10 y en *SE* 9.

A partir de la lectura de los resúmenes, en el periodo en revisión (2011-2016) evidenciamos, en cada uno de los años, el predominio de artículos que contenían la palabra clave *curriculum*. También que la reflexión sobre *technology education* constituye un tema emergente, especialmente en los últimos dos años.

2 Proyecto de investigación realizado con el apoyo del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

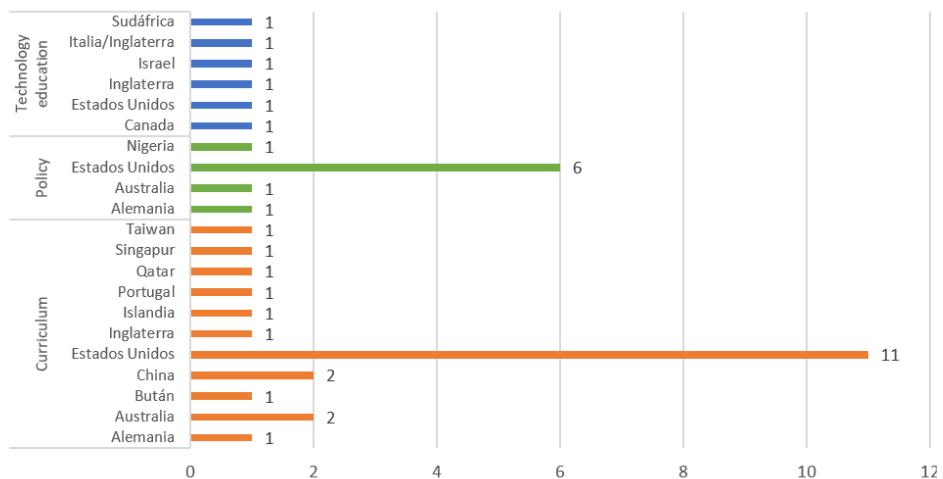
Así, notamos que la revista IJSE publica artículos de las tres palabras clave, no obstante predomina la reflexión sobre el *curriculum* con 12 de 19 artículos, seguida de *technology education* con 6 y *policy* con 1. En las revistas JRST y SE, las publicaciones corresponden a las palabras clave: *curriculum* y *policy* (figura 1).

Figura 1. Número de artículos por año de publicación y palabra clave



Fuente: elaboración propia con base en los datos de las revistas *IJSE*, *JRST* y *SE*, 2017

Son diversos los países que reflexionan sobre los asuntos de las palabras clave, no obstante Estados Unidos evidencia contribuciones a las tres, así, de los 38 artículos el 50% (18) son originarios de ese país, seguidos de Australia (3) y China, Inglaterra y Alemania (con 2 cada uno). Cabe señalar que, de los artículos originarios de Estados Unidos, 11 corresponden a la palabra clave *curriculum* (figura 2). En relación con esa misma palabra resaltamos, también, la participación de China y Australia. Señalamos que países como Sudáfrica y Nigeria reflexionan solo sobre una palabra clave: *technology education* y *policy*, respectivamente. Asimismo, notamos la ausencia de publicaciones proveniente de los países de América Latina y España, pese a sus aportes a la reflexión sobre la enseñanza de las ciencias.

Figura 2. Número de artículos por países y palabra clave

Fuente: elaboración propia con base en los datos de las revistas *IJSE*, *JRST* y *SE*, 2017

A continuación, describimos los hallazgos en relación con los temas de interés investigativo de los artículos.

Sobre los asuntos investigados

En relación con nuestra preocupación investigativa agrupamos los 38 artículos alrededor de cinco asuntos investigados: 1) análisis de contenidos escolares que son destacados como relevantes; 2) sobre la naturaleza de la ciencia y la tecnología; 3) problemas vinculados con el contexto; 4) el desarrollo de propuestas curriculares en ciencias; y 5) las relaciones y comparaciones entre diferentes propuestas curriculares en ciencias. A continuación, presentamos de manera general estos cinco asuntos estudiados.

Investigación sobre algunos contenidos escolares

Ubicamos cuatro artículos que tratan algunos contenidos escolares que consideramos relevantes para la enseñanza de las ciencias, ya que abordan el análisis de las creencias sobre la argumentación científica en profesores de escuelas de diferentes niveles socioeconómicos y su influencia en la enseñanza (Katsh-Singer, Mcneill, y Loper, 2016); las actitudes y las creencias de los maestros frente a la enseñanza de la evolución en la educación secundaria (Long, 2011); el estudio de la incidencia de la dimensión epistemológica de unos materiales didácticos diseñados para el estudio del cambio climático, en el marco de la educación en ciencias en el nivel de

secundaria de las escuelas italianas (Tasquier, Levrini y Dillon, 2016); y la relación entre la actitud positiva que muestran los estudiantes de décimo grado hacia la ciencia con la relevancia y autenticidad de los temas estudiados y la diversidad de los métodos de enseñanza que utilizan los profesores (Raved y Assaraf, 2011).

Estos artículos nos muestran que se estudian tanto contenidos conceptuales (evolución), como procedimentales (argumentación científica), actitudinales (hacia la ciencia y su enseñanza) y temáticas que podríamos denominar, siguiendo a García (1998), como metaconocimientos, en tanto abordan problemas complejos interdisciplinares (cambio climático). También identificamos que se trabajan diferentes relaciones de los contenidos escolares con la formación de profesores y las propuestas de enseñanza o los niveles socioeconómicos.

Investigación sobre la naturaleza de la ciencia y la tecnología

Las investigaciones relacionadas con la naturaleza de la ciencia y la tecnología son objeto de indagación de seis artículos que abordan diferentes aspectos de la enseñanza de las ciencias, como los planes de estudio de Portugal para el nivel de secundaria y sus relaciones con el aprendizaje científico (Ferreira y Morais, 2011); las evidencias en libros de ciencias naturales que presentan la necesidad de que el nivel de educación secundaria, en Sudáfrica, revise la representación distorsionada de la naturaleza de las ciencias y su dimensión social (Ramnarain y Chanetsa, 2016); y la incorporación que hacen los maestros en Alemania de la investigación científica, su conocimiento sobre la naturaleza de la investigación científica (NOSI) y el trabajo de laboratorio de química (Strippel y Sommer, 2015).

También notamos una preocupación por la naturaleza de la ciencia y la tecnología en los procesos de construcción y desarrollo de propuestas de enseñanza de las ciencias, por ejemplo: en la estructuración de un marco conceptual para la alfabetización en ciencias ambientales y su relación con el currículo oficial, en el que se estudian los “pilares en la ciencia” que incluyen el conocimiento científico, la investigación científica, la naturaleza de la ciencia (NOS), las cuestiones sociocientíficas (SSI) (Khishfe, 2014) y la reestructuración, en Taiwán, del currículo en ciencias para la escuela secundaria, en educación ambiental, a través de la integración de la “ciencia avanzada” y la tecnología y el trabajo colaborativo entre científicos y profesores (Shein y Tsai, 2015).

Entonces, los artículos de este asunto muestran una preocupación por la epistemología de las ciencias en el currículo de educación científica, pues se vincula tanto el análisis de la naturaleza de las ciencias (NOS) y la investigación científica (NOSI), como las “prácticas auténticas de los científicos” y el conocimiento sobre el estado de la cuestión, así como la construcción e implementación de nuevas propuestas. Como señala Lederman (2007), el estudio de la naturaleza del conocimiento científico tiene una trayectoria de alrededor de cincuenta años, pero continúa trazando grandes retos investigativos.

Investigaciones sobre las problemáticas vinculadas con el contexto

En este tipo de asuntos investigativos hemos agrupado diez artículos que nos permiten señalar cómo en los últimos años se viene centrando la atención en temas que trascienden al conocimiento científico en sí mismo para considerar otro tipo de relaciones. Por ejemplo, se estudia el papel de la lengua materna para la enseñanza de las ciencias, cuyo interés se identifica en las políticas, pero no tanto en la práctica, mientras que su uso como mediador del aprendizaje se encuentra en las escuelas rurales (Okebukola, Owolabi y Okebukola, 2012); se indaga sobre la incidencia del contexto en la comprensión de los conceptos científicos y la pertinencia de los instrumentos de evaluación en términos del aprendizaje logrado (Bellocchi y King, 2016); además se realiza una propuesta de enseñanza “culturalmente relevante”, en particular desde el estudio del sistema alimentario (Tsurusaki, Barton, Tan, Koch y Contento, 2012).

Algunos artículos abordan relaciones entre el contexto y la educación en ciencias desde problemas particulares, por ejemplo: se estudia tanto el “valor” de la educación científica como el desarrollo de una perspectiva crítica y sus contribuciones para remediar la injusticia social (Claussen y Osborne, 2013); se estudia la condición étnica en los documentos de política, desde el análisis del uso de la terminología racial en el currículo de biología y su incidencia en las creencias de los jóvenes (Donovan, 2016); y se cuestiona la posibilidad de que un currículo para la educación científica concebido desde una perspectiva neoliberal pueda responder tanto a las necesidades de las comunidades locales, como a las individuales (Smith, 2011).

En ese sentido, evidenciamos el papel relevante que adquiere el reconocimiento de las particularidades contextuales y de una perspectiva cultural para la enseñanza de las ciencias (Martínez y Molina, 2011).

Investigaciones sobre el desarrollo de propuestas curriculares en ciencias en procesos de reforma

Frente a los procesos de desarrollo de la reforma hallamos investigaciones en las cuales se examina la relación entre el currículo oficial, las planeaciones de los docentes y el trabajo de los estudiantes. Por ejemplo, se analiza el desfase entre las finalidades de la enseñanza de las ciencias, centrada en el dominio del conocimiento de la materia (Subject Matter Knowledge) desde la memorización y el escaso desarrollo de actitudes científicas y habilidades de investigación, como la argumentación científica (Wang y Buck, 2014); también se abordan temáticas sobre la aplicación de modelos para la implementación de los “Estándares de la Nueva Generación”, por ejemplo, aquellos que promueven la investigación en el aula a través de la interacción de los grupos de estudiantes con su mentor y encuentros en línea con los científicos como un factor de motivación para el trabajo de los estudiantes (Scogin y Stuessy, 2015).

Otro asunto que se investiga está referido a cómo las estructuras internas y externas de las instituciones interactúan con las características personales de los profesores para, en algunos casos, estimular el aprendizaje de conocimientos y, en otros, constituirse en una barrera para la práctica en el aula (Ryder y Banner, 2013); además, se indaga por las comprensiones de los profesores del enfoque Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM) para la educación científica, encontrando que existen confusiones en los maestros frente a la procedencia del enfoque y su significado en el trabajo del aula (Wong, Dillon y King, 2016).

Asimismo, incluimos investigaciones que analizan las pruebas estandarizadas que se aplican a los estudiantes para las asignaturas del área de ciencias (biología, física y química) con el fin de proponer ajustes de inclusión de algunas de las dimensiones de este espacio curricular en los planes de estudio, la formación de maestros y las evaluaciones futuras (Kampa y Köller, 2016); entretanto, también hallamos estudios que examinan las prácticas de los profesores frente a lo planteado en los estándares nacionales, por medio del análisis de artefactos y reflexiones realizadas por los maestros para su trabajo en el aula, lo anterior con el fin de afinar instrumentos de evaluación de los procesos de enseñanza para valorar la correlación entre lo que se plantea en los estándares nacionales y lo efectuado por el profesor en el aula (Martínez, Borko y Stecher, 2011).

Igualmente, en el marco del desarrollo de las reformas, identificamos investigaciones en relación con los materiales didácticos, por ejemplo, algunas que abordan su uso, por parte de los maestros y estudiantes, para promover las “prácticas científicas” (Arias, Elizabeth, Davis, Marino, Kademian y Palincsar, 2016); por otra parte, se indaga de manera retrospectiva por la implementación de materiales didácticos en diferentes escuelas, en particular de tres unidades curriculares, orientadas por el Proyecto 2061 de la Asociación Americana para el Avance de la Ciencia³ (Lynch, Curtis y Grafton, 2012).

De modo que se aprecia una diversidad de asuntos investigativos sobre el desarrollo de propuestas curriculares en ciencias en procesos de reforma: los aprendizajes de los estudiantes; las creencias y los conocimientos de los profesores; los procesos de evaluación y los materiales didácticos.

Investigaciones sobre las relaciones y comparaciones entre diferentes propuestas curriculares en ciencias

En cuanto al estudio de los currículos oficiales ubicamos seis artículos en los que observamos que se comparan: los planes de estudio de ciencias para la educación primaria con la complejidad del currículo de ciencias en países con similares condiciones y resultados aceptables en las pruebas internacionales (Lee, Kim y Yoon, 2015) y el currículo oficial con lo planteado en los documentos oficiales, en

3 American Association for the Advancement of Science (AAAS).

el plan de estudios en acción (la práctica del docente) y en el currículo experiencial (el aprendizaje de los estudiantes) (Tao, Oliver y Venville, 2012).

También encontramos estudios que analizan la transformación del currículo de ciencias en un periodo, con el propósito de identificar, en los documentos de estándares antiguos y vigentes: debilidades y contradicciones en el marco conceptual en razón a la poca representación y participación de los diversos actores involucrados en la construcción de los estándares y los alcances y la calidad de la ingeniería para el nivel K-12 para visualizar posibles cambios en la implementación de los actuales estándares (Moore, Tank, Glancy y Kersten, 2015).

En este asunto investigativo, ubicamos un estudio acerca de cómo el diseño e implementación de los estándares de educación científica se convierten en un obstáculo para la enseñanza y el aprendizaje significativo (Wallace, 2012), y otro, sobre los desafíos de la investigación y la práctica de la educación científica que pone de realce la importancia de la significación de las reformas, el desarrollo profesional y la relación entre los resultados de las investigaciones con la toma de decisiones para dicho proceso (Marx, 2012).

Como se observa, para este asunto investigado, los trabajos tratan sobre: la comparación de currículos oficiales entre países y el análisis de lo que propone la reforma con el quehacer docente y el trabajo de estudiantes; la comparación entre los currículos oficiales en ciencias, antiguos y vigentes; y los estudios sobre las reformas como barreras para el trabajo del docente, además de los desafíos que implica la relación entre la investigación y la práctica de la educación científica.

A modo de conclusión

Esta primera aproximación al estado del arte de la investigación, a partir de la revisión de las publicaciones en tres revistas especializadas, nos permite destacar la escasa participación en las publicaciones de los países latinoamericanos, así como la preeminencia de artículos procedentes de Estados Unidos y de la palabra clave *curriculum*. También afirmamos que, en los últimos años, es creciente el interés por investigar problemáticas relacionadas con *technology education*, y por ende, la necesidad de que, tanto desde Colombia como desde los países de la región se promuevan estudios sobre el conocimiento escolar en las ciencias naturales, por ejemplo, aquel que subyace en las orientaciones curriculares de la Secretaría de Educación de Bogotá o del Ministerio de Educación Nacional, como en los lineamientos curriculares en ciencias y los estándares básicos en competencias.

Respecto a los asuntos investigados notamos que en los últimos años adquieren un lugar relevante en la investigación sobre la enseñanza de las ciencias problemáticas como: el estudio de la naturaleza de las ciencias y las relaciones entre la enseñanza de la ciencia y los elementos del contexto: injusticia social, educación inclusiva, perspectiva neoliberal, lengua materna, entre otros.

También identificamos que existe una preocupación por documentar las relaciones entre lo que plantean las reformas educativas para la enseñanza de las ciencias y los diversos aprendizajes de los estudiantes, los procesos de evaluación y el desarrollo de materiales didácticos. Así como conocer las comprensiones y creencias de los profesores de ciencias sobre currículo oficial en relación con su identidad profesional, la comparación de currículos oficiales entre países, los currículos antiguos y vigentes e identificar desafíos para la relación entre investigación y práctica de la educación científica, además de la preocupación por comprender las propuestas curriculares en ciencias, sus desarrollos, cambios y los nuevos retos para contextos particulares y su relación con otros contextos.

Asimismo, destacamos la necesidad de reflexionar, con mayor profundidad, sobre la relación entre conocimiento escolar y las alusiones a “middle school science classrooms” o “school science curriculum” y “school science”, es decir, seguir indagando sobre algunas de las cuestiones que orientan nuestros trabajos: ¿cuáles son los referentes epistemológicos que son posibles de diferenciar?, ¿qué papel cumple el conocimiento científico?, ¿cuáles son los criterios de validez?, ¿cuáles los contenidos que se privilegian?

Referencias

- Arias, A., Elizabeth A., Davis, E., Marino, J., Kademian, S. y Palincsar, A. (2016). Teachers' use of educative curriculum materials to engage students in science practices. *International Journal of Science Education*, 38(9), 1504-1526.
- Bellocchi, A. y King, D. (2016). Context-based assessment: creating opportunities for resonance between classroom fields and societal fields. *International Journal of Science Education*, 38(8), 1304-1342.
- Cárdenas, A. (2010). *Discursos y prácticas pedagógicas de docentes del área de ciencias naturales y educación ambiental en la Institución Educativa Distrital Leonardo Posada Pedraza J. M., a partir de la relación con los estándares y lineamientos como referentes curriculares del área*. (Tesis de maestría). Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de reflexión. *Revista de Educación*, 295(I), 69- 11.
- Claussen, S. y Osborne, J. (2013). Bourdieu's notion of cultural capital and its implications for the science curriculum. *Science Education*, 97(1), 58-79.
- Donovan, B. (2016). Framing the Genetics Curriculum for Social Justice: An Experimental Exploration of How the Biology Curriculum Influences Beliefs About Racial Difference. *Science Education*, 100(3), 586-616.

- Ferreira, S. y Morais, A. (2011). The Nature of Science in Science Curricula: Methods and concepts of analysis. *International Journal of Science Education*, 35(16), 2670-2691.
- García, A., Criado, A. y Cañal, P. (2014). ¿Qué educación científica se promueve para la etapa de primaria en España? Un análisis de las prescripciones oficiales de la LOE. *Revista de Enseñanza de las Ciencias*, 32(1), 139-157.
- García, E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- García, F. (1999). El medio urbano en la educación secundaria obligatoria. *Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. (Tesis doctoral inédita). Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum, posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, 295, 7-37.
- Kampa, N. y Köller, O. (2016). German National Proficiency Scales in Biology: Internal Structure, Relations to General Cognitive Abilities and Verbal Skills. *Science Education*, 100(5), 903-922.
- Katsh-Singer, R., Mcneill, K. y Loper, S. (2016). Scientific Argumentation for All? Comparing Teacher Beliefs About Argumentation in High, Mid, and Low Socioeconomic Status Schools. *Science Education*, 100(3), 410-436.
- Khishfe, R. (2014). A Reconstructed Vision of Environmental Science Literacy: The case of Qatar. *International Journal of Science Education*, 36(18), 3067-3100.
- Lederman, N. (2007). Nature of science: Past, present, and future. En S. Abell & N. Lederman, *Handbook of Research on Science Education*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lee, Y., Kim, M. y Yoon, H. (2015). The Intellectual Demands of the Intended Primary Science Curriculum in Korea and Singapore: An analysis based on revised Bloom's taxonomy. *International Journal of Science Education*, 37(13), 2193-2213.
- Long, D. (2011). The politics of teaching evolution, science education standards and Being a creationist. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(1), 122-139.
- Lopes, A. (2007). *Curriculum e epistemologia*. Ijuí: Unijuí.
- Lopes, A. (2008). *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ/Faperj.
- Lynch, S., Curtis, P. y Grafton, B. (2012). A retrospective view of a study of middle school science curriculum materials: Implementation, scale-up, and sustainability in a changing policy environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(3), 305-332.

- Martínez, C. (2000). *Las propuestas curriculares sobre el conocimiento escolar en el área de conocimiento del medio: dos estudios de caso en profesores de primaria. (Tesis doctoral)*. Sevilla, Programa Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, un enfoque interdisciplinar. Universidad de Sevilla.
- Martínez, C. (2017). Ser maestro de Ciencias: productor de conocimiento profesional y de conocimiento escolar. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez, C. y Molina, A. (2011). La especificidad del conocimiento profesional y del conocimiento escolar en las clases de ciencias: algunas relaciones con la cultura. *Revista EDUCyT*, 2(2), 35-57.
- Martínez, C. y Jirón Popova, M. (2014). La investigación sobre el conocimiento profesional de los profesores de primaria en ciencias y el conocimiento escolar: una revisión (parte II). *Revista Tecnē, Episteme y Didaxis: TED*, número extraordinario, 68-87.
- Martínez, C. y Valbuena, E. (comps.). (2013). *El conocimiento profesional de los profesores de ciencias sobre el conocimiento escolar*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez, C., López, A., Cárdenas, A. y Jirón, M. (2016). *Las propuestas de conocimiento escolar en ciencias naturales en las orientaciones curriculares de la Secretaría de Educación de Bogotá (2007-2015)*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez, J., Borko H. y Stecher, B. (2011). Measuring instructional practice in science using classroom artifacts: lessons learned from two validation studies. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(1), 38-67.
- Marx, R. (2012). Large-scale interventions in science education: The road to utopia?. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(3), 420-427.
- Moore, T., Tank, K., Glancy, A. y Kersten, J. (2015). NGSS and the landscape of engineering in K-12 state science standards. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(3), 296-318.
- Okebukola, P., Owolabi, O. y Okebukola, F. (2012). Mother tongue as default language of instruction in lower primary science classes: Tension between policy prescription and practice in Nigeria. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(1), 62-81.
- Ramnarain, U. y Chanetsa, T. (2016). An analysis of South African Grade 9 natural sciences textbooks for their representation of nature of science. *International Journal of Science Education*, 38(6), 922-933.
- Raved, L. y Assaraf, O. (2011). Attitudes towards Science Learning among 10th-Grade Students: A qualitative look. *International Journal of Science Education*, 33(9), 1219-1243.

