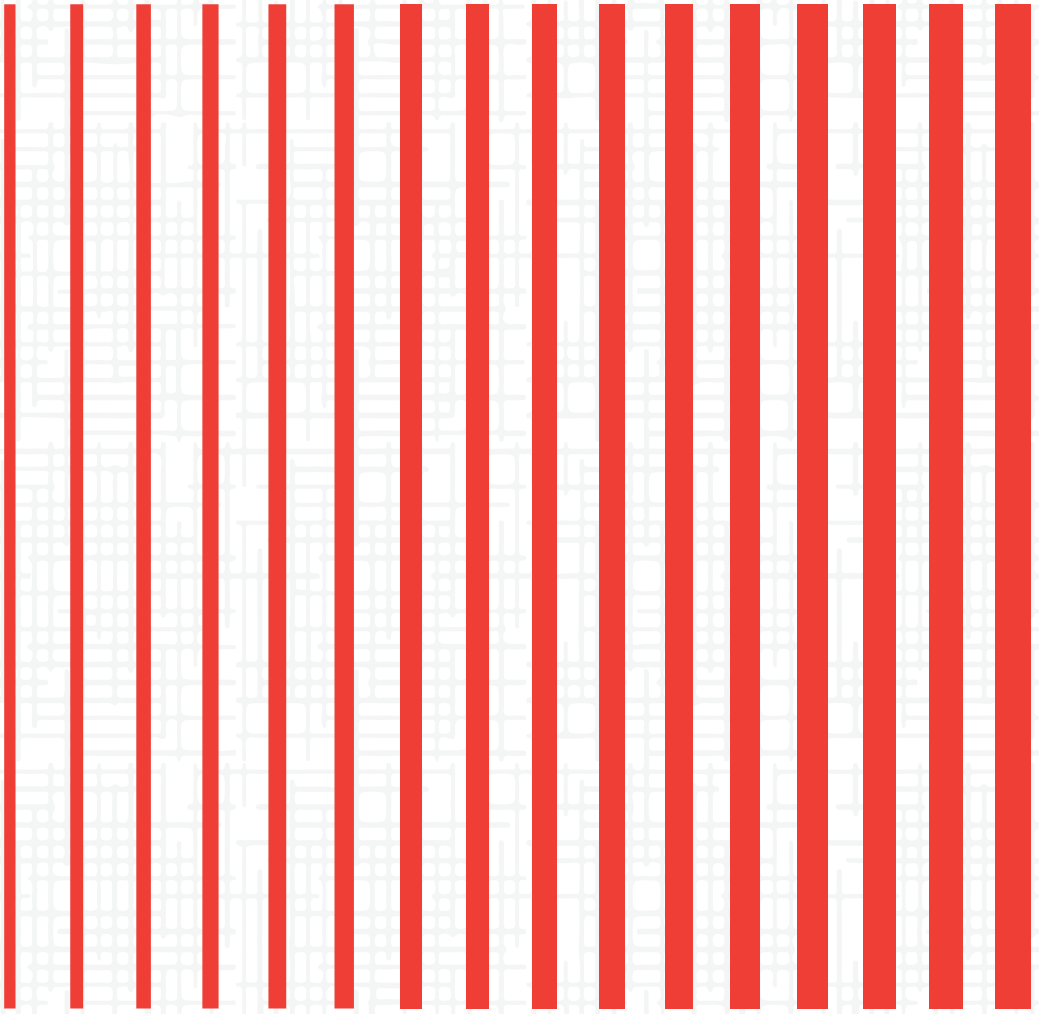


Carmenza Sánchez Rodríguez
Compilación

Evaluación y educación

Miradas críticas



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores



Evaluación y educación

Miradas críticas



Catalogación en la fuente — Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Evaluación y educación. Miradas críticas / Carmenza Sánchez Rodríguez y otros once autores. – Primera edición. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2024.
192 páginas. – (Colección Evaluación, Formación y Currículo).

Incluye: Referencias bibliográficas al final de cada capítulo

ISBN: 978-628-7760-26-4 (impreso)

ISBN: 978-628-7760-11-0 (PDF)

ISBN: 978-628-7760-12-7 (Epub)

1. Calidad de la Educación. 2. Reforma Educativa. 3. Sistema Educativo – Evaluación. 4. Filosofía de la Educación. 5. Política Educativa. 6. Educación Superior – Acreditación. 7. Autonomía Académica. 8. Educación – Fines y Objetivos. 9. Aprendizaje – Retos. 10. Aprendizaje – Enseñanza – Evaluación.