- Reyes, L. y Cárdenas, Y. (2003). Reflexiones sobre estándares educativos para la educación en ciencias: rescatando creencias de maestros de educación básica. *Tecné, Episteme y Didaxis*, número extra. Congreso sobre Formación de Profesores de Ciencias, 233-235.
- Ryder, J. y Banner, I. (2013). School Teachers' Experiences of Science Curriculum Reform. *International Journal of Science Education*, 35(3), 490-514.
- Scogin, S. y Stuessy, C. (2015). Encouraging Greater Student Inquiry Engagement in Science Through Motivational Support by Online Scientist-Mentors. *Science Education*, 99(2), 312-349.
- Shein, P. y Tsai, Ch. (2015). Impact of a Scientist-Teacher Collaborative Model on Students, Teachers and Scientists. *International Journal of Science Education*, 37(13), 2147-2169.
- Smith, D. (2011). One Brief, Shining Moment? The Impact of Neo-Liberalism on Science Curriculum in the Compulsory Years of Schooling. *International Journal of Science Education*, 33(9), 1273-1288.
- Strippel, C. y Sommer, K. (2015). Teaching Nature of Scientific Inquiry in Chemistry: How do German chemistry teachers use labwork. *International Journal of Science Education*, 37(18), 2965-2986.
- Tao, Y., Oliver, M. y Venville, G. (2012). A comparison of approaches to the teaching and learning of science in Chinese and Australian elementary classrooms: Cultural and socioeconomic complexities. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(1), 33-61.
- Tasquier, G., Levrini, O. y Dillon, J. (2016). Exploring students' epistemological knowledge of models and modelling in science: results from a teaching/learning experience on climate change. *International Journal of Science Education*, 38(4), 539-563.
- Tsurusaki, B., Barton, A., Tan, E., Koch, P. y Contento, I. (2012). *Using transformative boundary objects to create critical engagement in science: A case study*. *Science Education*, 97(1), 1-31.
- Wallace, C. (2012). Authoritarian science curriculum standards as barriers to teaching and learning: An interpretation of personal experience. *Science Education*, 96(2), 291-310.
- Wang, J. y Buck, G. (2014). The Relationship Between Chinese Students' Subject Matter Knowledge and Argumentation Pedagogy. *International Journal of Science Education*, 37(2), 340-366.
- Wong, V., Dillon, J. y King, H. (2016). STEM in England: meanings and motivations in the policy arena. *International Journal of Science Education*, 38(15), 2346-2366.

ATENCIÓN A LA DESERCIÓN TARDÍA: SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Néstor Fajardo*

Iris Medina**

Luz Elena Sáenz***

Introducción

Este documento recoge la sistematización de la experiencia educativa del Programa Académico Transitorio (PAT) 2016-III denominado “Debates Contemporáneos en Pedagogías y Didácticas”, que involucró a 112 estudiantes de la Facultad de Ciencias y Educación, 29 docentes y 4 funcionarios, apoyados por profesionales de la Unidad de Extensión de esta Facultad.

La sistematización es la metodología de investigación implementada en el marco de una investigación cualitativa interpretativa que reconstruye la experiencia educativa ligada a quienes la vivimos, desarrollamos, sufrimos y gozamos. Se proporciona una mirada compleja sobre el planteamiento, puesta en marcha, resultados, cierre de

* Docente de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés. Correo electrónico: nerfajardom@udistrital.edu.co

** Docente de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciada en Psicología y Pedagogía. Especialista en Ambientes de Aprendizaje. Magíster en Educación. Correo electrónico: igmedinam@udistrital.edu.co

*** Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciada en Lingüística y Literatura. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria. Doctoranda en Lenguaje y Cultura. Correo electrónico: lhseanz@udistrital.edu.co

la propuesta y la discusión sobre la viabilidad y pertinencia de este tipo de política de graduación de la Universidad Distrital.

Es posible detectar que no se encuentran muchas investigaciones sobre la deserción tardía, y que es necesario dar tratamiento diferencial a los estudiantes que llevan mucho tiempo fuera de la actividad académica de la institución, además de hacer un curso en técnicas de lectura comprensiva y redacción, para que el desarrollo del PAT pueda ser más significativo.

Esa cuestión de la deserción y la deserción tardía

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) establecen la diferencia entre las categorías de graduado y egresado. De una parte, el estudiante que aprueba todos los créditos pero no ha obtenido el título es un egresado no graduado, por otra, el estudiante que termina sus estudios y se acredita mediante un documento diploma es considerado como graduado. Para el caso de la Universidad Distrital, los estudiantes aprueban los créditos, sin embargo, el trabajo de grado se supone como una materia con créditos aprobados. Esta práctica no es coherente con la postura del MEN, por tanto se tendrá que hablar de deserción tardía, la cual se presenta en los últimos semestres de la carrera.

En 2015, el MEN publicó la *Guía para la implementación de modelos de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior*, un instrumento que brinda estrategias, acciones y herramientas para optimizar la graduación como un indicador de mejoramiento de la calidad educativa. En estas líneas argumenta que “la graduación estudiantil es el reflejo del cumplimiento de los objetivos fundamentales de la educación superior” (MEN, 2015, p. 9). A su vez, la herramienta 25 de esta guía hace referencia a la orientación para el trabajo de grado y las prácticas laborales (MEN, 2015, pp. 134-137), en la cual se invita a las instituciones de educación superior (IES) a hacer un reconocimiento sobre las opciones de grado que ofrece, el tiempo de los docentes directores de trabajo de grado para la orientación y seguimiento de estos trabajos y generar estrategias integrales entre el trabajo de grado y las prácticas.

El plan de desarrollo 2014-2018 considera que la deserción es un aspecto fundamental para abordar la calidad de la educación superior: “A pesar de los avances, la deserción sigue siendo un tema prioritario en este nivel educativo, por lo cual se deben continuar realizando acciones que prevengan el abandono de la formación superior” (DNP, 2015, p. 66).

Al respecto, el MEN ha establecido políticas en materia de fortalecimiento de la permanencia y la graduación de estudiantes en educación superior, desarrollando el Sistema de prevención y análisis de la deserción en las instituciones de educación superior (Spadies). De esta manera, para hacer seguimiento a las estadísticas que presentan las universidades sobre la deserción, se analizan variables como la deserción

por cohorte según nivel de formación, la deserción por cohorte IES oficiales y privadas, la deserción por cohorte en los diferentes departamentos del país, la deserción según las áreas de conocimiento, la deserción de acuerdo con el ingreso de la familia, sexo, nivel educativo de la madre, propiedad de la vivienda y deserción según si el estudiante trabajaba cuando presentó el Icfes.

En esta herramienta se puede observar por cohorte según nivel de formación para 2015 que en el área de ciencias de la educación la deserción más alta se da en los primeros semestres, con tendencia a disminuir hacia los últimos; sin embargo, no hay ninguna estadística que describa la situación de los egresados no graduados o de la deserción tardía.

Tinto (1989) define la deserción como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo, considerándose como desertor a aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior, no presenta actividad académica durante tres semestres académicos consecutivos. Para el autor, las particularidades de la deserción temprana son muy diferentes a las que se presentan en los últimos años con la deserción tardía. La adaptación social, educativa y cultural al medio universitario es muy difícil para muchos estudiantes, aspecto que no se presenta en los últimos años, sin embargo Tinto no explicita los factores que se atribuyen a esta problemática.

Acciones de organismos multilaterales frente a la deserción

Los organismos multilaterales han tenido influencia en la educación superior latinoamericana en cuanto a su reestructuración, en una dirección donde se tienen en cuenta las necesidades de las instituciones educativas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), el Banco Mundial, la Unión Europea y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), son los organismos multilaterales que más han intervenido en la educación superior en América Latina.

El Banco Mundial se ha encargado de analizar la educación superior en países como México, Argentina, Brasil, Chile, Cuba, Perú y Colombia. Sus investigaciones se enmarcan en los programas de las instituciones educativas y el desarrollo de la internalización de la educación superior en América Latina a partir de sus diversas constituciones. Mediante las pesquisas, los organismos multilaterales establecen recomendaciones en una dirección que tenga en cuenta las necesidades de las universidades en torno a la pertenencia y calidad estudiantil y los procesos que lleve a cabo cada gobierno para su financiación.

La participación de las instituciones gubernamentales en los procesos de educación, permite conocer las circunstancias a partir de su observación sobre las tendencias globales. Su análisis posibilita examinar los factores en el proceso de la educación, considerándolos desde las dimensiones locales, nacionales, regionales y globales. La

preocupación de estos organismos en el nivel educativo ha sido prioritario en torno a desarrollar políticas que impidan la deserción y el abandono del estudio, por esto la calidad de sus programas y el apoyo constante en cuanto al análisis y la financiación, ya que el propósito fundamental es garantizar la eficacia de los recursos, pues se tiene en cuenta que “La educación Superior no es sólo un asunto nacional. Es también un asunto internacional y propiamente global” (López, 1988).

Aprendamos de los otros: acciones de algunas universidades que forman maestros en relación con la deserción tardía

En el proceso de sistematización de la experiencia del PAT 2016-III, se vio la importancia de aprender de experiencias de otras universidades para abordar la deserción tardía, centrando nuestra atención en las instituciones que cuentan con una facultad de educación, para indagar sobre su modalidad de trabajo de grado, las actividades pedagógicas que direccionan para cumplir con el tiempo y los requisitos de trabajo de grado, además de las acciones que realizan para solucionar el fenómeno de retención tardía. Estos referentes nos sirven de contraste frente a la apuesta que nos proponemos dentro de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital.

La Universidad Pedagógica Nacional destaca el Sistema Integral de Acompañamiento Académico y Prevención de la Deserción Estudiantil, liderado por la Oficina de Bienestar. Presenta programas de apoyo financiero y académico destinados para estudiantes de poblaciones diversas o con capacidades diferenciales de aprendizaje. Dentro de su oferta tiene una bolsa de empleo, talleres de emprendimiento, entre otros. Cuenta con el Centro de Orientación y Acompañamiento a Estudiantes (COAE), que busca reducir las tasas de deserción de los estudiantes, sin embargo no se encuentra algún programa especial para la prevención de la deserción tardía dirigido a estudiantes que han terminado materias y no se han graduado por el trabajo de grado.

La Universidad de Antioquia presenta algunos estudios, entre los que se subraya el *Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria* (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2006). Dicho informe analiza las altas tasas de deserción y bajas tasas de graduación. El estudio se enfoca en los determinantes de la deserción y graduación en las facultades de Ingeniería y Ciencias Económicas, confirmando el impacto que tienen los factores correlacionados: individuales, socioeconómicos, académicos e institucionales sobre la deserción y los niveles de graduación.

Entretanto, la Universidad de Ibagué desarrolló el “Estudio de la mortalidad académica, estrategias pedagógicas y deserción en la Universidad de Ibagué”, marco desde el cual se construyó el trabajo *Revisión de algunos estudios sobre los niveles de deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica* (Patiño y Cardona, 2012), con el fin de identificar los aspectos que inciden en el aumento de la deserción. Aquí se analizan los factores que causan la deserción, resaltando los exámenes

de admisión poco rigurosos, la orientación vocacional, la economía familiar y las dificultades personales como los de mayor relevancia. No obstante, no se hace referencia a la deserción tardía.

La Universidad del Valle tiene acciones específicas frente a la modalidad de grado. Se encuentra la modalidad de trabajo de grado de monografía y pasantía. La universidad deja el plazo de ocho semestres para efectuar este proceso, si durante este tiempo no se ha efectuado la respectiva titulación, se pierde el derecho al título.

La Corporación Universitaria Minuto de Dios, ha otorgado becas, subsidios y descuentos a los estudiantes que carecen de recursos económicos y se destacan académicamente, con el fin de minimizar la deserción por razones financieras.

En la Universidad Libre de Colombia, las recopilaciones de estudios de caso, experiencias pedagógicas o gestión académica, que hablen de los índices de deserción y retención estudiantil en la Facultad de Ciencias son escasas. El programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, ha logrado un seguimiento (propuesto en un trabajo de grado), donde se evalúa qué ha sucedido con la deserción y cuál es la estrategia de retención.

Por su parte, en la Universidad de La Salle, en las Licenciaturas en Español y Lenguas Extranjeras y en Educación Religiosa, se plantean varias modalidades de grado: pasantía internacional, cogrado, trabajo de grado y proyectos de investigación disciplinar o interdisciplinar, que generan más opciones para lograr la culminación de los procesos académicos.

La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) implementa estrategias para disminuir la deserción, como la oferta de asesorías y acompañamiento por parte del Centro de Atención Psicopedagógica (CAP), el refuerzo en el proceso de aprendizaje de idiomas, asesoría a estudiantes, tutorías presenciales y virtuales, revisión minuciosa de los documentos evaluativos y asesorías personalizadas para las actividades de práctica pedagógica, participación en semilleros de investigación o coloquios y talleres individuales con los estudiantes en riesgo de deserción. Cabe anotar que en la institución no se han encontrado estudios que den cuenta de la deserción por motivo del trabajo de grado.

Por último, en la Universidad de Cundinamarca (UDEC), a partir de un estudio sobre deserción estudiantil elaborado por la Dirección de Planeación Institucional (UDEC, 2013) se pudo evidenciar a través de estadísticas el número de estudiantes no graduados y desertores. En este documento se dieron a conocer los porcentajes de retención y deserción estudiantil en la Universidad. Los datos abarcan el período académico comprendido entre 2007-1 hasta 2012-2 e involucra todos los proyectos curriculares que se ofrecen en las ocho sedes de la institución. Se muestra un balance estadístico sobre la cantidad de estudiantes no graduados, desertores y los porcentajes equivalentes a la retención y deserción, sin embargo no hay un análisis específico de deserción tardía.

Acciones de la Universidad Distrital frente a la deserción tardía

El Plan Estratégico de Desarrollo 2007-2016 “Saberdes, Conocimientos e Investigación de Alto Impacto para el Desarrollo Humano y Social” de la Universidad Distrital, establece en la política 2, “Gestión académica para el desarrollo social y cultural”, mediante la estrategia 3, “Consolidación del bienestar de la comunidad”, el programa 1, “Disminución de deserción y repitencia, retención efectiva de los estudiantes de la Universidad”, a través de seis proyectos específicos dirigidos a enfrentar esta problemática.

Dichos proyectos establecen un plan de seguimiento que gira alrededor de acciones para la retención y disminución del fracaso académico mediante el impulso de becas universitarias, crear y fomentar el plan de incentivos para estudiantes, establecer convenios de financiamiento de matrícula y sostenimiento, consolidación del plan alimentario y la prevención del embarazo temprano y el abuso de sustancias psicoactivas. La Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas no es ajena a la problemática del abandono de los estudios por causas que bien pueden ser personales, económicas, de desempeño académico, laboral y hasta administrativo, o la convergencia de algunas.

La Oficina Asesora de Planeación y Control señala, en su Boletín Estadístico (2013), que durante los ocho períodos académicos comprendidos entre 2010-I y 2013-II el promedio de deserción se ubica en 24,6 %. Esta cifra está por debajo del promedio de deserción de las IES en Colombia (45,3 %).

Por otra parte, indagaciones adelantadas en las universidades Pedagógica, Industrial de Santander y de Antioquia y el mismo Ministerio de Educación Nacional, establecen una tipología de deserción partiendo, por ejemplo, del momento en que se deserta. Así pues, el MEN (2009) identifica cinco tipos de deserción desde las categorías de tiempo y espacio: precoz, temprana y tardía; interna o del programa académico e institucional. Para efectos de esta sistematización se retoma la propuesta del MEN haciendo énfasis en la deserción tardía toda vez que se define como el abandono de estudios cerca de la culminación del plan de estudios.

Acciones de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital frente a la deserción tardía

Los diferentes pregrados de la Facultad de Ciencias y Educación, preocupados por los bajos índices de graduación y el creciente porcentaje de estudiantes retenidos, se dieron a la tarea de convocar a sus estudiantes a seminarios de actualización como modalidad de grado. Decidieron implementar lo establecido en el Acuerdo N° 02 (11 de agosto de 2011) de la Facultad de Ciencias y Educación, “Por el cual se reglamentan las modalidades de Trabajos de Grado para los estudiantes de Proyectos Curriculares de Pregrado de la Facultad de Ciencias y Educación”, y se estableció el “Seminario de Actualización” (artículo 16) “para aquellos estudiantes que finalizado

un año no han logrado culminar un trabajo de grado y para aquellos que se reintegren con asignaturas terminadas". Esta modalidad, "les permitirá, a los alumnos, contextualizarse e iniciar un trabajo de grado en cualquiera de las modalidades descritas y será reglamentado por el Consejo de Facultad, previo establecimiento de parámetros generales establecidos por el Consejo Académico." Esta estrategia fue implementada por diferentes proyectos curriculares, como la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales (Lebecs), y permitió consolidar la propuesta de trabajo de grado a más de cien estudiantes.

La implementación de los Programas Académicos Transitorios (PAT) como modalidad de grado en la Facultad de Ciencias y Educación ha tenido dos cohortes finalizadas y una en curso. Durante el periodo académico 2015-III se desarrolló la propuesta liderada por el profesor William Castrillón, en sus funciones como Coordinador Académico y Administrativo (Acta No. 26 del 10 de septiembre de 2105, Consejo de Facultad, Facultad de Ciencias y Educación).

Metodología

La sistematización se realizó mediante el uso de una metodología interpretativa que contribuye a entender cómo se manifiesta un fenómeno para conocer sus situaciones y comprender los procesos, "la sistematización trata de mirar las experiencias como procesos históricos, procesos complejos en los que intervienen diferentes actores, que se realizan en un contexto" (Jara, 2012).

La sistematización de las experiencias educativas permite al docente dar valor pedagógico a su accionar, posibilita la reflexión y recuperación crítica y lógica del proceso vivido, el pensar sobre el hacer, no solo para lograr su comprensión, sino para obtener aprendizajes críticos de las experiencias educativas que puedan ser comunicadas a la comunidad educativa.

La sistematización "se acerca a los paradigmas interpretativos, propiciando la problematización y comprensión de los quehaceres sociales y profesionales desde las percepciones y perspectivas de los actores involucrados" (Guiso, 2008). Con esta herramienta se facilita que los actores involucrados sean los que interpreten, reflexionen, ordenen y reconstruyan el proceso vivido, con el fin de generar procesos de aprendizaje, ideas e iniciativas frente al fenómeno de la deserción tardía por trabajo de grado. En este caso, el proceso de sistematización se realiza por dos docentes del PAT y el coordinador académico, con la colaboración voluntaria de estudiantes de los programas.

El punto de partida para el desarrollo de la sistematización fue la fase de revisión documental; una segunda fase se organizó en la recolección de información con estudiantes y docentes.

Teniendo en cuenta que el horario estipulado del PAT (6:00 a. m. a 10:00 p. m.), con solo 40 horas por módulo y destacando las múltiples ocupaciones laborales de los

estudiantes, fue difícil reunirlos para realizar las entrevistas o integrar grupos focales para analizar y reconstruir la experiencia en tiempo adicional. Se optó entonces por aplicar un cuestionario en línea en noviembre de 2016, como un elemento unificador de la sistematización de la experiencia y con el propósito de sistematizar experiencias comunes sobre cómo se llevó a cabo el desarrollo de la experiencia PAT. “El cuestionario como técnica de recogida de datos puede prestar un importante servicio en la investigación cualitativa” (Rodríguez, 1999); en nuestro caso contribuyó a efectuar un acercamiento a la realidad con la exploración de las ideas sobre el proceso de los estudiantes participantes del PAT. Los formatos fueron enviados a los 112 estudiantes que cursaron el seminario transitorio, en la fase final del seminario, en el cual participaron voluntariamente 90 estudiantes.

El cuestionario constó de tres aspectos: la caracterización de los estudiantes; la evaluación de los módulos del PAT en relación con la pertinencia de los logros y contenidos de los módulos, la pertinencia de los productos que arrojó el desarrollo de los módulos, las dificultades que se presentaron; y la valoración de los estudiantes sobre su desempeño.

Otra fuente de datos es el Informe de Gestión (InfoGest) de los docentes participantes en el PAT 2016-III, que situó los tres módulos con los siguientes parámetros: balance académico y pedagógico del módulo, desempeño académico de los estudiantes y recomendaciones generales. El punto de llegada de la sistematización lo constituye la interpretación y el análisis de la experiencia educativa del PAT y las conclusiones que surgen de este proceso.

Caracterización del grupo de estudiantes del PAT 2016-III “Debates contemporáneos en pedagogías y didáctica”

Los estudiantes que cursaron el Seminario Transitorio tenían un promedio de edad de 26 a 30 años (48%), de 31 a 35 años (37%) y de 36 a 40 años (11%). Los resultados señalaron que la mayoría de los estudiantes superaba los 25 años, lo que denota que quienes llegaron al PAT tenían un recorrido laboral, experiencia que es un factor importante para el desarrollo de los módulos.

Teniendo en cuenta que para acceder al PAT el estudiante debía haber terminado materias, se encontró que el 33,75% de los estudiantes se retiró en 2013, lo que significa tres años de receso estudiantil; el 9,95% se retiró en 2012, cuatro años de receso; a su vez, el 9,95% de los estudiantes terminaron materias en 2011, llevaban entonces cinco años sin desarrollar actividades académicas en la Universidad. También notamos que el 9,95% finalizaron materias en 2010 y el 23,75% llevaban más de ocho años de haber suspendido su formación.

Conocer cuánto tiempo de receso ha transcurrido es muy importante, dado que entre más tiempo pase desde la suspensión de las actividades académicas, es más difícil el proceso de adaptación a la dinámica educativa de la educación presencial universitaria.

Las razones que señalaron los estudiantes para no graduarse aunque habían terminado materias, están agrupadas en dificultades de trámites administrativos (35%). En esta categoría manifestaban aspectos como la mala información o falta de tiempo en los procesos de la monografía. Cabe destacar que un gran porcentaje de los estudiantes respondió que lo que más pesó para no terminar la carrera fueron razones personales.

Entretanto, el 90% argumentó que a pesar de no haberse graduado, su ocupación actual es la docencia, mientras que el 7,8% señaló que ha desarrollado trabajos independientes y otras actividades, notando identidad con la profesión docente.

Lecciones aprendidas con el PAT

Alcance de los propósitos de los módulos del PAT

El módulo de interculturalidad y procesos educativos para la paz buscó atender el encuentro con el otro, “escuchar al otro para crear un espacio de reflexión y debate en torno al concepto de interculturalidad, entre la comunidad universitaria y su relación con la escuela”. Al respecto, el 71% de los estudiantes participantes consideraron que este módulo tuvo un muy buen alcance de los propósitos, para el 17% fue bueno, el 8% opinó que el logro fue regular y para el 3% no alcanzó el propósito. Los estudiantes consideraron que este módulo fue pertinente y relevante para la cualificación del ejercicio docente y para la vida, pues se contó con un buen manejo del contenido y metodología. Sin embargo, apuntaron que tuvo poca relación, integración y contribución al módulo de investigación.

Los docentes de este módulo coincidieron con los estudiantes en el logro de los propósitos. Se generaron espacios de reflexión, debate y trabajo en grupo en torno a la interculturalidad y la conformación de escenarios de diversidad incluyente donde circulaban narraciones, relatos y percepciones de la relación de la escuela y la comunidad universitaria. Propiciar la formación de docentes reflexivos implicó partir de las prácticas para revisar la acción educativa desde sus experiencias.

La reflexión está dominada por la retrospección cuando se produce por el resultado de una actividad o de una interacción, o en un momento de calma, en cuyo caso su función principal consiste en ayudar a construir un balance, a comprender lo que ha funcionado o no o a preparar la próxima vez. (Perrenoud, 2007, p. 35).

Por otra parte, el módulo de “Investigación y orientación del trabajo final”, abordó la problematización de las realidades, su comprensión y la construcción y ejecución de alternativas innovadoras que posibiliten continuamente las transformaciones que demandan las actuales realidades en los contextos educativos.

El 53 % de los estudiantes logró sus propósitos con muy buen nivel, mientras que para el 46% fue bueno, y solo para un 1% regular. Cabe resaltar que ninguno lo

consideró malo o muy malo. Este módulo ayudó a valorar la investigación; las asesorías de los docentes para la formulación y estructuración de la propuesta de trabajo de grado fueron excelentes, oportunas, orientadoras y constructivas. Los docentes de investigación, al igual que los estudiantes, consideraron que los propósitos del módulo se cumplieron, ya que familiarizaron al estudiante con las metodologías y tendencias de investigación.

El módulo sobre Creatividad y procesos de aprendizaje escolar en ciencias, pretendió “Reconstruir la confianza en sí mismo del profesor novato. El maestro debe convencerse de que él es capaz de crear e inventar, que es mucho más que un repetidor”. En relación con el logro de los propósitos de este módulo, el 12% lo consideró muy bueno, para el 52% fue bueno, 19% lo señaló como regular, el 6% lo enmarcó como malo y el 11% muy malo.

Finalmente apuntaron que este módulo fue relevante para el ejercicio docente y para la vida, no así para el objetivo del programa transitorio. Se demostró poca relación, integración y contribución de este módulo de creatividad con el módulo de investigación, siendo el trabajo final el eje central para orientar su desarrollo. No obstante, la opinión de los docentes fue contraria a la de los estudiantes, para ellos los propósitos de este módulo tuvieron un buen alcance, ya que se logró reconstruir su propia confianza.

Pertinencia de los contenidos de los módulos para el desarrollo personal y profesional

Desde la dirección del Seminario Transitorio 2016-III (Amautas, 2016), se planteó en uno de sus objetivos garantizar escenarios de actualización en los debates contemporáneos de las pedagogías y las didácticas, que reconozcan la diversidad presente en los procesos educativos y de producción de conocimiento situados en múltiples contextos sociales. La finalidad fue posibilitar otras posturas pedagógicas, que apoyen a los retos que tienen los docentes de hoy en su campo profesional (Not, 1994, p. 2) para que elijan lo que resulte mejor en sus contextos personales y laborales.

El propósito del Seminario Transitorio, en cuanto a la pertinencia de los contenidos, fue crear una red de contenidos en torno a la reflexión de los estudiantes en su desarrollo profesional y frente a debates contemporáneos en pedagogías y didácticas, garantizando escenarios de actualización que reconozcan la diversidad presente en los procesos educativos de producción de conocimientos situados en múltiples contextos sociales (Amautas, 2016).

La estructura de cada módulo estaba constituida en un área teórico-práctica de formación con carácter transversal a los campos de conocimiento de los programas curriculares de pregrado en Educación Básica de la Facultad de Ciencias y Educación, como lo señala el documento del programa académico. Estos aspectos estructurantes

(Sacristán, 1992), como la organización del seminario, la determinación del tiempo, el perfil de los docentes y el orden de aprendizaje, se conjugaron para provocar un orden de aprendizaje, adjunto a procesos que desencadenaran en un habitus (Bourdieu, 1988) en los estudiantes, con la finalidad de crear un sentido real en la práctica.

Finalmente, surge la categoría de pertinencia del módulo Interculturalidad, cuyo objetivo fue “Crear un espacio de reflexión y debate en torno al concepto de interculturalidad, entre la comunidad universitaria y su relación con la escuela, en cuanto a los recursos que aporta a ambos actores la interculturalidad crítica, en la adquisición de competencias para las relaciones entre culturas dentro y fuera del aula”.

Se generaron en los estudiantes apreciaciones que destacan su ayuda al desarrollo personal y profesional: “Las clases buenas contribuyeron a mi quehacer docente”. Este proceso contribuyó a desarrollar actitudes de comprensión de su entorno, como herramientas teóricas y prácticas necesarias para abordar las relaciones interculturales (Cardona, 2016). Se concluye que la pertinencia de los módulos frente a su desarrollo personal y profesional fue oportuna, acertada y consecuente a la naturaleza del seminario transitorio.

Pertinencia de la metodología

Las mediaciones pedagógicas implementadas por los profesores durante el desarrollo del PAT requieren un tratamiento especial, toda vez que se propuso como un espacio de formación profesional con características particulares, donde la mayoría de estudiantes (97,8 %) estaba por encima de los 26 años y el 91 % tenía un trabajo.

Se puede determinar que el 93 % de los estudiantes consideraron entre muy buena y buena la metodología implementada en los módulos de Investigación, mientras que un 82 % hace lo propio con el módulo de Interculturalidad. De otra parte, los valores de apreciación de los módulos de Creatividad bajaron, teniendo una aceptación del 53 % entre muy buena y buena, dejando un 47 % a apreciaciones que la indican como regular, mala y muy mala.

Según los tutores, la metodología fue construida en “doble vía” (InfoGest17), en tanto tuvieron la ocasión de participar poniendo a contraluz su experiencia y saber pedagógico con las reflexiones y saberes desarrollados en el marco del PAT. De esta forma, los profesores sostienen que “tuvieron la oportunidad de interrogar su quehacer en el aula”; “de interrogar su hacer pedagógico, identificar los supuestos de ciencia, conocimiento, estudiante... que están en la base de sus acciones” (InfoGest01). De manera permanente fueron discutidas sus “vivencias particulares”, y como resultado “se ve retado a realizar y compartir saberes y conocimientos”, pero que a la vez les comprometieron a realizar “acciones en contexto” que se traducen como “llover al aula de clase lo aprendido en los seminarios” mediante el diseño de una unidad didáctica (InfoGest07).

Otra observación constante de los estudiantes se relacionó con las tareas y los trabajos asignados para ser desarrollados por fuera del salón de clase. Esto implicaba más esfuerzos para los estudiantes, teniendo en cuenta que la mayoría se desempeñaba como docentes y tenían compromisos laborales por cumplir. Los trabajos, sugieren algunos de ellos, “podrían ser desarrollados a través de talleres durante las jornadas de sesiones presenciales sin necesidad de extender trabajo para la casa”. Algunos tutores manifestaron preocupación por la carga de trabajo en extenso, con lecturas que requerían más tiempo pero que, debido a la intensidad horaria en la semana, no eran posibles de abordar.

La metodología implementada por los docentes incluyó trabajo directo, acompañamiento, retroalimentación, socialización y evaluación con procesos de construcción de propuestas investigativas. Con respecto a la propuesta de material para consulta se puede establecer que fue acertada su escogencia, ya que permitió “comprender y analizar” los presupuestos teóricos a la luz de la praxis. Para algunos profesores, la metodología “dio los frutos esperados” (InfoGest 10), dado que “tuvieron la oportunidad de interrogar su hacer pedagógico” (InfoGest 02) y se implementaron “acciones en contexto: Se trató de llevar al aula de clase lo aprendido en los seminarios y talleres” (InfoGest07). Entretanto, para algunos estudiantes las metodologías se quedaron cortas: “Considero que los contenidos y lecturas abordadas en cada módulo son pertinentes y enriquecedores, aun así las metodologías para abordarlos se quedan cortas, no se propician espacios creativos que posibiliten miradas diferentes al debate y la exposición frente a cada tema visto”.

La propuesta metodológica del módulo de Creatividad, de acuerdo con los estudiantes del PAT, fue elemental y apegada al modelo clásico de repetición, de tal forma que predominó “el sistema bancario en educación”, donde prima la acumulación o un tipo de enseñanza tipo caja negra que establece una línea de entrada dosificada y calculada mientras se espera un comportamiento de salida predecible.

Finalmente, un factor reiterativo que influyó en la metodología fue un entorno tóxico de las sesiones de clase debido a las condiciones de consumo de sustancias psicoactivas y el ruido constante. Al respecto no hay mención alguna de los tutores del módulo. “El humo y el olor a marihuana, junto con el ruido que llega a hacer, son perturbadores [sic]”.

Pertinencia de los productos que arrojó el desarrollo de los módulos

La pertinencia de los productos se aborda como la coincidencia entre lo que el Seminario Transitorio propuso frente a lo que los estudiantes esperaban de ello. 58% lo consideró muy bueno, 39 % bueno. El módulo de Interculturalidad fue muy bueno para el 54 % y bueno para el 29 %. El módulo de Creatividad fue muy bueno para el 12 % y el 51 % lo apuntó como bueno.

No obstante, se concluye que la pertinencia de los módulos no fue acertada en cuanto al resultado esperado: el trabajo final, planteado como uno de los requisitos para finalizar el proceso. La falta de articulación se evidenció en la propuesta final de trabajos de grado, los cuales no integraron los módulos, sino fueron dirigidos hacia un componente específico o una propuesta pedagógica desde lo disciplinar.

Pertinencia de la evaluación planteada para el desarrollo de los módulos

En primera instancia, de acuerdo con las voces de los tutores de los módulos, la evaluación fue pertinente y con diferentes alcances, pues permitieron: “desarrollar algunas competencias analíticas, críticas, creativas y relacionales; y fortalecer algunas habilidades para la elaboración textual” (InfoGest14).

Esta afirmación deja entrever que la pertinencia y el alcance al evaluar, según los tutores, tuvo como eje central el análisis de las praxis y los saberes pedagógicos objetivados por los aportes conceptuales de las referencias discutidas. Las tutoras del módulo de Interculturalidad coinciden en establecer que la evaluación se basó en las posibilidades analíticas donde se pusieron en diálogo las construcciones teóricas con las experiencias cosechadas en su devenir como profesores.

En segunda instancia, se detecta la necesidad de ponderar más el proceso que los mismos resultados. De esta forma, los tutores caracterizaron la evaluación como “secuencial, cualitativa y permanente”, realizada a través de estrategias de participación continua, argumentada y de producciones escritas. “Realmente la evaluación debe ser secuencial, más cualitativa que cuantitativa, pues depende de los avances que logren los estudiantes durante todo el proceso” (InfoGest04).

Para el 97% de los estudiantes del PAT, la evaluación implementada en el módulo de Investigación y asesoría para el trabajo final, fue pertinente. Tanto los mecanismos como las formas de evaluación adoptadas por los tutores de los módulos en mención, recibieron una alta aprobación por los estudiantes. Pero, ¿qué significa pertinencia de la evaluación? Se puede entender como todas las acciones, mecanismos, tiempos y formas de valorar cuantitativa y cualitativamente el proceso de consolidación de elementos conceptuales, prácticos y creativos de acuerdo con los objetivos definidos en cada módulo. En este sentido, cabe señalar que los módulos de Investigación y Asesoría al trabajo final fueron el escenario de consolidación de los trabajos finales que pretendieron aunar los esfuerzos construidos en los módulos de Creatividad e Interculturalidad.

Entretanto, el 88% de los encuestados señaló como muy bueno y bueno la evaluación de los módulos de Interculturalidad y Procesos educativos para la paz. Entre los comentarios cualitativos de los participantes se pueden identificar sugerencias sobre evaluación en el sentido de “que se construyera conocimiento de forma colectiva. Las experiencias de los estudiantes deben ser tenidas en cuenta también” (EncEst).

Por otro lado, el 59% de los participantes valoró como muy buena y buena la evaluación de los módulos de Creatividad y Procesos de aprendizaje escolar en ciencias. Entre las apreciaciones y sugerencias tenemos: “en el módulo de creatividad, faltando tres [semanas] para terminar el módulo, se nos pidió muchos trabajos, que debieron ser pedidos [desde] el principio” (EncEst).

A manera de resumen, la mayoría de estudiantes manifestaron satisfacción en cuanto a las mediaciones metodológicas adelantadas en los diferentes módulos, porque estaban en la línea de satisfacer sus necesidades como profesionales en ejercicio, que además requerían debatir y encontrar alternativas para el mundo de la escuela y los nuevos escenarios educativos que se presentan hoy día. Así, la evaluación arroja un balance positivo debido —entre otras estrategias— a la implementación de plataformas virtuales para optimizar los tiempos en la entrega de trabajos, así como la creación de blogs para compartir reflexiones.

Bajo una mirada crítica, la pertinencia y el alcance de la evaluación puede tener un sentido funcional porque se dirige a cumplir con el requisito de coadyuvar en la construcción del trabajo final. Por ejemplo, “Para la evaluación se tuvo en cuenta el planteamiento y avance de la propuesta para el trabajo final, así como su estructuración final y socialización con los compañeros del módulo” (InfoGest05).

Uno de los elementos centrales de cualquier proceso de formación se relaciona con la evaluación, sus concepciones y prácticas. La evaluación puede presentarse como una acción política, una actividad a través de la cual es posible comprender niveles de aprendizaje y profundización, donde prevalecen unas relaciones horizontales entre quienes evalúan y son evaluados mientras se parte del principio de la importancia de la participación desde el cumplimiento de diferentes roles, ya sea como estudiante, profesor o tutor, y sin marcar relaciones de poder entre los participantes.

Dificultades encontradas en el proceso

La dificultad en la que reiteró la mayoría de estudiantes se relacionó con la falta de tiempo, causante de la complicación de responder a las obligaciones académicas del PAT, además de las obligaciones laborales o familiares, ya sea por el paralelismo de su acción o la carga de responsabilidades en cada ámbito.

Al respecto, los docentes coincidieron con los estudiantes en que uno de los factores que más dificultad presentó en el desarrollo de los módulos fue el tiempo, pues debido a la cantidad de responsabilidades tenían muy poco tiempo para dedicar y responder con calidad a la exigencias del PAT, ya que se denotaban largas jornadas laborales frente al complicado horario nocturno del PAT.

Como se hace un nuevo retorno a la calidad de estudiante, no se contó con una contextualización y adaptación al ambiente académico, dificultando así el cumplimiento de las tareas y responsabilidades académicas de lectura y escritura en tan

poco tiempo: “el principal problema para mí fue el horario, me costó mucho volver a estudiar, sentarse al otro lado es volver a recordar ser estudiante” (Est.).

En este sentido, otro aspecto importante que generó dificultad fue el miedo a escribir, para otros docentes la dificultad se vio reflejada en la baja autoestima e inseguridad de los estudiantes para asumir nuevamente este rol, sus hábitos de estudio y de lectura. “Falta de herramientas propicias en cuanto a metodologías de escritura que faciliten dicho proceso” (InfoGest10).

Además, se presentaron dificultades con el trabajo final, en muchas ocasiones las correcciones no se hicieron a tiempo: “Los trabajos finales de cada módulo no estaban tan relacionados entre sí, no se evidenció comunicación entre los tutores o no apuntaron a un mismo objetivo. Para los docentes de investigación el tiempo también constituyó una dificultad, al igual que la adaptación [...] se les dificulta escribir, leer artículos recientes para actualizarse y escribir su propuesta” (InfoGest04).

Otras dificultades fueron de tipo administrativo del PAT, como cambios en el cronograma, falta de organización por parte de la universidad, así como carencia de tiempo y garantías; no hubo reposición de clases cuando el docente faltó; no se cumplió con los tiempos de entrega de notas, recepción y entrega de trabajos finales y cierre de procesos.

Características del trabajo final de los estudiantes

La propuesta del PAT 2016-III estableció los lineamientos generales para el trabajo final a través del consenso con los docentes de los módulos o los docentes tutores del módulo de investigación para posteriormente ser socializados con los estudiantes. De esta forma, se definieron tres posibilidades para su desarrollo: propuesta de sistematización: a) de una experiencia educativa; b) de una investigación desarrollada; propuesta de intervención pedagógica; y propuesta de acercamiento a la problematización de un proyecto de investigación educativo.

Al respecto, el 44% de los estudiantes construyó el trabajo final desde las experiencias laborales de cada uno, de manera que la propuesta académica-investigativa del PAT logró articularse a las dinámicas propias del desempeño profesional en ejercicio. Por otra parte, el 30% de los estudiantes manifestaron haber realizado su trabajo final desde la misma propuesta formulada con anterioridad durante su época de estudios regulares. En este sentido, con el desarrollo del trabajo final se logró dar continuidad a las inquietudes investigativas, de innovación y formación que los habían acompañado anteriormente.

El 16% optó por abordar un tema nuevo pero relacionado con el desarrollo de los contenidos temáticos planteados por el PAT 2016-III. Entretanto, el 4% acogió la sugerencia del docente del módulo de investigación que, de acuerdo con su experiencia, ayudaba a delimitar campos de investigación de acuerdo con las temáticas de interés del estudiante. Finalmente, el 6% restante se decantó por desarrollar su

trabajo final en otros campos, como la producción de un artículo en revista como parte de sus reflexiones.

Una mirada rápida nos permite determinar que la mayoría de los estudiantes del PAT (81 %) le dio un alcance pedagógico a su trabajo final, mientras que el 19 % se inclinó por presentar un trabajo de corte disciplinar. La balanza está claramente inclinada a los trabajos finales alrededor de los asuntos pedagógicos que establecen reflexiones acerca de las posibilidades de la innovación en el aula mediada por propuestas didácticas que construyen experiencia de saber pedagógico. Lo anterior no fue óbice para quienes posicionaron su narrativa de trabajo final desde algún campo disciplinar, lo que a su vez habla de la capacidad de apertura de los mismos estudiantes en proponerlos y de los docentes tutores de módulos y evaluadores.

Desempeño de los estudiantes

Con el espíritu de implementar una “práctica reflexiva” (Perrenoud, 2007) en los estudiantes del PAT, se les indagó sobre su desempeño personal en términos de: a) compromiso y participación; b) fortalezas; y c) debilidades. Al decir de Perrenoud, “la reflexión sobre la acción es un recurso de autoformación y de evolución de las competencias y de los conocimientos profesionales” (p. 25). De esta manera se logra establecer una mirada reflexiva que les facilite empoderarse como profesionales de la educación capaces de aislar el problema de su desempeño y valorarlo a lo largo del programa desde sus percepciones como protagonista.

La mayoría de los estudiantes tiene una percepción positiva frente a su desempeño personal, lo que se traduce en acciones concretas. Por ejemplo, frente al nivel de compromiso y participación, todos lo evaluaron como “muy bueno” y “bueno”, mientras que para ningún participante del programa hay referencia negativa sobre su nivel de compromiso y participación. Para la mayoría de los casos el compromiso con el desarrollo de las temáticas propuestas, como la asistencia, el cumplimiento con la entrega de trabajos, la participación activa y crítica y la autonomía y actitud propositiva fueron indicadores del compromiso y la participación.

Entretanto, sobre las fortalezas que ayudaron a enfrentar las exigencias del programa es posible identificar que el compromiso, la experiencia, la responsabilidad y la persistencia fueron características personales que sobresalen. De igual manera, los estudiantes mencionaron, en menor medida, la disciplina, la dedicación, la creatividad, la pasión, la autonomía y la capacidad crítica como fortalezas.

Finalmente, es necesario ser enfático en que el balance de los estudiantes del PAT sobre el nivel de su propio desempeño personal es tanto más importante que los mismos resultados inmediatos. En otras palabras, la práctica reflexiva de los estudiantes del PAT sobre su accionar cotidiano en el campo de la educación los hace cada vez más “profesionales”. De acuerdo con Perrenoud (2007), “los profesionales

son quienes mejor pueden saber lo que tienen que hacer y cómo hacerlo de la mejor forma posible" (p. 11).

Conclusiones: "lecciones por aprender"

Sobre la retención estudiantil en los primeros semestres se ha investigado ampliamente, sin embargo, sobre la retención tardía no se encuentran muchas investigaciones. Este aspecto llama la atención, ya que se requieren investigaciones al respecto para entender y atender esta problemática.

Es importante dar un tratamiento diferencial a los estudiantes que llevan mucho tiempo fuera de la actividad académica de la universidad. Hacer un curso nivelatorio en técnicas de lectura comprensiva y redacción es una buena propuesta para que el desarrollo del PAT no se vea obstaculizado.

El propósito del seminario transitorio 2016-3 se vio reflejado en el diseño de su malla curricular. Se planteó un marco de interdisciplinariedad desde una producción teórica en el campo de la educación y sus múltiples miradas problematizadoras, dialógicas y críticas, de fenómenos sociales, evidenciadas en sus contenidos y metodologías de trabajo.

Se pretende hacer trascender estos aprendizajes para aportar referentes, criterios útiles, analíticos y reflexivos para asumir otras prácticas relacionadas con la deserción tardía por trabajo de grado en el ámbito de la educación superior.

Se debe incrementar el número de horas de cada módulo del PAT para un desarrollo más prolongado de las temáticas, además de la configuración de talleres en pro del aprendizaje de los estudiantes y un aprendizaje óptimo de cada módulo y profundización de los contenidos.

De la experiencia sobre el manejo de los tiempos quedan aprendizajes valiosos: es necesario prolongar las semanas del PAT de tal forma que los estudiantes tengan a lo sumo tres días de seminario por semana, con el fin de que puedan profundizar en lecturas y no se generen contratiempos, más allá de los soportables, entre la intensidad de las exigencias del PAT y los compromisos laborales y familiares de los estudiantes.

Referencias

- Amautas, G. D. (2016). *Debates contemporáneos en pedagogías y didácticas del programa académico transitorio con opción de grado 2016-I*. [Sin publicar]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bourdieu, P. (1988). La distinción. *Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, 65, 9-36.

- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2015). *Plan de Desarrollo 2014-2018*. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf>
- Guiso, A. (2008). La sistematización en contextos formativos universitarios. *Revista Internacional Magisterio. Educación y pedagogía*, 33.
- Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*, 56(1).
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana. *Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá: Oficina de Publicaciones.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). *Guía para la implementación del modelos de gestión de permanencia y graduación estudiantil en Instituciones de Educación Superior*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Not, L. (1994). *Las pedagogías del conocimiento*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Patiño, G. y Cardona, P. (2012). Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Theoria*, 21(1), 9-20.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. *Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Aljibe.
- Sacristán, G. (1992). *Curriculum*. Madrid: Morata.
- Spadies. (s. f.). *El Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (Spadies)*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2895.html>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*. ANIES, 18(71).
- Universidad de Cundinamarca. (2013). *El estudio de deserción estudiantil de la Universidad de Cundinamarca*. Recuperado de: <http://intranet.unicundi.edu.co/intranet/index.php/oficina-planeacion/705-desercion-estudiantil>
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2013). *Boletín Estadístico 2013. Oficina Asesora de Planeación y Control*. Bogotá: Sección de Publicaciones.

LO QUE LOS ESTUDIANTES DICEN DE SUS PROFESORES EN LA EVALUACIÓN DOCENTE. UN ANÁLISIS DE CASO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS¹

Diana Patricia Landazábal Cuervo*

Jessica Johanna Pardo**

Introducción

La evaluación docente hace parte de una cultura evaluativa que hoy en día es parte de las prácticas permanentes de la sociedad. En el caso de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la evaluación está reglamentada por diferentes acuerdos, además, en lo cotidiano se puede mencionar que existen discursos y prácticas en torno a la evaluación.

Para conocer lo que acontece con relación a la evaluación docente, se realizó un proyecto de investigación orientado a recolectar información que permitiera indagar sobre estas prácticas evaluativas, desde el discurso y el hacer, a través de un método arqueológico.

El presente escrito es parte del trabajo que se ha venido adelantando con algunos de los datos que se recolectaron con el fin de distinguir lo que los estudiantes mencionan de sus profesores en los comentarios que realizan al momento de evaluar. Se decidió realizar una revisión de estas perspectivas, dado que no es una práctica constante la de revisar lo cualitativo de la evaluación docente, sino más bien el análisis se centra en lo cuantitativo.

* Mesa temática. Evaluación docente en educación superior. Resultados de investigación.

** Magíster en Educación. Docente del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: dlandaz1227@yahoo.com

** Estudiante del proyecto curricular de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: jessika0805jp@gmail.com

El objetivo que se espera resolver a través del proyecto está relacionado con el análisis de las prácticas discursivas en torno a la evaluación docente. La pretensión respecto a lo presentado en este documento se refiere a evidenciar lo que los estudiantes dicen de los profesores. Para ello se toman los datos de un periodo académico de estudiantes de la Facultad de Ciencias y Educación. Estos primeros hallazgos permiten evidenciar elementos pertinentes sobre la forma en que se asume la evaluación y los aportes al proyecto macro.

Con estos resultados se abre la discusión de la importancia de analizar las observaciones de los estudiantes sobre sus profesores y el sentido mismo de sus comentarios.

Evaluación docente

Para pensar la evaluación docente, es importante revisar algunos conceptos sobre evaluación. Desde lo epistemológico tiene varios significados y sentidos. Popham (1990), define la evaluación como una actividad inherente a toda actividad humana intencional, sistemática, cuyo objetivo es determinar el valor de algo. García (1989) dice que la evaluación es un proceso de identificación, de recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos con el objetivo de valorizarlos y sobre los resultados tomar decisiones.

Históricamente la evaluación se remonta a los inicios de la educación y sus intentos de mejoramiento y desarrollo, así como la preocupación por una buena enseñanza, el establecimiento de procesos de aprendizaje y su eficacia. La evaluación se considera un proceso objetivo que busca aclarar aspectos de una realidad que se concibe como predecible, contabilizable, generalizable y sobre todo libre de valores. La idea de evaluación se asocia al uso de parámetros, indicadores o métodos que promueven la objetividad y la distancia entre lo que se evalúa y las personas involucradas en practicarla (Porras y Laguna, 2005).

Particularmente, la evaluación docente tiene unos propósitos institucionales y varias perspectivas. Desde el punto de vista curricular, se pueden enunciar los diferentes enfoques que reconocen procesos de evaluación, como el enfoque academicista, el tecnológico o positivista, el interpretativo cultural, el socio-crítico y el enfoque para competencias.

Dicen algunos académicos que la evaluación docente tiene como finalidad la rendición de cuentas para tomar decisiones políticas (Bravo, Falck, González, Manzi y Peirano, 2008). Dentro de este proceso, el actor principal es el profesor, el cual no debería ser solo un transmisor de conocimiento, sino un agente de transformación (González, 2004). El docente es quien desarrolla un papel principal en la vida de cada estudiante, en el desarrollo de una institución y su comunidad; puede llegar a ser la inspiración o la desmotivación total de una persona y su futuro, además de influir en factores externos como la familia y el contexto en sí del colegio (Katzkpwicz y Macedo, 2005).

Así como el docente es formador de una futura sociedad, es necesario remitirse a su propia formación, pues siempre ha tenido que responder a las necesidades

sociales de cada época, de acuerdo con la economía, política, etc. En la actualidad, la formación trae consigo nuevos retos para poder adaptarse como docente: una sociedad reproductora de información, donde los niños son educados por la televisión, los videojuegos y la inmersión de sus aprendices yace entre unos problemas sociales cada vez más devastadores.

El docente debe estar capacitado para tomar una gran cantidad de información y transformarla en verdadero conocimiento, lo que significaría proveer a grandes sectores de la sociedad de los símbolos de la cultura que por derecho cada persona debe poseer (Katzkpwicz y Macedo, 2005). Para este fin, la investigación entra a desarrollar las nuevas competencias, destrezas, saberes, capacidades y habilidades necesarias para su proceso de formación, logrando un enlace entre lo investigativo y lo formativo.

Rueda (2010) habla sobre lo que debería ser un buen docente, además, analiza la evaluación de la docencia desde cinco dimensiones: política, teórica, metodológica-procedimental, metaevaluación y ética. Concluye que la evaluación está dirigida por unas políticas de Estado con una connotación de control, y que, por el contrario, las políticas, los programas y los mismos instrumentos de evaluación deberían ser creados desde cada institución, especificando desde un inicio qué es ser un “buen docente”, para así tener claridad en los procesos de selección y formación.

Por su parte, de la Garza (2013) menciona que la labor docente se ve afectada por la evaluación de manera positiva o negativa, ya que la evaluación o acreditación deben ser parte fundamental de la planeación integral de las instituciones de calidad superior.

Según Espinosa (2013), los efectos negativos de la evaluación tienen que ver con aquellas entidades que, en pro de cumplir con todos los requisitos para la permanencia o la adquisición de la acreditación y sus beneficios, solo se interesan por cumplir las exigencias y condiciones, convirtiéndose en “universidades de papel”. Además proyectan una buena imagen sin modificar su funcionamiento interno (Espinosa, 2013). Otro efecto negativo inesperado que ha surgido dentro del gremio de los docentes, es la competencia por alcanzar unos incentivos, ya sean económicos o de estudio. El efecto positivo que encuentran los autores, refiere al papel que tiene la evaluación cuando se enlaza con el mejoramiento de la calidad de la educación, el reconocimiento y el prestigio social, los incentivos económicos y demás beneficios.

Entretanto, Zorrilla (2013) menciona que la evaluación docente tiene un papel para el ingreso, permanencia y promoción del profesorado, donde se mide la calidad de acuerdo con unos estándares de calidad, influyendo en su contratación y la consideración de su desempeño para su remuneración. Es allí donde el rol del docente se ha visto afectado de manera negativa, ya que estas situaciones han cambiado el rumbo de su labor, pues por cumplir con ciertos requisitos y requerimientos se ha dejado de lado la labor de enseñar e investigar, preocupándose más por alcanzar unos incentivos económicos o profesionales. (Acosta y Blanco, 2013).

Dice Luna (2005) que resultan preocupantes las situaciones de los docentes en las que este trabaja mucho, pero recibe poco. Manifiesta que así surge el profesor multiempleado, el profe taxista, el profe mensajero, etc., aquel que debido a la baja remuneración se ve obligado a buscar otros empleos, limitando el tiempo de preparación de clases, lectura y capacitación permanente, convirtiéndose cada vez más en un grupo desmotivado, estresado, y presionado, lo cual redunda en la crisis del sistema educativo.

Desde las últimas décadas se ha dedicado gran atención a los procesos de evaluación encaminados a la evaluación docente como medio de mejoramiento. Existe un claro reconocimiento sobre el papel principal que la actividad evaluativa cumple en el sistema educativo y el consecuente establecimiento de herramientas a la mano y demás apoyos que contribuyan a establecer que los docentes se encuentran capacitados, puedan responder y contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación. Mantener una evaluación docente periódica es esencial, ya que como nos afirma Valdés (2000):

la evaluación del maestro juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y por lo tanto propicia su desarrollo futuro al propio tiempo que constituye una vía fundamental para su atención y estimulación. (p. 15)

En cuanto a estos dilemas y necesidades, Valdés (2000) habla sobre las funciones de la evaluación docente, las cuales son necesarias de conocer y aclarar desde un inicio. Para este autor las funciones son de diagnóstico, instructiva, educativa y desarrolladora; gracias a ellas se llega a la conclusión que “el principal objetivo de la evaluación docente es determinar las cualidades profesionales, la preparación y el rendimiento del educador”.

Teniendo una claridad en cuanto a las finalidades de la evaluación docente cabe preguntarse el para qué se evalúa, el cómo evaluar, y más aún, el sentido de esta evaluación. Respecto a esto se puede mencionar el enfoque de mejoramiento en la práctica como ejercicio reflexivo: “produciendo reflexiones permanentes alrededor de las dinámicas cotidianas de trabajo”.

En la misma vía, Beltrán, Linares y Martínez (2014), hablan sobre la necesidad de actualización, en la cual el docente esté al tanto de lo que sucede en un contexto más global, manteniendo renovados sus conocimientos como prioridad básica para el mejoramiento de su formación. También se encuentra el asumir nuevas responsabilidades, ya que al estar en un mundo cambiante y cada vez más exigente, se convierte en una necesidad del docente el poder superar y desarrollar sus capacidades para asumir nuevos retos.

Uno de los sentidos principales a los que se debería dedicar más énfasis, es el para qué de esta evaluación docente, excluyendo un proceso anual o semestral, ya que en esta rigurosidad solo interesa un resultado final y no hay tiempo suficiente

para analizar los resultados debido a la ocupación con otras responsabilidades y actividades concernientes al cierre de un proceso educativo.

En lo cuadriculado que puede resultar el proceso de evaluación docente, se olvidan en la parte administrativa los resultados de la evaluación docente, teniendo en cuenta que desde este ente los agentes encargados no generan los procesos pertinentes que se deberían realizar con esta información, “no dedican suficiente tiempo para atender los procesos y acciones que se debería derivar de este ejercicio” (Beltrán, Linares y Martínez, 2014). La evaluación como un proceso final resulta ser algo inconcluso e incoherente, que en esta etapa pierde todo el sentido con el que se realiza, así como su retroalimentación, el cambio y el mejoramiento en el desempeño docente.

En cuanto a la percepción del desempeño docente, surgen varias confrontaciones que ponen en duda los juicios arrojados: uno, es la subjetividad en los resultados de las indagaciones en cuanto a la evaluación docente, pues debido a la desconfianza permanente, le quita credibilidad al proceso y a los resultados, con lo cual cabe cuestionarse el para qué se está realizando y la importancia que le compete. Otro de los inconvenientes es la homogeneidad del instrumento, ya que se utiliza una sola herramienta —que es la misma para todas las áreas—, dejando de lado la diversidad y heterogeneidad de conocimientos y campos, lo cual generaría más inquietudes.

De acuerdo con Quinn (2002, citado por Aguirre y Magaña, p. 106), el uso de los resultados de la evaluación no ocurre naturalmente, es necesario facilitarla, empeñando por facilitar la interpretación de los datos entre los participantes evaluados, lo cual aumenta su comprensión de los hallazgos, su sentido de propiedad sobre la evaluación y su compromiso de usar los resultados. (Barreto, 2008).

Metodología

El método investigativo que se utilizó en el proyecto, corresponde al análisis arqueológico que posibilita abordar epistemológicamente el surgimiento y la consolidación de discursos que acompañan una pluralidad de prácticas evaluativas a lo largo de la historia. En este caso, se tuvo como objeto de análisis las prácticas y los discursos en torno a la evaluación docente.

Dentro de las prácticas evaluativas, se analizaron las observaciones que realizaron los estudiantes de los diferentes proyectos curriculares de la Facultad de Ciencias y Educación. El periodo seleccionado para tomar los datos fue el semestre 2010-2. Durante este lapso se contabilizaron 3201 comentarios sobre los docentes. Se seleccionaron aleatoriamente 800 observaciones, las cuales se categorizaron y analizaron.

También se efectuó una entrevista y una encuesta para indagar las percepciones de los estudiantes sobre la evaluación docente y su mejoramiento. En este escrito se exhiben algunos de estos datos, aunque el enfoque principal es el de conocer lo que los estudiantes dicen de los profesores al momento de evaluarlos. Los datos

se analizaron con el software Atlas Ti. A partir del ejercicio de categorización se extrajeron conclusiones que aportan al proyecto marco dentro del cual se inscribe el presente texto.

Resultados

A continuación, se detallan algunos resultados relevantes, que pueden enlazarse con el marco teórico manifestado. Para realizar el trabajo de análisis de las observaciones de los estudiantes, se realizó un proceso de categorización y una definición de cada una de estas categorías emergentes, lo que permitió organizar una comprensión del tipo de comentario que los estudiantes escribían.

Tabla 1. Definición de categorías sobre el desempeño docente

Categoría	Definición	Ejemplo
Disciplinar	Capacidad referente al dominio de saberes, conocimientos, capacidad de análisis y reflexión crítica, en constante actualización e innovación de su quehacer.	"Cómo puede ser que este \'profesor\' recura a sus compañeros para que lo orienten sobre el contenido de la asignatura de la cual se supone que este es el más preparado para enseñarla. Esta asignatura es una pérdida de tiempo".
Pedagógico	Se preocupa y atiende los procesos de aprendizaje-enseñanza individuales y grupales, la capacidad de hacer posible un aprendizaje significativo y un desarrollo integral del estudiante, además de un dominio de la transmisión de saberes.	"Podría ser una mejor clase si no se limitara la mayoría de las veces a la lectura de unas fotocopias y a explicarlas. Falta mayor exposición del docente. El trabajo en este sentido se podría hacer a distancia".
Didáctico	Desarrolla una comunicación estratégica útil y acorde con cada grupo para la idónea transmisión de saberes. Esta es una dimensión referente a la manera como el conocimiento es presentado, para una reflexión y apropiación del estudiante.	"Cómo puede ser que este \'profesor\' recura a sus compañeros para que lo orienten sobre el contenido de la asignatura de la cual se supone que este es el más preparado para enseñarla. Esta asignatura es una pérdida de tiempo".
Metodológico	Hace alusión a la propuesta de enseñanza, las formas de organización o la guía de trabajo para el desarrollo de la clase.	"Solo se han presentado algunos problemas en el corte metodológico de los trabajos, puesto que inicialmente no se organizó bien el trabajo, incluso no se realizó un trabajo de aplicación que permitiera el manejo de temáticas extensas".
Relaciones interpersonales	Referente a la convivencia, el buen trato con los demás, las relaciones guiadas con el respeto, la igualdad, la comprensión y la tolerancia.	"El docente es grosero, agrede a los estudiantes, no explica bien en las clases, ridiculiza al estudiante, solo dicta en clase, no da talleres ni trabajos para profundizar, no establece claramente los porcentajes de la asignatura y no agregó las notas bien".

Categoría	Definición	Ejemplo
Pertenencia y compromiso	Relativo a la vocación del docente, a la responsabilidad para llevar a cabo su labor de manera puntual, pertinente y a cabalidad, mostrando interés y compromiso por sus grupos y su profesión.	"La puntualidad es un punto importante en la motivación para el cumplimiento de la clase, la disposición de los estudiantes se ve notoriamente disminuida al tener que esperar a la docente por media hora o más TODAS las clases. Es muy importante mejorar eso".
Formación integral	Se refiere al equilibrio de las demás categorías anteriormente nombradas, convirtiéndose en un ejemplo a seguir, como un correcto modelo profesional.	"Evidencia la preparación de la clase con anticipación, lo que nos lleva a una mejor comprensión de todo. Espero que se mantenga en la universidad debido a que es la mejor clase y la mejor metodología de contextos que he visto durante la carrera. Gracias, profe".

las observaciones de los estudiantes, encontrando una frecuencia para cada una de ellas. En la tabla 2 se presentan estos datos.

Tabla 2. Frecuencia de las categorías emergentes

Categoría	Frecuencia
Disciplinar	92
Pedagógico	145
Didáctico	64
Metodológico	82
Relaciones interpersonales	59
Pertenencia y compromiso	128
Formación integral	394
Evaluación	144
Total	1108

De acuerdo con la tabla 2, se puede deducir que los comentarios que mayor frecuencia realizan los estudiantes pertenece a la formación integral. Esto denota que muchos estudiantes valoran de manera positiva la calidad y el equilibrio entre todos los aspectos que ellos consideran relevantes para ser profesor, como lo pedagógico, lo evaluativo, la pertenencia, el compromiso, el conocimiento disciplinar, el didáctico y las relaciones interpersonales.

La menor frecuencia fue para la categoría de relaciones interpersonales, lo que se encontró es que los estudiantes no evalúan este aspecto a no ser que quieran destacarlas como muy positivas o muy negativas.

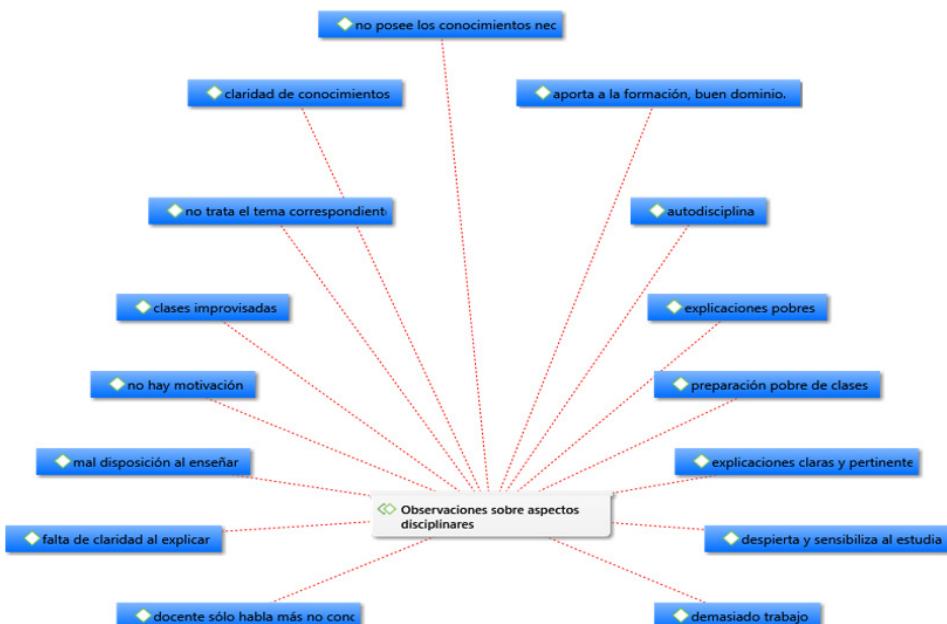
En la tabla 3, se presentan las frecuencias de las valorizaciones con las que los estudiantes califican a sus profesores, en una escala que ellos mismos mencionan, como excelente, muy buena, buena, regular o baja.

Tabla 3. Frecuencia de las valoraciones de los estudiantes en sus comentarios

Valoraciones de la categoría	Frecuencia
Excelente	144
Muy buena	142
Buena	192
Regular	239
Baja	29
Total	746

Como se puede observar, la valoración de regular es la que tiene más alta frecuencia dentro de las apreciaciones que hacen los estudiantes. Cada uno de estos datos se analizó de manera específica con respecto a los demás textos o comentarios que se escribían luego de expresar sus deliberaciones. A continuación, se presentan algunas figuras con la categorización de lo que dijeron los estudiantes.

Figura 1. Observaciones sobre aspectos disciplinares

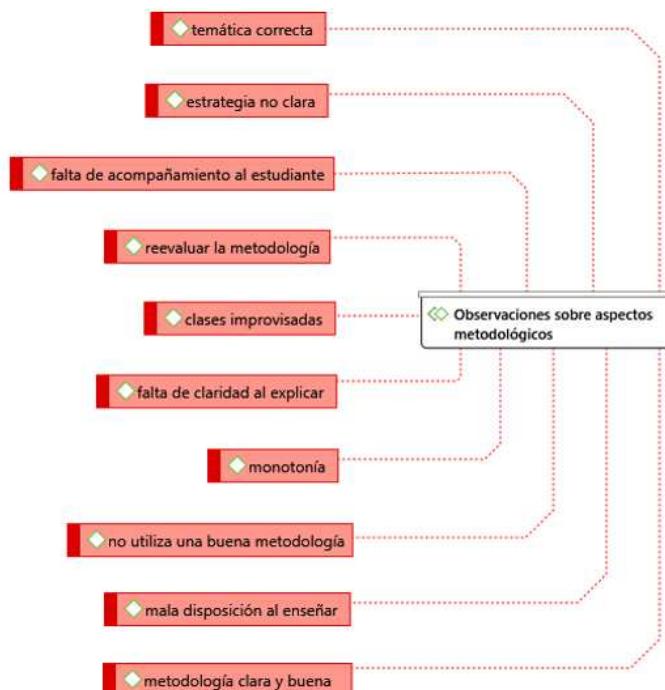


Fuente: elaboración propia.

Dentro del aspecto disciplinario, los estudiantes manifiestan que a pesar de que el docente tenga los conocimientos, la principal falencia es la falta de claridad al explicar. Hablan sobre la preparación “pobre” de clases, lo que conduce a unas explicaciones “pobres”. También mencionan que se ven improvisadas las clases, lo que afecta los procesos de enseñanza de todo el grupo y la consecuente generación de vacíos y confusiones sobre los contenidos de la materia.

En general, aunque la categoría es sobre el conocimiento disciplinario, el estudiante expresa que, ante la falta de claridad, no existe una forma adecuada de transmitir o constituir estos conocimientos. Los estudiantes mezclan los comentarios sobre los conocimientos con actitudes tanto positivas como negativas, así enmarcan este contexto como inspirador o que no genera motivación en los estudiantes. Entretanto, las apreciaciones positivas se refieren a la claridad de los conocimientos y al buen dominio que perciben del profesor.

Figura 2. Observaciones sobre aspectos metodológicos



Fuente: elaboración propia.

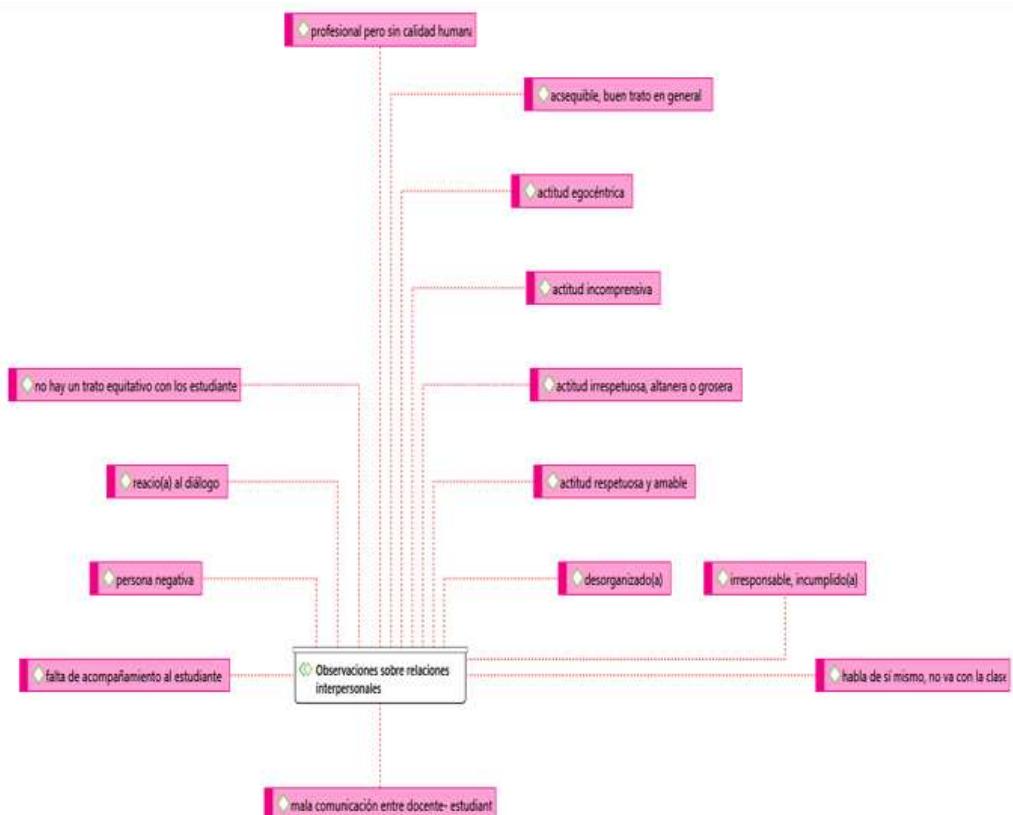
Dentro de las observaciones sobre los aspectos metodológicos, la categoría más nombrada es la “monotonía”. Los estudiantes manifiestan que la exposición es la temática más utilizada por los docentes, y la consideran ya desgastada y repetitiva, pues no

garantiza un proceso equitativo en la interacción y aprehensión de conocimientos. Dicen que no se generan espacios de reflexión y discusión acerca de las exposiciones.

En este sentido, generalmente los comentarios hacia lo metodológico destacan más lo negativo que lo positivo. Expresan que las estrategias no son claras, no hay acompañamiento y existe mala disposición para enseñar. En lo positivo, se manifiesta que la metodología es clara y buena, pero no se especifica en la mayoría de los comentarios qué significan estas valoraciones.

También se manifiesta un desconocimiento sobre la metodología que el profesor va a usar. Para los estudiantes, si desde el inicio de las clases no se explicita el desarrollo de los programas, se puede generar falta de claridad en la materia.

Figura 3. Observaciones sobre relaciones interpersonales



Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las relaciones interpersonales, se encontró que los estudiantes manifiestan que no hay respeto, se sienten en vulnerabilidad, hay maltrato verbal o psicológico. Estos hallazgos son bastante impactantes, en la medida que muy pocas veces se habla en la evaluación docente de este tipo de aspectos y no existe forma de generar estrategias que permitan observar estas apreciaciones y pensar cómo se pueden mejorar.

También se manifiesta en los comentarios la preferencia de los profesores por algunos estudiantes, consideran que este tipo de relaciones generan discordia y desequilibrio con los otros compañeros.

En general, se encontró un alto número de observaciones sobre las relaciones interpersonales valoradas como negativas. Dentro de lo positivo, se habla de la buena actitud, abierta y amable del docente, dispuesto a colaborar y resolver de buena manera las inquietudes de sus estudiantes.

Conclusiones

A pesar de la creencia popular en la facultad sobre la ineeficacia y un fin limitado de los resultados de la evaluación docente, con este trabajo podemos vivenciar que es de vital importancia valorizar y categorizar lo que los estudiantes dicen abiertamente en la evaluación. Este puede ser un espacio en el que se evidencien las necesidades e inconformidades de los estudiantes.

El espacio para las observaciones se convierte en la oportunidad para valorar de forma muy positiva o muy negativa a los profesores. La mayoría de los estudiantes no escriben observaciones, pero quienes lo hacen toman posturas muy radicales a favor o en contra del docente. En este sentido, se puede considerar que la evaluación tiene un carácter subjetivo muy alto, además, las apreciaciones se pueden considerar desde una perspectiva punitiva.

Las relaciones interpersonales son una categoría que requiere pensarse y dialogarse, porque la interacción debe ser un proceso positivo en la enseñanza y el aprendizaje. Hay que profundizar en el estudio de esta categoría en la evaluación docente, revisando lo que en otras universidades y en otros procesos evaluativos puedan decir los estudiantes sobre sus profesores.

En cuanto a lo disciplinario se observa que los estudiantes opinan que sus docentes tienen mucho conocimiento, pero se dificulta un poco su transmisión, lo que puede estar relacionado con la pedagogía y la didáctica empleada por cada profesor.

En torno a la pedagogía, se habla de la exposición como metodología de clase, la cual “no es didáctica” y se convierte en un ejercicio repetitivo y que va perdiendo sentido, pues todos los estudiantes no colocan el mismo empeño o no manejan el tema de manera adecuada, lo que causa desigualdad de conocimientos, vacíos en los demás estudiantes, y un progresivo relego del papel del docente, ya que debe arrojar su responsabilidad al estudiante, además de dirigir la clase y los tiempos.

Finalmente, por parte del docente, este debería asumir la responsabilidad de sus resultados en el proceso evaluativo, iniciando por una buena retroalimentación y reflexión sobre las perspectivas de sus estudiantes en este proceso. El profesor debe estar consciente de sus posibles falencias o fortalezas y comprometerse al mejoramiento de su labor, dejando de lado el egocentrismo y buscando el bien común.

Ya que el docente es el pilar de la educación —y de los procesos formativos en la Universidad Distrital—, ellos son la parte vital de la formación de los futuros formadores o profesionales en distintas áreas, por lo tanto es fundamental apuntar al perfeccionamiento de su labor, la formación del estudiante y la calidad de la educación en nuestra comunidad. De acuerdo con los aportes de García (1989), se podría decir que es un deber del docente tomar decisiones para el mejoramiento de su trabajo.

Referencias

- Acosta, A. y Blanco J. (2013). Derecho a la educación superior y trabajo docente. *Revista Perfiles Educativos*, 35 (número especial). 57-66. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000500006&lng=es&nrm=iso
- Barreto, I. (2008). *Uso de los resultados de la evaluación docente de los profesores de tiempo completo de la Universidad de Colima*. Recuperado de: http://biblos.ucol.mx/bitstream/123456789/40/1/Uso_de%20_los_resultados_de_la%20_evaluaci%C3%B3n_docente_de_los_PTC.pdf
- Beltrán, S., Linares, Cárdenas M. y Martínez, M. (2014). *La evaluación docente, un espacio de tensión y creación: agencias y resistencias*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, R. y Peirano, C. (2008). *La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: evidencia para el caso de Chile*. Recuperado de: http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.4.Eval_desemp_docente/1.5.Relacion_evaluac_doc_rendim.pdf
- De la Garza, J. (2013). La educación de programas educativos del nivel superior en México. *Revista Perfiles Educativos*, 35 (número especial). 33-45. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229960004>
- Espinosa, A. (2013). Genealogía de la evaluación y la acreditación de instituciones. *Revista Perfiles Educativos*, 35 (número especial). 17-32. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000500003&lng=es&nrm=iso
- García, J. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.

- González, V. (2004). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie3412934>
- Katzkpwicz, R. y Macedo, B. (2005). Formación docente para una secundaria de calidad para todos. *Revista Prelac. Proyecto de educación para América Latina y el Caribe*, 1 (julio). 100-105. Unesco, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Luna, M. (2005). El rol de los docentes en el cambio educativo. *Revista Perfiles Educativos*, 5. 170-173. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/339003311/Revista-PRELAC-numero-5-2005-pdf>
- Popham, W. (1990). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Porras, A. y Laguna, M. (2005). Consideraciones para una evaluación docente en la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5.
- Rueda, M. (2010). El enfoque por competencias: ¿salida a la crisis educativa? *Perfiles Educativos*, XXXII(127), 3-6. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Valdés, H. (2000). *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. [Ponencia]. Ciudad de México. México.
- Zorrilla, J. (2013). *La evaluación consultiva y el desarrollo académico con una perspectiva para la innovación*. *Revista Perfiles Educativos*, 35 (número especial). 67-81. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000500007&lng=es&nrm=iso

IV. INVESTIGACIÓN Y DIDÁCTICAS

ESTUDIO HISTÓRICO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE CARTAGENA DE INDIAS¹

Marlen Rátiva Velandia*

Introducción

Corts et al. (1996) manifiestan que la historia “estudia y analiza los acontecimientos teniendo en cuenta cuándo, cómo y por qué se dieron” (p. 49), para esto se vale de las fuentes primarias y secundarias, que interpretadas como huellas, suministran evidencias irrefutables sobre los hechos acaecidos en el tiempo.

En la presente investigación, las fuentes primarias utilizadas fueron los periódicos *La Escuela Normal*, *El Diario de Bolívar*, *Registro de Bolívar*, *La Gaceta de Bolívar*, *Bolívar Gaceta Departamental*, *El Semanario de la Provincia de Cartagena*, los informes de las visitas de los directores de Instrucción Pública a la escuela normal, los archivos del fondo de escuelas normales, la *Revista de Instrucción Pública* y los archivos de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias.

La investigación se desarrolló en cuatro etapas: heurística, doxografía, etiología y síntesis histórica. Por su parte, la información recolectada fue organizada, inventariada, clasificada, analizada y sistematizada. El resultado de la revisión de las fuentes primarias y secundarias dio cuenta del recorrido histórico, institucional y pedagógico de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, de allí se estableció la historia institucional desde 1846 y la línea de tiempo de la práctica pedagógica desde 1880 hasta 2010.

1 Presentación de resultados de investigación en el marco de procesos de formación posgradual. La presente ponencia es producto de la tesis doctoral laureada La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010, la cual amplía el estudio sobre las escuelas normales que ha realizado el grupo de investigación “Historia y Prospectiva” de la Universidad Latinoamericana y la Red Académica de Universidades RUDECOLOMBIA, a partir de la construcción de la historia de la Escuela Normal Superior Cartagena de Indias desde 1846 hasta 2010 y la revisión de la práctica pedagógica desde sus orígenes.

* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Grupo de investigación “Historia y Prospectiva” de la Universidad Latinoamericana. Doctora en Ciencias de la Educación. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria. Correo electrónico: marave01@gmail.com

Hay que decir que también se realizó un capítulo en el cual se contextualizó la escuela normal en algunos países de Europa y Suramérica —incluyendo a Colombia—. Para nuestro caso, las primeras escuelas normales fueron creadas a partir de la Ley 6 de agosto de 1821 y el Decreto 20 de enero de 1822.

Durante los primeros veinte años de existencia de las escuelas normales estas se dedicaron a la difusión de conocimientos sobre lectura, escritura, religión y política republicana, áreas necesarias para la consolidación de la República de Colombia que se quería en el momento. Fue en 1842, a partir de la Ley 26, cuando se dio más importancia a la existencia de la escuela normal por cuanto se estableció que era esta la que reconocía la aptitud para ejercer el oficio de maestro. Al respecto, Zuluaga (1996) manifestó:

La Escuela Normal alberga no sólo el método de enseñanza, sino también la pedagogía. No sólo forma preceptores. Se le faculta, como institución del saber pedagógico, para intervenir en la práctica pedagógica mediante su director. Sin lugar a dudas, la escuela normal como institución para formar maestros y promover un saber sobre la enseñanza se inicia con las reformas de Ospina. (pp. 276-277).

De donde resulta que, cuatro años después, se propone fundar la Escuela Normal en Cartagena de Indias.

La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias: recorrido histórico y pedagógico

En 1846, el actual gobernador de la provincia de Cartagena, Joaquín Posada Gutiérrez, propuso fundar una Escuela Normal en Cartagena de Indias, para esto el 15 de enero de 1847 solicitó la construcción de la escuela en el Convento de la Merced. Al año siguiente, se da apertura a la escuela tal como aparece en el *Semanario de la Provincia de Cartajena* (Biblioteca Bartolomé Calvo, 1848): “El día 1º de Febrero próximo se abre la Escuela normal de la provincia i la primaria del distrito parroquial de la Catedral que le está anexa” (p. 1). Los alumnos matriculados fueron en su totalidad hombres. Su primer rector fue José Manuel Royo, nombrado por Posada.

Entretanto, debido a las diversas guerras, la escuela estuvo sometida a cierres constantes, uno de ellos lo reporta Reyes (s. f.) de la siguiente manera:

La Escuela Normal ya no existe (1855), y los útiles de oficina fueron distribuidos entre otras instituciones que los necesitaban; al hablar de ellos en su memoria, el gobernador dice distribuyendo entre ellos los útiles sobrantes de la estinguida escuela normal, que no teniendo aplicación alguna, se deterioraban sin ningún provecho para la enseñanza. Se observa que hace apenas siete años de inaugurada esta Escuela y ya desapareció. (p. 52).

El cierre de la escuela continuó hasta 1873, cuando a partir de la primera Misión Alemana se contrató a Jullius Wallner como rector. Durante los seis años frente a la escuela, concedió el primer diploma de maestro a Vicente Tapia en 1874, identificó

estudiantes que no tenían la vocación para ser maestros, presentó el plan de estudios de formación para los maestros organizado en cuatro cursos (inferiores y superiores), y en lecciones semanales, realizó exámenes públicos de los maestros y continuó confiriendo diplomas.

Nuevamente la escuela cerró sus puertas en el mandato de Aquileo Parra, cuando se desató un episodio conflictivo en el país por la pretendida imposición del proyecto de escuela laica, que no fue aceptado por provincias como Cauca, Antioquia, Tolima, Cundinamarca, Boyacá y Santander. Según Báez (2004), “casi todas las escuelas normales de los Estados Unidos de Colombia tuvieron que soportar los estragos de la guerra; sus edificios se convirtieron en cuarteles, los recursos didácticos fueron destruidos y algunos de sus estudiantes fueron vinculados a los ejércitos” (p.121).

En 1878 los alumnos volvieron a las aulas y se empezaron a conceder diplomas de maestro superior, tal como lo reportó el periódico *La Escuela Normal* (Biblioteca Luis Ángel Arango, 1878), a “José María P. Urueta, Alejandro Vásquez P., José E. Nova i José Vicente García” (p. 1). En ese mismo año, en septiembre, inició sus labores la Escuela Normal de Institutoras de Cartagena de Indias, bajo la dirección de Eugenia Moré. Al año siguiente, las dos escuelas normales de Bolívar contaban con “20 alumnos-maestros pensionados, 8 alumnas-maestras pensionadas (becadas), 14 alumnos-maestros externos, 3 alumnas-maestras externas y 3 alumnas-maestras asistentes y la escuela anexa, con un total de 57 alumnos” (Biblioteca Luis Ángel Arango, 1879, p. 307).

Sin embargo, las escuelas del departamento se vieron obligadas a cerrar entre 1884 y 1886, luego en 1895 y 1897, y en 1899 y a comienzos del siglo XX, como producto de las guerras que continuaban presentándose en el país, las cuales no permitieron un desarrollo pedagógico constante.

Entretanto, el 22 de febrero de 1906, el director de Instrucción Pública, señor José Ángel Schorborgh, realizó la visita a la Escuela Normal de Institutoras e informó: “La Escuela se reabrió en el presente año, tiene matriculadas 24 alumnas en la Escuela Superior y 55 en la Primaria anexa” (Biblioteca Bartolomé Calvo, *Registro de Bolívar*, 1906, p. 1). Para ese año, las clases estaban repartidas entre la directora y la subdirectora de la Escuela Normal, la directora de la anexa y dos profesoras, distribuidas en los cuatro años. La formación de las maestras contemplaba el conocimiento general de varias disciplinas hasta el aprendizaje sobre actividades que formaban a las mujeres para el hogar, como la horticultura, la higiene, la costura, el arte culinario y los bordados.

En 1908, la práctica pedagógica de las alumnas-maestras de tercer y cuarto año se desarrolló en la Escuela Anexa, dictando clases todos los días. Las estudiantes llevaban el cuaderno de preparación corregido por la directora y todas las semanas se realizaban las conferencias en presencia de la comunidad para que las demás alumnas-maestras aprovecharan las observaciones realizadas.

Para 1914 se observó que la formación de las maestras era integral, pues se combinaba el conocimiento disciplinar, el arte, el cuidado del cuerpo y las actividades

del hogar. Durante ese mismo año, se efectuó una conferencia mensual en la escuela por parte de la directora, seguido por una clase modelo, la cual era repetida por dos alumnas-maestras a quienes les otorgaban la respectiva nota y debían replicarla de la misma manera en la Escuela Anexa. Por consiguiente, la práctica pedagógica se caracterizaba por la observación y repetición de un modelo impartido por un experto, para luego ser copiado por las maestras en formación.

Se puede decir que era una práctica que tenía dos dimensiones: una formativa y otra de experiencia; la primera, basada en la formación recibida a partir de las asignaturas establecidas en el plan de estudios a nivel nacional y en la observación que se hacía de la clase modelo impartida por la directora o la subdirectora; y la otra, mediada por la experiencia, porque se replicaba en las aulas de la anexa, siendo esta dimensión la que validaba el desempeño para la obtención del diploma de maestra.

Mientras la formación de las futuras maestras marchaba sin inconvenientes en la Escuela de Institutores, el Gobierno decidía el futuro de algunas escuelas de varones. Al respecto, aduce Valencia (2006), “elimina del presupuesto nacional todas las partidas que correspondían a su funcionamiento” (p. 236), por esta razón en 1932 la Escuela Normal de Varones de Cartagena de Indias cerró sus puertas definitivamente, a pesar de que el estado de Bolívar manifestó la necesidad de continuar con la institución debido a que carecían de personal idóneo y de recursos económicos para contratar maestros de otros departamentos pudiendo formar a los propios y consolidarse como una ciudad con ambiente universitario.

De esta manera, en Cartagena de Indias continuó la formación de institutoras bajo un nuevo plan de estudios a partir de 1939 y a desarrollarse en tres años; en el primero, se establecieron doce asignaturas, en el segundo once y en el último trece. Para ese entonces se enseñaba durante los tres años el idioma francés, tres horas semanales; en el tercer año, psicología, tres horas semanales, y pedagogía y metodología en una hora semanal.

Ese mismo año, con el Decreto 39, se estableció el plan de estudios para los años cuarto y quinto, incorporando en quinto año el idioma inglés, metodología de la primera enseñanza y psicología. Tres años después, la directora continuaba formando a las maestras en el curso de pedagogía y metodología con el fin de “que las alumnas maestras unifiquen la adquisición de los conocimientos teóricos con la técnica de su aplicación y práctica” (Bolívar Gaceta Departamental ,1942, p. 7).

En 1982, la Escuela (para esa fecha denominada “Escuela Normal Piloto de Bolívar Nuestra Señora del Carmen”) cambió de modalidad, es decir, dejó de ser escuela normal porque no cumplió con los criterios de calidad definidos por el Ministerio de Educación Nacional según la evaluación realizada a las escuelas normales en 1978. Se podría decir que esta fue una primera manera de acreditar a las escuelas.

Fue así como la escuela normal pasó a llamarse Concentración Educativa Alberto Elías Fernández Baena. Sin embargo, debido a la preocupación de Cartagena de Indias por no quedarse sin institución para formar maestros, trece años después volvió a la

vida jurídica de la escuela normal a través del Decreto 1135 del 13 de octubre de 1995. Ese mismo año se aprobó su reestructuración. Cinco años después, alcanzó la acreditación previa y en 2002 fue reconocida oficialmente como Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias (ENSCI) y recibió la Acreditación de Calidad y Desarrollo según Resolución 4093 de 2004.

La práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias: línea de tiempo

La práctica pedagógica es entendida como

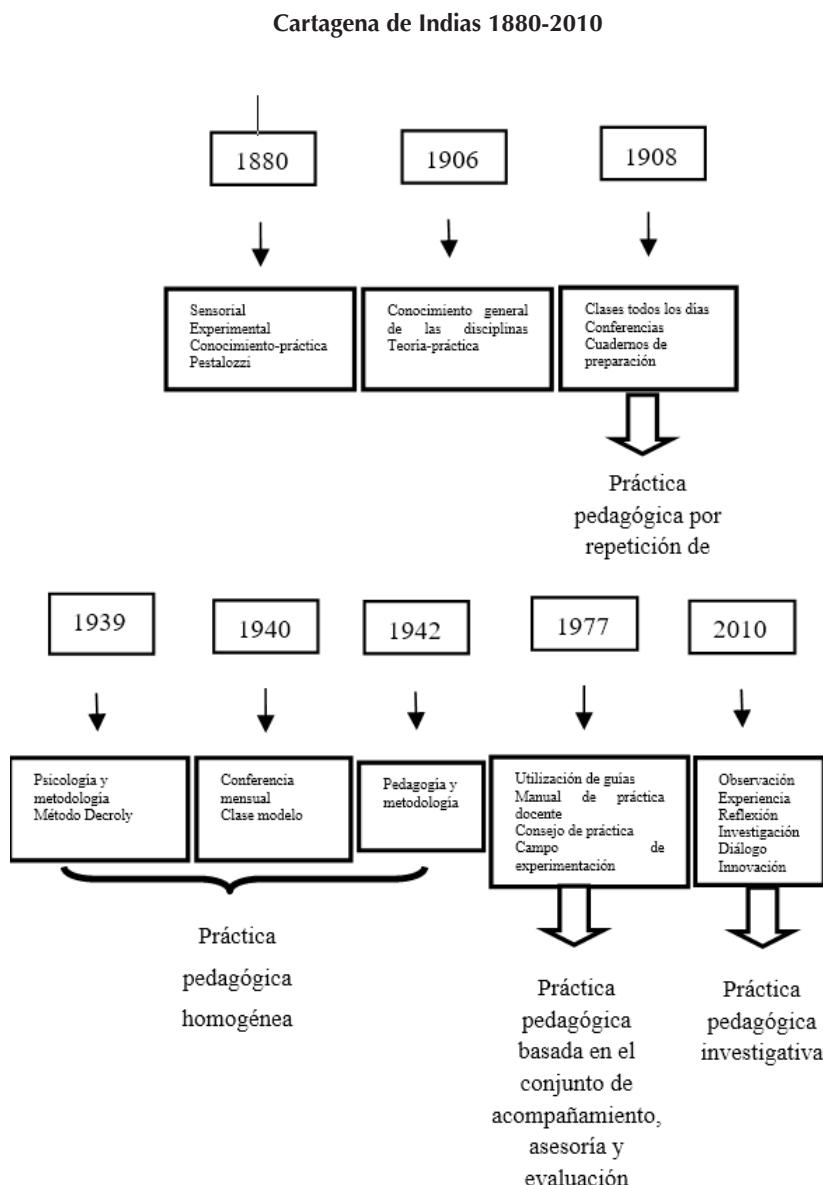
El proceso formativo para el desarrollo de competencias, habilidades y conocimientos que permiten la comprensión y apropiación de la labor docente, las cuales se ponen en funcionamiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del futuro maestro y que se concreta en el ejercicio de experimentación, diseño y ejecución de la experiencia. (Rátiva, 2017, p. 75).

De allí que se considere que tiene dos dimensiones, una formativa y otra de experiencia; en la primera, confluye la normatividad, las decisiones institucionales y la adquisición de conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos de los futuros maestros. En la segunda, se pone en escena la propuesta investigativa y pedagógica, pues el maestro se involucra en la institución educativa, determina procedimientos, define procesos, interactúa con los estudiantes, resuelve problemas y se enfrenta a aquello que solamente la experiencia puede brindar, construyendo un “paso gigantesco hacia la configuración para ser maestro o para declinar en el intento, de allí que muchos piensan que es el espacio privilegiado para identificar la verdadera vocación” (Rátiva, 2017, p. 80).

Desde esta perspectiva, las fuentes primarias fueron revisadas y analizadas para determinar la línea de tiempo de la práctica pedagógica de los maestros de la ENSCI (figura 1). Sus inicios se toman a partir de 1880, tiempo en el cual la fuente da cuenta de las dos dimensiones de la práctica: la formativa y la experiencia. En la primera, se identificó que los planes de estudio de las dos últimas décadas del siglo XIX no contaban con espacios académicos que formaran sobre el conocimiento de las etapas de desarrollo de los niños, así como los métodos de enseñanza, la evaluación, el aprendizaje, entre otros, a pesar de tener una asignatura denominada “Pedagogía Metódica”.

No obstante, en 1906 se estructuraban los contenidos desde el conocimiento de varias disciplinas, pasando por la pedagogía práctica y teórica en los años tres y cuatro de la formación. También se reconoce en esta dimensión las conferencias impartidas por la directora y la subdirectora con el fin de preparar a las maestras para enfrentarse al trabajo en el aula. En 1939, en el plan de estudios del tercer y quinto año, se incorporó la psicología, una hora de pedagogía y metodología para el tercer año, además de tres horas de metodología de la primera enseñanza. Estas dos últimas cátedras tenían la finalidad de unificar la adquisición de los conocimientos teóricos con la práctica. Por último, en 1945 se estableció un plan de cuatro años y dos de formación pedagógica.

Figura 1. Línea de tiempo práctica pedagógica de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias 1880-2010



Fuente: elaboración propia basada en datos de Rátiva, 2017, p. 274

En el 2000, la propuesta del ciclo complementario se organizó a partir de tres dimensiones y tres campos de formación: identidad del maestro (saber pedagógico y competencias del maestro), conocimiento (saberes disciplinares) y comunicación, significación y cultura (comunicación, significación y tradiciones culturales), la cual se veía reflejada en la segunda dimensión, la de experiencia.

En relación con la dimensión de experiencia, la práctica ha contado con la observación como el elemento más importante y que ha continuado implementándose hasta la actualidad. Durante gran parte del siglo XX las alumnas-maestras observaban las clases modelo impartidas por la directora y la subdirectora para luego replicarlas en la escuela anexa a diario, mientras que en el siglo XXI la observación empezó a tener otra finalidad, la de ver cómo se desenvolvía la maestra o el maestro titular en el aula de clase, identificar la interacción entre el docente y los estudiantes, determinar el conocimiento de la disciplina, el uso de recursos para abordarla, la didáctica y la manera como se resolvían las inquietudes de los estudiantes —solo por mencionar algunas cuestiones—.

En 1997 las escuelas normales debían contar con guías: de observación, de ayudantía, para el desarrollo de la clase, de síntesis y de evaluación, las cuales eran instrumentos que ayudaban a organizar, asesorar, orientar, operativizar y evaluar la práctica pedagógica bajo objetivos y criterios claros establecidos por el consejo de práctica.

En esta dimensión, también se tenía en cuenta el uso del cuaderno de preparación, el cual era corregido por la directora antes de ir al aula a realizar la clase, este en el transcurso del tiempo se ha denominado preparador, parcelador, planeador y de planeación de clase. Por consiguiente, la práctica pedagógica se ha caracterizado por la observación y repetición de un modelo impartido por un experto, en algunos casos la directora o la subdirectora de la escuela anexa, en otros, del maestro o la maestra titular. Este contexto se ha mantenido durante años, y en la actualidad se complementa con registros de las observaciones, análisis de la información, proyectos de aula, la reflexión y sistematización de la experiencia y la investigación.

Para los maestros de la Escuela Normal “es importante que el maestro se forme como un hábil lector de contextos, es decir un conocedor de realidades, para poder diseñar propuestas curriculares pertinentes” (Montes, 2010, p. 28), por ello desde el proyecto pedagógico institucional se privilegian las actividades de observación, investigación (etnografía), sistematización de experiencias y reflexión encaminada a articular la labor educativa con el contexto institucional. En este sentido, la práctica pedagógica no es una práctica de repetición de modelos observados, sino de diálogo para la construcción de la propuesta y para la solución de las dificultades identificadas, de creatividad para proponer diversas posibilidades de intervención, de construcción de saberes tanto pedagógicos como investigativos, de indagación y reflexión, de compartir y de sistematizar.

Conclusiones

La práctica pedagógica ha sido considerada como el espacio académico de formación y experiencia previo a la titulación, que permite confirmar el deseo de ser docente, por ende hay diferencia entre este término y la práctica docente, a pesar de que en documentos de política pública educativa, artículos, tesis, monografías, no se realice la correspondiente distinción.

La práctica pedagógica se caracterizó por la repetición de modelos, la planeación y el uso de la observación, esta última, como lo dice Herbart (1935), es el eje de toda actividad práctica del educador. En el siglo XIX, y parte del XX, se veía cómo la directora o la subdirectora desarrollaba la actividad en el aula para reproducirla de la misma manera, luego pasó a ser instrumento investigativo para identificar problemáticas y definir el quehacer del docente —aunque esto no quiere decir que en la actualidad no se observe al maestro titular para definir estrategias que pueden ser útiles para su futuro desempeño—.

En la actualidad aún se considera que una manera de desarrollar la práctica pedagógica es a partir de la observación de clases dirigidas por parte de un docente titular considerado como el experto debido a su experiencia, además se complementa con registros de las observaciones, análisis de la información, proyectos de aula, reflexión y sistematización de la experiencia.

La formación de los maestros en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias en la actualidad se caracteriza, primero, por tener un carácter investigativo, de indagación, de cuestionamiento, de reflexión, que se manifiesta en el desarrollo de la práctica pedagógica y trasciende al aula de clase, en la institución educativa y en el contexto. Segundo, es de tipo personal, de transformación personal que se asume de manera individual como producto de la reflexión, que se evidencia en el actuar, en la toma de decisiones, en la relación con el conocimiento y en las interacciones; el maestro en formación va construyendo su vida personal y profesional.

La presente investigación histórica se considera punto de partida para realizar otras investigaciones entre las cuales está el determinar el impacto en la sociedad cartagenera del cierre de la Escuela Normal de Varones y cuáles fueron los cambios en el magisterio cartagenero entre 1930 y 1940, analizar el proceso de lectura y escritura con fines investigativos de los maestros en formación del ciclo complementario o ampliar la investigación histórica realizada sobre las primeras escuela normales en Colombia.

Referencias

- Báez, M. (2004). *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período radical, 1870-1886*. Tunja: Publicaciones e imprenta.

- Biblioteca Bartolomé Calvo. (23 de enero de 1848). *Semanario de la Provincia de Cartajena*, 289. Microfilm 304. Cartagena de Indias.
- Biblioteca Bartolomé Calvo. (24 de febrero de 1942). *Bolívar Gaceta Departamental*, 9693. Cartagena de Indias.
- Biblioteca Bartolomé Calvo. (10 de julio de 1906). *Registro de Bolívar*, 2599. Cartagena de Indias.
- Biblioteca Luis Ángel Arango. (19 de diciembre de 1878). La Escuela Normal. *Periódico Oficial de Instrucción Pública, Tomo VII*, 293. Bogotá.
- Biblioteca Luis Ángel Arango. (6 de febrero de 1879). La Escuela Normal. *Periódico Oficial de Instrucción Pública, Tomo VII*, 299. Bogotá.
- Corts, M., Ávila, A., Calderón, M. y Montero, A. (1996). *Historia de la Educación: cuestiones previas y perspectivas actuales*. Madrid: Gipes.
- Herbart, J. (1935). Pedagogía General. *Derivada del fin de la educación*. Madrid: Espasa Calpe S. A.
- Montes, G. (2010). Lectura de contexto: una mirada desde la PP. *Revista ENSCI*, (3), 28.
- Rátiva, M. (2017). La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. *Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010* (Tesis de doctorado). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Reyes, L. (s. f.). *La Escuela Normal de Cartagena. Una tradición formativa de 1848 a 1900*. (Documento inédito).
- Valencia, C. (2006). Las Escuelas Normales y la formación del magisterio. *Primera Mitad del Siglo XX*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Zuluaga, O. (1996). Las Escuelas Normales en Colombia (durante las reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Revista Educación y Pedagogía*, (12-13), 263-278. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6221/5737>

DIAGNÓSTICO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA BIOQUÍMICA EN LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA JUAN N. CORPAS¹

Sandra Isabel Enciso Galindo*

Introducción

La universidad refleja una naturaleza compleja y multidimensional en donde se deben tener en cuenta elementos como: el alumnado, el profesorado, el currículum, el conocimiento disciplinar, el contexto, las políticas educativas, el mundo del empleo, los avances científicos, culturales e investigativos y el mundo laboral.

Desde esa perspectiva, una oportunidad que brinda la universidad es la investigación y la reflexión permanente del quehacer en el aula, y con ello el reconocimiento de las fortalezas y dificultades que se dan en una asignatura en el momento de desarrollar las actividades durante el semestre y cómo se puede lograr un aprendizaje más significativo para el estudiante en el contexto de su carrera y su diario vivir.

Adicionalmente, no se puede desconocer el cambio en los procesos comunicativos que han venido penetrando las fronteras de la escuela. En la actualidad, se

1 Presentación de resultados de investigación en el marco de procesos de formación posgradual.

* Profesora de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas. Candidata a Doctor en Educación y TIC de la Universidad Abierta de Cataluña. Magíster en Formación del Profesorado en Docencia e Investigación para la Educación Superior. Correo electrónico: sandra.enciso@juannncorpas.edu.co

cuenta con una gran cantidad de herramientas que nos permiten el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Desde la aparición de los medios audiovisuales, y posteriormente del ordenador, las tabletas y los teléfonos inteligentes, los procesos educativos han tenido que integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al entorno educativo, favoreciendo los procesos de aprendizaje (Cabero y Marín, 2012; López-Navas, 2014; Salinas, 2004a, 2004b).

Por tal razón, surge como alternativa la integración de las características del modelo didáctico de “Resolución de problemas para la enseñanza de las ciencias” (García, 2005; García, 2000; López y Lázaro, 2010) con las TIC y así desarrollar la clase de Bioquímica en la formación médica. Esto mediante el desarrollo de una estrategia *b-learning* en donde además de organizar las sesiones presenciales en torno a problemas se genere la posibilidad de construir un programa de aprendizaje virtual que permita investigar sobre la enseñanza de la Bioquímica en la carrera de Medicina y poder superar las dificultades que trae consigo una enseñanza tradicional en un grupo específico y numeroso, al lograr el seguimiento individual y la aplicación de los conocimientos de una ciencia básica —la bioquímica— en un contexto específico —el entorno médico—.

Adicionalmente, tanto en el país como en el mundo, no se encuentran con facilidad líneas de investigación que se dediquen a la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la bioquímica para el área de la salud, ni de la bioquímica como rama específica de la química. Son muy pocas las investigaciones reportadas frente a la investigación educativa en esta ciencia básica (Ebner, 2007; Guedens y Reynders, 2010; Garzón, Magrini y Costa, 2014; Sadi, 2013; Schoenfeld-Tacher, Persichitte y Jones, 2000; Walter y Gniazdowski, 2003).

Se mantiene entonces la necesidad de la investigación contextualizada y que permita generar experiencias donde haya suficiente fundamentación y reconocimiento de entornos particulares que a su vez puedan ser replicables a otros entornos de la enseñanza, como la integración de las TIC al modelo de resolución de problemas para generar una estrategia *b-learning* y con ella el aprendizaje efectivo de la bioquímica.

Referentes teóricos

La bioquímica estudia la estructura, la organización y las transformaciones químicas de los seres vivos. “Dado los extraordinarios avances en la comprensión de las bases moleculares de los procesos celulares, es impensable un ejercicio clínico que no esté sólidamente basado en los conocimientos que ha aportado esta ciencia (Sánchez, et al., 2013)”. Es por esto que su enseñanza efectiva es un reto y la didáctica de la bioquímica, junto con los diferentes procesos de investigación que se realizan en educación, contribuyen a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación en educación ha tenido avances que han dependido en gran medida del cambio que ha tenido el mundo. En la sociedad actual, la didáctica de las ciencias junto con otras disciplinas y metadisciplinas, se han interesado por involucrar los avances de las TIC en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Prasad, 2009). Sin embargo, algunas herramientas basadas en las TIC, en el marco de la didáctica de las ciencias, no han permitido generar en los estudiantes la comprensión que se busca (Kontogeorgiou et al., 2007; Unal y Zollman, 2000; Petri y Niedderer, 2001; Olsen, 2002, Dimopoulos y Kalkanis, 2005).

El uso de las TIC debe tener en cuenta, de un lado, la disciplina, y de otro, su didáctica, para generar verdaderos apoyos o propuestas de enseñanza efectivos. Una propuesta de enseñanza basada en las TIC puede ser efectiva si logra proponer un aprendizaje activo, porque la interpretación de la experiencia depende del conocimiento existente (Margel et al., 2004).

Sumado a esto, el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias básicas, y particularmente de la bioquímica, en diferentes programas de formación en educación superior, incluye los programas de medicina que han estado enfocados más en los procesos de enseñanza memorística, que en la aplicación de los conceptos a los problemas reales que puedan encontrar los estudiantes.

Sin embargo, existen diferentes experiencias que involucran la resolución de problemas o el aprendizaje basado en problemas en la formación médica y de las ciencias básicas que integran el contexto, y por tanto, al desarrollarse en entornos reales, se vuelven significativas para los estudiantes (Amoako-Sakyi y Amonoo-Kuofi, 2015; Branda, 2013; Coronel y Curotto, 2008; García, 2000; Irles, Segovia, Miguel y Ortells, 2013; Lifschitz, Bobadilla, Esquivel, Giusiano y Merino, 2010; Llangués, Herranz, Sánchez, Calbo y Virumblaeres, 2015; López y Lázaro, 2010; Solaz, Sanjose y Coméz, 2011; Wake, Swan y Foster, 2015).

La falta de apropiación de los conocimientos ha demostrado cómo los conceptos fundamentales no se interconectan con nuevos conceptos, no se crean redes significativas, ni se genera aprendizaje significativo (Moreira, 2012), por ello los resultados académicos demuestran que a pesar de la importancia de la bioquímica en la formación médica, el estudiante al trascurrir el tiempo no encuentra conexión con otras asignaturas, como Biología Molecular, Inmunología, Farmacología, Genética y Nutrición, entre otras, lo cual es un claro indicador de la escasa apropiación de lo aprendido.

Es fundamental que el estudiante genere su aprendizaje desde la explicación de los diferentes fenómenos involucrados con la salud humana para que se le facilite la apropiación de conocimientos específicos para su desarrollo profesional. Como lo han sustentado diferentes autores (Garret, 1998, 1995; García, 2003; García y Pinilla, 2007; Enciso, Sánchez y Muñoz, 2009, Contreras, 1987), la resolución de

problemas como modelo de enseñanza-aprendizaje ofrece diferentes alternativas para reconocer el contexto y establecer relaciones de los conceptos científicos con la cotidianidad, para, a partir de ello, explicarla.

La resolución de problemas ha sido utilizada en la educación en Medicina, particularmente del ciclo de formación médico-quirúrgico, al igual que en el análisis de los casos clínicos (Gómez y Enrique, 2004; Noriega, 2008, Wiechers, Ruiz y Robles, 2004). Sin embargo, en el desarrollo de las cátedras del ciclo de fundamentación y particularmente en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias básicas, esta no es una constante.

El planteamiento de la enseñanza tradicional en las asignaturas de fundamentación tiene un problema identificado, y es que el modelo mismo contradice lo que se sabe acerca de la cognición humana. Estos hallazgos en el terreno de la neurocognición en general son consecuentes con el constructivismo entendido como un enfoque cognitivo que enfatiza en que aprender es construir representaciones propias a partir de las nuevas experiencias, esto solo es posible si quien aprende tiene un rol activo en la construcción de interpretaciones sobre la experiencia, determinando incluso qué información se adquiere y en qué forma (Anderson, 1992).

De esta manera, el planteamiento del *b-learning* en el modelo, como lo plantean Cabrero et al. (2010, p. 11), “alude a todas aquellas combinaciones presenciales para la formación con el aprendizaje basado en tecnología: la educación tradicional puede enriquecerse con el uso de la tecnología, y la formación con tecnología puede beneficiar los encuentros presenciales”. Con esto se espera que el enfoque didáctico de resolución de problemas que se espera aplicar para la enseñanza-aprendizaje de la bioquímica permita la integración de ambos contextos, el presencial y el virtual, y dé vía al desarrollo de procesos más completos.

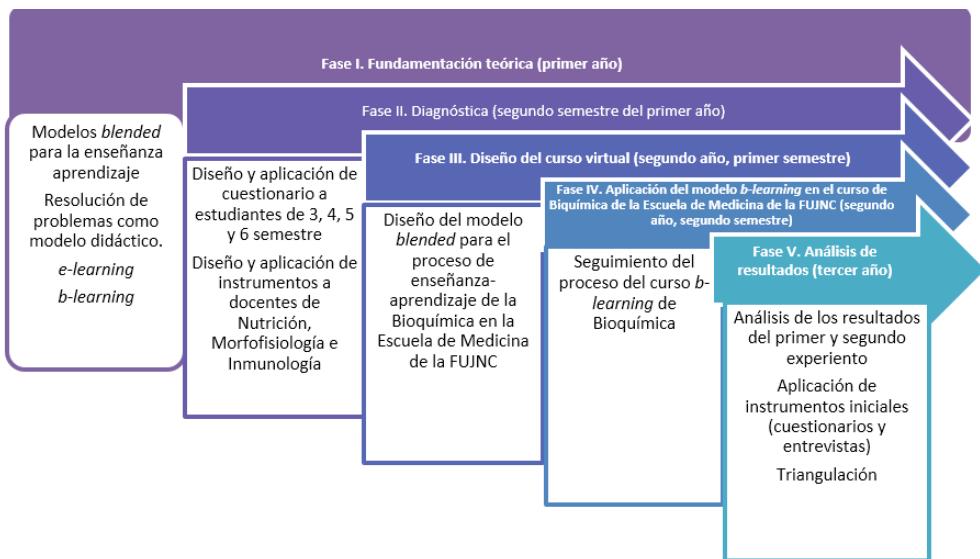
Finalmente, en varias investigaciones se ha planteado que el *b-learning* posibilita una mejora cualitativa y cuantitativa frente a modelos netamente virtuales o presenciales, ya que

Representa una oportunidad para integrar los avances innovadores y tecnológicos disponibles en el aprendizaje online, con la interacción y la participación llevada a cabo en la enseñanza tradicional. Puede apoyarse y reforzarse a través de la utilización de la experiencia y la orientación mediante el contacto personal. (Thorne, 2003, citado por Cabero et al., 2010).

Metodología

Para responder la pregunta de investigación se traza una metodología mixta. En la figura 1 se pueden observar las cinco fases de investigación y las actividades planteadas para su desarrollo.

Figura 1. Método operativo



Resultados

En este documento nos centramos en los resultados obtenidos en la fase II, la cual correspondió al diagnóstico. Se desarrolló durante 2016 y buscó responder los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son las características del modelo didáctico de aula implementado en la clase de Bioquímica con un grupo numeroso?
2. ¿Cómo son los procesos de evaluación y los resultados académicos obtenidos durante los últimos cinco semestres académicos?
3. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes frente a la utilidad de la clase de Bioquímica para la aplicación en materias posteriores en la formación médica?
4. Cuáles son las necesidades formativas en bioquímica desde otros espacios académicos en el proceso de fundamentación médica?

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para cada uno de los interrogantes.

- Primera pregunta:

Se reunieron los documentos institucionales que permiten analizar la estructura curricular de la asignatura de Bioquímica en la Escuela de Medicina de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas y se obtuvieron cinco documentos: la presentación institucional y del programa de Medicina, su estructura curricular, la

programación de la asignatura del periodo 2012-II, el *syllabus* de la asignatura de Bioquímica del periodo 2013-I y el *syllabus* de la asignatura de Bioquímica que se trabaja actualmente

Se realizó el análisis respectivo encontrando como principales resultados que en los documentos se habla claramente del desarrollo de competencias, del trabajo centrado en el estudiante y de la integración, que intenta tener características eclécticas dentro del modelo pedagógico. Sin embargo, hay que establecer que existe cierta incompatibilidad entre tendencias pedagógicas, como la conductista y el constructivismo, o la resolución de problemas.

Frente a la resolución de problemas no hay evidencia en los *syllabus* o en la programación curricular, que como se establece, es “la característica” del modelo utilizado dentro de la clase de Bioquímica. Teniendo en cuenta las entrevistas semiestructuradas que se aplicaron a los docentes que se ocupan de las asignaturas, se puede inferir que las clases se desarrollan de forma tradicional, pues se realizan conferencias con un grupo de 150 estudiantes y laboratorios tipo receta.

- Segunda pregunta:

Se tomó el 100% de las valoraciones de las clases de los períodos académicos. Los resultados se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Resultados académicos de los estudiantes de Medicina de la cátedra de Bioquímica entre los períodos académicos 2013-I y 2016-I

Semestre académico	Muestra	Valoraciones académicas
2015-I	173	Parcial E. primer corte
2015-II	154	Parcial O. segundo corte
2016-I	148	Quices primer corte Parcial E. segundo corte Parcial O. segundo corte Quices segundo corte Parcial E. tercer corte Parcial O. tercer corte Quices tercer corte

Semestre académico	Muestra	Valoraciones académicas
2013-I	161	Parcial E. primer corte
2013-II	162	Quices primer corte
2014-I	155	Parcial E. segundo corte
2014-II	164	Quices segundo corte Parcial E. tercer corte Parcial O. tercer corte Quices tercer corte

Después de aplicar un proceso de estadística descriptiva sobre los datos, se destacan los siguientes resultados:

1. La media permite identificar que:
 - Los promedios más altos se encuentran en los quices.
 - La media varía de forma ascendente del primer al tercer corte.
 - Las evaluaciones escritas son las que tienen los promedios más bajos en la escala valorativa.
2. Durante todos los semestres los resultados académicos que superan en todos los casos el 3.0 (nota aprobatoria) son los *quices*, que se caracterizan por ser pruebas asincrónicas, cortas, de respuesta puntual o memorística, aunque los estudiantes cuentan con apoyo teórico, pues se encuentran en su casa, con sus notas de clase.
3. Al realizar el análisis de la mediana que nos elimina los extremos de la muestra se observa lo siguiente:
 - Del total de 21 exámenes escritos, 16 se encuentran por debajo de la nota aprobatoria de 3.0, en el rango de 2 a 2,89.
 - Del total de 13 exámenes orales, 11 superan la nota aprobatoria, encontrándose 9 de 3.0 a 3.99 y 2 por arriba del 4.
4. En cuanto a la moda, es bastante significativo que la nota que más se repite es 5, la calificación máxima aprobatoria. Esta se encuentra en *quices* y exámenes orales.
5. La desviación estándar menor es de 0,53 en un *quiz*, mientras que la mayor es de 1,52, presente en un examen oral. Teniendo en cuenta que la escala es de 0 a 5, encontrar una desviación estándar que varía desde 0,53 hasta 1,52, donde existe prácticamente una unidad de diferencia, permite establecer que la separación de los datos, especialmente en las pruebas de tipo parcial oral y parcial escrito, es mayor que en los quices.

De estos resultados se puede resaltar:

1. La mayoría de los procesos evaluativos son de prueba escrita, ya sea presencial o virtual. Las preguntas de estos exámenes son de carácter memorístico.
2. Reconociendo los datos de las medidas de tendencia central, especialmente la moda, se concluye que los exámenes orales son las pruebas en las que un mayor número de estudiantes registra la nota máxima aprobatoria, identificando comportamientos variables en las otras pruebas. En el caso de los semestres donde solo se hacía una prueba oral en el tercer corte, el rendimiento en el examen escrito también mejoraba, sin embargo en los semestres donde el examen oral se implementa en los tres cortes, siempre la nota del examen oral es superior a la del examen escrito. Además, en el semestre 2015-I, solamente en el segundo corte el examen oral superó el 3 (nota mínima aprobatoria). De lo anterior, podría inferirse que existe una incidencia en la preparación del examen oral con el rendimiento de la prueba escrita.
3. Los estudiantes tienen un desempeño más bajo en los parciales escritos, encontrando en el 72% de los casos que no se alcanza en promedio la nota mínima aprobatoria.
4. El rendimiento académico promedio en general en los siete semestres estudiados es de 3,12, y la mediana es de 3,22, lo que implica que los estudiantes realmente están logrando superar la asignatura con el mínimo aprobatorio.

- Tercera pregunta:

Se diseñó y aplicó un cuestionario a estudiantes que ya habían visto la asignatura. Durante el segundo semestre de 2016 se realizó todo el proceso de validación y estandarización del instrumento, el cual contó con un total de 45 ítems. Posteriormente, se aplicó a un total de 444 estudiantes utilizando Sourvey Monkey.

De esta aplicación, se resaltan dos resultados para el análisis: el primero, las gráficas, que muestran los resultados de donde se pueden realizar algunos análisis desde la estadística descriptiva; los resultados más significativos tienen relación con la falta de apropiación de los conceptos principales de la asignatura en el contexto médico. Aunque el instrumento contaba con preguntas idénticas a los parciales, los estudiantes no identificaron los conceptos, y pese a que reconocían la importancia de la bioquímica en los procesos metabólicos del paciente y en la interpretación de exámenes diagnósticos, no se reflejó lo visto en clase.

En este momento, la base de datos con todas las respuestas se encuentra en un proceso de curación para poder pasar los datos obtenidos por el programa SPSS y realizar el análisis específico de la información.

- Cuarta pregunta:

Se realizaron ocho entrevistas, dos a docentes de Bioquímica y seis a médicos que tienen a cargo las asignaturas de Inmunología, Nutrición, Farmacología y Morfofisiología.

En el caso de las docentes de Bioquímica, los resultados permiten identificar que hay una relación directa con las asignaturas que ven posteriormente, aunque no se hace un amplio énfasis en la aplicación de los conceptos vistos a contextos clínicos.

Por otra parte, los docentes de otras asignaturas coinciden en la importancia de la bioquímica para comprender los procesos energéticos, sin embargo desconocen los conceptos que se trabajan en la asignatura y la forma como pueden enlazar lo visto en esta área con el desarrollo de su propia asignatura.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos y triangulando la información se concluye:

1. La estructura de la asignatura para el desarrollo de la clase está enmarcada en el modelo tradicional, las clases son conferencias y las evaluaciones son de tipo memorístico.
2. Es indispensable establecer una nueva estructura dentro de la asignatura, donde dejen de verse las temáticas desconectadas del contexto médico.
3. Las evaluaciones de los estudiantes deberían permitir avances individuales para el desarrollo de las competencias y la aplicación de conceptos a problemas reales, un aspecto que no es posible con evaluaciones memorísticas de conceptos.
4. Los resultados de los estudiantes se encuentran en el promedio de la nota mínima aprobatoria, pero no hay caracterización personalizada del proceso por el volumen de estudiantes.
5. Ni los docentes de otras asignaturas, ni los estudiantes que ya han visto la asignatura, articulan los conceptos desarrollados en la clase de Bioquímica con otras temáticas.

Perspectiva: teniendo en cuenta que esta fase permitirá el diseño b-learning, se espera que la estructura planteada desde la perspectiva de la resolución de problemas con la aplicación de conceptos a contextos clínicos reales permita su apropiación. La nueva estructura debe involucrar actividades individuales y grupales que permitan identificar las debilidades y fortalezas, hacer análisis y desarrollar pensamiento crítico.

Referencias

- Anderson, O. (1992). Some interrelationships between constructivist motifs of learning and current neurobiological theory, with implications for science education. *Journal of research in science teaching*, 29(10), 1037-1058.

- Amoako-Sakyi, D. y Amonoo-Kuofi, H. (2015). Problem-based learning in resource-poor settings: lessons from a medical school in Ghana. *BMC Medical Education*, 15(1), 221-238.
- Branda, L. (2013). El abc del ABP: lo esencial del aprendizaje basado en problemas. *Cuadernos de La Fundación Antonio Esteve*, (27), 1-16.
- Cabero, J. y Marín, V. (2012). ICT training of university teachers in a personal learning environment. Project DIPRO 2.0. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 1(1), 2-7.
- Contreras, L. (1987). La resolución de problemas ¿Una panacea metodológica?. *Enseñanza de las ciencias*, 5(1), 49-52.
- Coronel, M. y Curotto, M. (2008). La resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7, 463-479.
- Dimopoulos, V. y Kalkanis, G. (2005). Simulating quantum states of the atom of hydrogen: A simulation program for non-physics major's students. En R. Pintó y D. Couso (eds.), *Proceedings of the Fifth International ESERA Conference on Contribution of Research to Enhancing Students' in Learning Science* (pp. 548-552). Barcelona: Springer.
- Ebner, M. (2007). E-learning 2.0 = e-learning 1.0 + Web 2.0?. *Proceedings-Second International Conference on Availability, Reliability and Security*, ARES 2007, 1235-1239.
- Enciso, S., Sánchez, D. y Muñoz, L. (2009). El desarrollo de la práctica profesional docente a partir de la planeación y aplicación de unidades didácticas basadas en resolución de problemas. *Tecné, Epistemé y Didaxis*, (número extraordinario), 288-294
- García, A. y Pinilla, J. (2007). Pensamiento científico y tecnológico. En F. Cajiao et al., *Colegios públicos de excelencia para Bogotá: orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento, propuesta para el ciclo de educación básica B. Serie documentos de trabajo*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá D. C.
- García, F. (2005). Estado actual de los sistemas e-learning. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- García, J. (2000). La solución de situaciones problemáticas: una estrategia didáctica para la enseñanza de la química. *Enseñanza de las Ciencias*, 18(1), 113-129.
- García, G. (2003). *Didáctica de las ciencias: resolución de problemas y desarrollo de la creatividad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Garrett, R. (1988). Resolución de problemas y creatividad: implicaciones para el currículo de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(3), 224-230.

- Garrett, R. (1995). Resolver problemas en la enseñanza de las ciencias. *Revista Alambique, didáctica de las ciencias experimentales*, 5, 6-15.
- Gómez, C. y Enrique, L. (2004). Redalyc. Uso de los casos clínicos como estrategia didáctica en la enseñanza de anestesia. *Revista Colombiana de Anestesiología*, XXXII(4), 281-284.
- Guedens, J. y Reynders, M. (2010). Embedding ICT in real-time measurements for various applications in modern life sciences education Abstract : 1 The graphing calculator TI-84 PlusTM and its peripherals 2 An example of the implementation of ICT in an analytical analysis of maleic acid Ref, International Journal of Online Engineering (ijOE), 1(2), 828-829.
- Irles, M., Segovia, Y., Miguel, J. y Ortells, S. (2013). Aprendizaje basado en problemas en Biología Celular : una forma de explorar la ciencia. *Problem-Based Learning in Cell Biology : A Way to Explore Science*, 16, 67-77.
- J. Garzón, Magrini, C. y Costa, E. (2014). Realidade aumentada no ensino de vias metabólicas. Link de acesso do aplicativo para dispositivos Android. *Revista de Ensino de Bioquímica*, 12, 1-15.
- Kontogeorgiou, A., Bellou, J. y Mikropoulos, T. (2007). Visualizing the quantum atom. En R. Pinto y D. Couso. (eds.), *Contributions from Science Education Research* (pp. 464-475). The Netherlands: Springer.
- Lifschitz, V., Bobadilla, A., Esquivel, P., Giusiano, G. y Merino, L. (2010). Aplicación del aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de la microbiología en estudiantes de Medicina. *Educación Médica*, 13(2), 107-111.
- Llargués, E., Herranz, X., Sánchez, L., Calbo, E. y Virumblares, M. (2015). Aplicación de un modelo híbrido de aprendizaje basado en problemas como estrategia de evaluación e interrelación “multiasignaturas”. *Fem*, 18(2), 131-137.
- López, E. y Lázaro, I. (2010). Aprendizaje basado en la resolución de problemas: una experiencia práctica. *Educación Médica*, 13(1), 15-24.
- López-Navas, C. (2014). Educación superior y TIC. Conceptos y tendencias de cambio, 19, 227-239.
- Margel, H., Eylon, B. y Scherz, Z. (2004). ‘We actually saw atoms with our own eyes’. Conceptiones and convictions in using the scanning tunneling microscope in junior high school. *Journal of Chemical Education*, 81(1), 558-566.
- Moreira, A. (2012). La Teoría del Aprendizaje Significativo Crítico: un referente para organizar la enseñanza contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 31, 9-20.
- Noriega, K. (2008). Artículo especial. *Curso de Anatomía Humana con base en el razonamiento clínico*, 10(38), 54-58.

- Olsen, R. (2002). Introducing quantum mechanics in the upper secondary school: a study in Norway. *International Journal of Science Education*, 24, 56-574.
- Petri, J. y Niedderer, H. (2001). Atomic physics in upper secondary school-Layer of conceptions in individual Cognitive Structure. En D. Psills, P. Kariotoglou, V. Tsselfes, G. Bisdikian, G. Fassoulopoulos, E. Hatzikraniotis y M. Kallery. (eds), *Science Education Research in the Knowledge Based Society*, ESERA 2001 (pp. 579-581). Thessaloniki: Art of Text.
- Prasad, K. (2009). *Information and communication technology in education*. New Delhi: Centrum Press.
- Sadi, Ö. (2013). Case Study of How Turkish University Students Improve Their Biochemistry Achievement. *Higher Education Studies*, 3(5), 52-67.
- Salinas, J. (2004a). Cambios metodológicos con las TIC . Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 58, 3-4.
- Salinas, J. (2004b). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Redalyc*, 1(1), 1-16.
- Sánchez, M. et al. (2009). Entorno virtual de enseñanza-aprendizaje para la construcción del conocimiento en bioquímica médica. *RFM*, 32(1), 31-37.
- Schoenfeld-Tacher, R., Perschitte, K. y Jones, L. (2000). Relation of Student Characteristics to Learning of Basic Biochemistry Concepts from a Multimedia Goal-Based Scenario. (PhD dissertation), Colorado, University of Northern Colorado.
- Solaz, J., Sanjose, V. y Coméz, A. (2011). Aprendizaje basado en problemas en la Educación Superior: una metodología necesaria en la formación del profesorado. *Didactica*, 186(35), 177-186.
- Thorne, K. (2003). *Blended learning: how to integrate on line y traditional learning*. Londres: Kogan.
- Unal, R. y Zollman, D. (2000). Students' Description of an Atom: A phenomenographic analysis. Recuperado de: <http://www.phys.ksu.edu/perg/papers/vqm/AtomModels.PDF>
- Wake, G., Swan, M. y Foster, C. (2015). Professional learning through the collaborative design of problem-solving lessons. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19(2-3), 243-260.
- Walter, Z. y Gniazdowski, M. (2003). Didactics of chemistry and biochemistry. Meeting of the Polish Biochemical Society, 39th, 270-272.
- Wiechers, E., Ruiz, L. y Robles, J. (2004). El Posgrado Médico y la Radiología. *Anales de Radiología*, México, 3(4), 229-237.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA IMAGEN SATELITAL: UNA REVISIÓN DE LOS TRABAJOS DE LA SOCIEDAD LATINOAMERICANA DE PERCEPCIÓN REMOTA 2014

German Torrijos Cadena*

Carmen Alicia Martínez Rivera**

Introducción

En el período actual, dado el amplio desarrollo en ciencia y tecnología, innovar representa un gran reto que todos los profesionales y todas las instituciones tienen que enfrentar, esta innovación influye y condiciona el permanente proceso de actualización, y en general de la formación investigativa, así, por ejemplo, el profesorado requiere de procesos de desarrollo profesional permanente que contribuyan al uso de los recursos tecnológicos del ciberespacio. Como lo resalta Bonini (2009) son diferentes las posibilidades, así como las limitaciones frente al uso de estas tecnologías, pues “no se puede dejar de mencionar que la adhesión a la utilización del potencial tecnológico en la enseñanza, choca con la dificultad y el esfuerzo necesario de aprender cómo hacer, a falta de la infraestructura local” (p. 13).

Los desarrollos tecnológicos desde principios del siglo XX hasta el momento están cada vez más presentes en la vida escolar, ya sea por vía internet, multimedia u otros medios, estos desarrollos llevan a desplegar un conocimiento científico y tecnológico, así como la necesidad de poder disponer de una información confiable sobre la actividad en ciencia, tecnología e innovación, como lo expresa Lucio (2003), para Colombia.

* Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Msc. de la Universidad Estatal Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)-Brasil. Correo electrónico: germantorrijos@gmail.com

** Profesora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Ph. D de la Universidad de Sevilla. Correo electrónico: camartinezr@udistrital.edu.co

Uno de los desarrollos tecnológicos que en los últimos años se ha venido utilizando está relacionado con el campo investigativo en torno a la “Imagen Satelital” (I.S.). El doctor Emilio Chuvieco, en sus diferentes publicaciones, como *Fundamentos de Teledetección Espacial* (1990), o la más reciente, *Teledetección Ambiental* (2010), ha realizado valiosos aportes investigativos al hacer énfasis y aplicaciones directas mediante el uso de este instrumento en la solución de problemas ambientales, demográficos, territoriales, forestales, mineros, entre otros.

Hoy encontramos disponible en internet imágenes satelitales por diferentes medios como Google Earth o Google Maps; imágenes en plataformas de diferentes países como Estados Unidos, con el Satélite para el estudio de la Tierra (LANDSAT); en Francia, con el Satélite para la Observación de la Tierra (SPOT); India, con el Satélite de Recursos Indio (IRS); Brasil, con el Satélite Chino-Brasilero para Estudios de Recursos Terrestres (CBERS), entre otros, incluido un software de procesamiento digital de imágenes. Sin embargo, a pesar del fácil acceso y la disponibilidad de la “Imagen Satelital”, además de su utilización fundamentada, se suele desconocer, pues se requiere de formación especializada, como lo expresan Lizeca, Pérez y Rojas (2004):

La preparación de los profesionales para explotar de una manera eficiente estos datos, no siempre estuvieron a la altura científica de los avances tecnológicos [...], solo en los últimos años se incorporó en algunas disciplinas la materia de Percepción Remota en universidades. (p. 2).

También, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2005), en su *Manual para Docentes*, expresa los grandes retos formativos en relación con el uso de herramientas tecnológicas, resaltando su papel en un mundo de constante cambio y la necesidad de capacitación de la ciudadanía, al decir:

El procesamiento y la comunicación de la información se están convirtiendo en una parte esencial de la vida cotidiana, y los ciudadanos y líderes del siglo XXI deberán comprender y dominar las más sofisticadas herramientas tecnológicas para poder manejar la creciente cantidad de información, datos y mensajes. (p. 28).

El primer coautor de este escrito, desde su proceso de formación posgradual en Brasil, en el Instituto de Investigación Espacial (INPE)², ha venido construyendo propuestas formativas desde los años noventa dentro de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, como profesor de la asignatura de Percepción Remota en el proyecto curricular de Ingeniería Catastral y actualmente en el proyecto curricular de Ingeniería Topográfica.

De ahí yace la necesidad de fortalecer los conocimientos en torno al procesamiento, la comunicación de la información y sobre las herramientas tecnológicas para el manejo de la información y los datos espaciales, en concordancia con lo expresado por la Unesco en lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje en el uso de herramientas tecnológicas, como la I.S.

2 Especialista en Sensoriamento Remoto de la Universidad de las Naciones Unidas (UNU), Brasil.

¿Qué es la imagen satelital y cuál es su relevancia en la formación de los ingenieros topográficos?

Desde la época de las cavernas el hombre ha explorado su entorno, trató de ampliar su campo visual utilizando una serie de “plataformas naturales”, como las montañas y los árboles; de estas “plataformas naturales” pasó a crear sus “plataformas artificiales”, evolucionando previamente con la invención de la cámara fotográfica, el film infrarrojo, el avión y los diferentes equipos y “satélites” para ir al espacio³.

De esta forma, empezamos una carrera hacia el espacio y su conquista tratando de colocar el mayor número de aeronaves (satélites artificiales) en él, generando un gran número de fotografías e I.S de la superficie de la Tierra.

Particularmente, Jensen (2011) hace una gran descripción sobre cómo Estados Unidos, Alemania, Francia, Inglaterra, Rusia, entre otros países, desarrollaron al máximo sus capacidades aeronáuticas para crear sus propias “plataformas satelitales”, como Landsat, Spot, Ikonos, Quickbird o Sputnik, resaltando que esta última fue la primera plataforma rusa colocada en el espacio, un 4 de octubre de 1957.

A partir de estas “plataformas satelitales”, fueron creados los “sensores remotos”, para producir o generar las “imágenes satelitales”, que son el centro de estudio del problema que motiva este escrito. Cabe señalar la relevancia de las medidas político-económicas y educativas que fueron implementadas en diferentes países en los años cincuenta del siglo XX, para favorecer el adelanto científico y tecnológico, situación que diferentes autores, como Porlán (1998), asocian al desarrollo de la Didáctica de las Ciencias como área de conocimiento disciplinar.

De esta manera, es relevante el proceso de formación de los futuros profesionales de las ciencias de la Tierra, en especial de los ingenieros topográficos, que dentro de su programa académico expresan en su misión y visión la necesidad de formar los profesionales en torno a los adelantos tecnológicos: “[...] mediante el conocimiento y apoyo de los adelantos tecnológicos se debe especializar en formar profesionales con capacidad de generar cambios mediante el ejercicio profesional⁴”. En este mismo sentido, el plan de estudios incluye la enseñanza y el aprendizaje alrededor a la I.S en la asignatura de Percepción Remota, que además nos plantea el reto de aportar a futuro en la didáctica de las ciencias de la Tierra, así como contribuir en el proceso de formación didáctica en el ámbito universitario (Campanario, 2002).

Los desarrollos conceptuales han permitido ubicar diferentes denominaciones que nos permiten señalar el crecimiento y la necesidad de profundizar sobre estas diferentes perspectivas, que son motivo de un trabajo más profundo a desarrollar a futuro. Para las plataformas satelitales o “sensores remotos”, Jensen (2011) expresa,

3 Estos eventos históricos del desarrollo de las I.S son retomados del curso de especialización dictado por la doctora Tania María Sausen (formación académica del primer coautor) (INPE-1996).

4 Misión y visión del proyecto curricular en Ingeniería Topográfica.

por ejemplo, que el término “Remote Sensing”, dado por la *American Society of Photogrammetry* (ASP), es un término acuñado desde mediados de los años cincuenta por la geógrafa y oceanógrafa Evelyn Pruitt.

Como anotaremos más adelante, los estudios sobre la I.S aluden a diferentes denominaciones. Así, por ejemplo, este término se ha traducido al castellano dentro de un contexto latinoamericano como “sensor remoto” o “percepción remota”; ahora, para el idioma portugués, muy utilizado en Brasil y Portugal, tendríamos el “sensoriamento remoto”, mientras que en España el término utilizado es el de “teledetección”.

Así, el doctor Emilio Chuvieco (1990), desde el contexto español, define la “teledetección” como: “aquella técnica que permite adquirir imágenes de la superficie terrestre desde sensores instalados en plataformas espaciales” (p. 18). Además enfatiza en cómo se producen las imágenes satelitales, a través de sensores instalados en plataformas espaciales.

Ahora, dentro del contexto norteamericano, el término sería: “Remote Sensing”, el cual es definido por la Sociedad Americana de Fotogrametría y Percepción Remota, en Jensen (2011), como: “la medición o adquisición de información de alguna propiedad de un objeto fenómeno, por un dispositivo de registro que no esté en contacto físico o íntimo con el objeto o fenómeno en estudio” (p. 3).

La investigación sobre la enseñanza de la imagen satelital en la Sociedad Latinoamericana en Percepción Remota y Sistemas de Información Espacial (SELPER-2014)

Debido al impacto, estudio y desarrollo de la conquista del espacio, los países latinoamericanos crearon en Ecuador, en 1980, la Sociedad Latinoamericana en Percepción Remota y Sistemas de Información Espacial (SELPER), la cual está conformada por capítulos nacionales pertenecientes a distintos países de América Latina: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Haití, México, Perú y Venezuela; y capítulos especiales correspondientes a países que poseen un desarrollo avanzado en la tecnología de percepción remota y que apoyan el desarrollo de las distintas actividades llevadas a cabo por la Sociedad, como España, Francia e Italia⁵.

Como la SELPER es la única que agremia a toda la comunidad investigativa de Latinoamérica, Centro América, parte de Estados Unidos y Europa, cuyo objetivo son los avances, estudios y proyectos en percepción remota y sistemas de información espacial, en nuestro interés de aproximarnos a comprender cuáles han sido los desarrollos investigativos que sobre la enseñanza de la I.S se han venido realizando, se tomó como base el encuentro de SELPER-2014, llevado a cabo en Medellín (un evento que se realiza cada dos años).

5 <http://selper.info/que-es-selper/>

De un total de 135 trabajos presentados para la SELPER-2014, con tópicos en: “bases de datos espaciales”, “cartografía digital”, “catastro”, “servicios basados en localización”, “teoría y conceptos de la ciencia de la información geográfica”, “fotogrametría”, “procesamiento digital” y “educación en geomática”, entre otros, hemos limitado la búsqueda a este último tópico, por pertenecer a la línea de investigación en educación. Señalamos que la geomática, como lo expresan Mena y Montecinos (2006):

Es un campo de actividades que usando una aproximación sistemática integra todos los medios para adquirir y manejar datos espaciales requeridos como parte de las actividades científicas, administrativas, legales y técnicas, que se preocupan de la producción y manejo de información espacial. (p. 36).

En este eje, solamente se presentaron nueve trabajos, que representan 6,6% del total de ponencias, lo que muestra el escaso o poco interés sobre la “educación en geomática” tenidos en cuenta para el presente evento.

- De estos nueve trabajos, tres fueron presentados por ponentes de Brasil, dos de Argentina, uno por Colombia, dos de México y uno por España. Los trabajos fueron categorizados así: “la enseñanza de la I.S como objeto de estudio directo” (categoría 1), como objeto de estudio indirecto a través de “aplicaciones de la I.S” (categoría 2), y trabajos que no explicitaron la aplicación o estudio directo de la I.S (categoría 3).

Destacamos que fueron muy escasos los trabajos presentados en este eje educativo, lo cual llama más la atención si tenemos en cuenta que la tercera parte no tenía relación directa con el objeto de estudio sobre la I.S, aunque sí se aludía a estudios de geomática dentro de campos como “Turismo y Biodiversidad”, “Crecimiento Demográfico” y “Construcción de un atlas escolar del territorio en el que residen por parte de los estudiantes”.

De otra parte, observamos que los trabajos clasificados en las categorías 2 y 3 no utilizaron la “imagen satelital” como objeto de estudio directo, pese a que lo hubieran podido realizar, debido a que la temática se prestaba para hacerlo, como en el trabajo presentado por México: “Análisis Demográfico de la Zona Urbana de San Luis Potosí”, el cual fue clasificado en categoría 3.

De los tres trabajos que abordaron una conceptualización de la I.S, el del profesor Herrera hizo una breve contextualización de la manera en que se han venido utilizando las imágenes de radar en Colombia, como soporte para la realización o la actualización de cartografía, teniendo en cuenta que este tipo de imágenes pertenecen a los sensores pasivos. Las otras ponencias abordaron la perspectiva formativa, en este caso desde del ámbito posgrupal en maestrías, resaltando la preocupación por establecer de manera fundamentada propuestas que respondieran a las necesidad de conocimiento frente a estos desarrollos tecnológicos.

De tal modo que en estas ponencias se notó una preocupación por el estudio de la I.S en estudiantes de educación superior de la Universidad Distrital Francisco José

de Caldas (Herrera, 2014), y en propuestas de formación posgradual (Tenjo et al., 2014 y Sione et al., 2014).

En la tabla 1 se muestra una relación de los nueve trabajos presentados en el Simposio Internacional de la SELPER-2014, en Medellín. Aquí está contenida cada una de las categorías en las cuales fueron clasificadas, al igual que el país, autor y título de la ponencia.

Tabla 1. Trabajos en educación SELPER-2014

Categoría	País	Autor	Título
1	Colombia	Herrera, J. L. (2014).	Enseñanza de la interpretación de imágenes de radar en Ingeniería Catastral y Geodesia.
	España	Tenjo, C., Utrillas, M., Gandía, S., Delegido, J. y Coll, C. (2014).	Maestría en Teledetección (percepción remota) de la Universitat de València (España).
	Argentina	Sione, W., Tentor, F., Aceñolaza, P. y Zambonil, P. (2014).	Maestría Profesional en Geomática Aplicada a la Gestión de Riesgos Ambientales del CeReGeo-FCyT-UADER.
	Argentina	Serafini, M., Antes, M. y Villanueva, S. (2014).	Propuesta didáctica basada en la interpretación visual de imágenes satelitarias.
2	Brasil	Sousa de Almeida, R., Pascoal, P. y Chaves, J. (2014).	O uso das geotecnologias como alternativa para o estudo de geomorfologia na educação básica: uma experiência didática na série inicial do ensino médio, Bahia (Brasil).
	Brasil	Morais, M. y Freitas, M. (2014).	Uso del Google Maps y Google Earth en la educación geográfica: un estudio de caso en la formación de profesores de Geografía frente a las Geotecnologías.
3	México	Noyola, M., Martínez, A. y Marco, A. (2014).	Ánalisis demográfico de la zona urbana de San Luis Potosí. Un estudio realizado en la materia de Geoestadística del programa de Ingeniería Geomática de la UASLP.
	Brasil	Rodrigues, D. y Chaves, J. (2014).	Atlas escolar do território de identidade portal do sertão: Uma construção de discentes do ensino médio do colégio polivalente de São Gonçalo dos Campos, Bahia (Brasil).
	México	Villanueva, R., Pamela, L. y Huízar, M. (2014).	Aplicaciones de la geomática al turismo ornitológico en Áreas Naturales Protegidas de Bahía de Banderas.

Fuente: elaboración propia con base en la SELPER-2014.

*Las categorías se ajustan a la clasificación según la utilización de la I.S.

Conclusiones

En la revisión de las ponencias presentadas para el Simposio Internacional de la SELPER-2014, observamos un muy bajo número de trabajos en la línea de “educación en geomática”, solamente se presentaron en este eje nueve ponencias, de las cuales solamente tres abordaron directamente el estudio de la I.S, lo que pone de realce la necesidad de investigación en torno a su enseñanza.

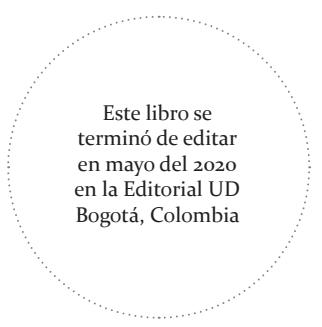
La población de estudio en la mayoría de los trabajos, cinco de nueve, fueron estudiantes de educación superior, dos de estudiantes de educación básica y dos con profesores o particulares. Esto muestra el interés por la educación en geomática en la educación superior en Latinoamérica.

Desde diferentes ámbitos son variados los contextos teóricos desde los cuales se estudia la I.S, como la percepción remota, la teledetección, el sensor remoto, etc., lo que señala la necesidad de profundizar en este contexto conceptual.

Referencias

- Bonini, A. M. (2009). Ensino de geografia: utilização de recursos computacionais (Google Earth) no ensino médio. (Tese doutorado). São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11449/104374>
- Campanario, J. M. (2002). Asalto al castillo: ¿A qué esperamos para abordar en serio la formación didáctica de los profesores universitarios de ciencias?. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 20(2), 315-326.
- Chuvieco, E. (1990). *Fundamentos de Teledetección Espacial*. Madrid: Ediciones Rialp S. A.
- Herrera, J. L. (2014). *Enseñanza de la interpretación de imágenes de radar en Ingeniería Catastral y Geodesia*. Medellín, Memorias del XVI Simposio Internacional SELPER.
- Jensen, J. R. (2011). Sensoriamento Remoto do Ambiente: *Uma Perspectiva em Recursos Terrestres*. South Carolina: University of South Carolina. Pearson.
- Lizeca, J. L., Pérez, C. y Rojas, J. (2004). *Introducción de la teledetección en la enseñanza universitaria*. 4^a Jornada de Educação em Sensoriamento Remoto no Âmbito do Mercosul (11 a 13 de agosto de 2004). São Leopoldo, RS., Brasil.
- Lucio, J. (2003). *Ciencia y Tecnología en la Universidad Colombiana*. Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología.
- Mena, F. C y Montecinos, G. R. (2006). *Comparación de redes neuronales y regresión lineal para estimar productividad de sitio en plantaciones forestales, utilizando geomática*. Journal Article, 27(1), pp. 35-43.

- Morais, M. y Freitas, M. (2014). *Uso del Google Maps y Google Earth en la educación geográfica: un estudio de caso en la formación de profesores de Geografía frente a las Geotecnologías*. Medellín, Memorias del XVI Simposio Internacional SELPER.
- Noyola, M., Martínez, A. y Marco, A. (2014). Análisis demográfico de la zona urbana de San Luis Potosí. *Un estudio realizado en la materia de Geoestadística del programa de Ingeniería Geomática de la UASLP*. Medellín, Memorias del XVI Simposio Internacional SELPER.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza*. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S1132-8460\(06\)73340-2](https://doi.org/10.1016/S1132-8460(06)73340-2)
- Porlán, R. (1998). Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(1), 175-185.
- Rodrigues, D. y Chaves, J. (2014). *Atlas escolar do território de identidade portal do sertão: Uma construção de discentes do ensino médio do colégio polivalente de são gonçalo dos campos, Ba. (Brasil)*. Medellín, Memorias del XVI Simposio Internacional SELPER.
- Serafini, M., Antes, M. y Villanueva, S. (2014). *Propuesta didáctica basada en la interpretación visual de imágenes satelitarias*. Medellín, Memorias del XVI Simposio Internacional SELPER.
- Sione, W., Tentor, F., Aceñolaza, P. y ZamboniL, P. (2014). *Maestría Profesional en Geomática Aplicada a la Gestión de Riesgos Ambientales del CeReGeo-FCyT-UADER*. Medellín, Memorias del XVI Simposio Internacional SELPER.
- Sousa de Almeida, R., Pascoal, P. y Chaves, J. (2014). *O uso das geotecnologias como alternativa para o estudo de geomorfologia na educação básica: uma experiência didática na série inicial do ensino médio, Bahia (Brasil)*. Medellín, Memorias del XVI Simposio Internacional SELPER.
- Tenjo, C., Utrillas, M., Gandía, S., Delegido, J. y Coll, C. (2014). *Maestría en Teledetección (percepción remota) de la Universitat de València (España)*. Medellín, Memorias del XVI Simposio Internacional SELPER.
- Villanueva, R., Pamela, L. y Huízar, M. (2014). *Aplicaciones de la Geomática al Turismo Ornitológico en Áreas Naturales Protegidas de Bahía de Banderas, México*. Medellín, Memorias del XVI Simposio Internacional SELPER.



Este libro se
terminó de editar
en mayo del 2020
en la Editorial UD
Bogotá, Colombia