370.7. ed. 21



Evaluación y educación

Miradas críticas

Carmenza Sánchez Rodríguez
Compiladora



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Universidad Pedagógica Nacional

Calle 72 n.º 12-77
editorial.upn.edu.co
Teléfono: (57 601) 5941894
Bogotá, Colombia

Helbert Augusto Choachí González
Rector

Paola Acosta Sierra
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Víctor Espinosa Galán
Vicerrector Académico

Yaneth Romero Coca
Vicerrectora Administrativa y Financiera

Gina Paola Zambrano Ramírez
Secretaría General

Compilación: Carmenza Sánchez Rodríguez

Autores: Laura Galazzi, Daniel Berisso,
Madisson Yojan Carmona Rojas, Carmenza
Sánchez Rodríguez, Maximiliano Prada Dussán,
Lila Adriana Castañeda Mosquera, José Emilio
Díaz Ballen, Angie Linda Benavides Cortés,
Rebeca Anijovich, Graciela Cappelletti, Cristina
Fuentes-Mejía, Esther Gutiérrez Mora.

 Universidad Pedagógica Nacional

ISBN: 978-628-7760-26-4 (Impreso)
ISBN: 978-628-7760-11-0 (PDF)
ISBN: 978-628-7760-12-7 (Epub)

Primera edición, 2024

Preparación editorial Universidad Pedagógica Nacional Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

Maritza Ramírez Ramos
Edición

Pablo Andrés Castro Henao
Corrección de estilo

Mauricio Salamanca
Diagramación

Álvaro Andrés Díaz
Diseño de cubierta

Carvajal Soluciones de Comunicaciones S.A.S.
Impresión

Bogotá, D. C., 2024

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44
de 1993 y el decreto reglamentario 460 de
1995.

Fecha de aprobación:

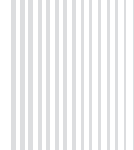
20-12-2023

Fechas de evaluación:

25-10-2023 / 19-11-2023



Esta publicación puede ser distribuida, copiada
y exhibida por terceros si se muestra en los
créditos. No se pueden obtener ningún beneficio
comercial. No se pueden realizar obras
derivadas.



Contenido

| | |
|--|-----|
| Prólogo | 7 |
| David Andrés Rubio Gaviria | |
| Presentación | 11 |
| Parte 1. Una mirada filosófica, política y jurídica de la evaluación | 15 |
| Artifugios para la (des)conexión: la evaluación en tiempos de IA | 17 |
| Laura Galazzi | |
| Apuntes para un <i>ethos</i> decolonial y desevaluativo | 33 |
| Daniel Berisso | 33 |
| Transnacionalización y políticas de educación superior | 49 |
| Madisson Yojan Carmona Rojas | |
| La autonomía en la universidad contemporánea y la injerencia indebida de las políticas de evaluación | 63 |
| Carmenza Sánchez Rodríguez | |
| Parte 2. Evaluación y los resultados de aprendizaje | 85 |
| Aprendificación y fines de la educación | 87 |
| Maximiliano Prada Dussán | |
| Resultados de aprendizaje, ¿de vuelta a la evaluación por objetivos? | 101 |
| Lila Adriana Castañeda Mosquera | |





| | |
|---|-----|
| Los resultados de aprendizaje como un dispositivo de gobernanza, control o formación: problemas de y para la política educativa | 119 |
| José Emilio Díaz Ballen | |
| Miradas ausentes de la diferencia en los resultados de aprendizaje | 135 |
| Angie Linda Benavides Cortés | |
| Parte 3. La evaluación y sus relaciones con la enseñanza, el aprendizaje y el currículo | 147 |
| Evaluar y promover aprendizajes desde una perspectiva formativa | 149 |
| Rebeca Anijovich, Graciela Cappelletti | |
| Evaluación, currículum y el binomio aprendizaje-enseñanza: análisis del contexto educativo colombiano durante la pospandemia | 167 |
| Cristina Fuentes-Mejía, Esther Gutiérrez Mora | |
| Sobre los autores | 187 |



Prólogo

La relación sociedad-universidad debe ser interrogada. Ya Roland Barnett, en su clásico trabajo de 2001, *Los límites de la competencia*, nos había recordado sobre cómo la sociedad se interesa en formas específicas de conocimiento, cuya restricción es equivalente al tipo de utilidad que prestan. Hasta las décadas finales del siglo anterior, la universidad fue un centro de producción de conocimientos a ser *usados*, esto es, con valor de cambio. Se decía que la sociedad cambia porque se transforman sus demandas: los conocimientos que necesitaba para resolver los problemas de aquel presente serían obsoletos después. Entonces la universidad debía producir conocimientos con fecha de vencimiento. Sin embargo, por más que se esforzara, la universidad siempre estaría a la saga de los cambios sociales porque estos se presumían vertiginosos. La obsolescencia del saber, distinto a la de la tecnología, no fue programada.

Pero la sociedad del siglo *xxi* pareció más radical en sus transformaciones. Perdió sentido que la universidad continuara produciendo conocimientos, así fuesen de pronta caducidad, y se vio compelida a mover, en muchos casos sin éxito, sus pesadas estructuras y paquidérmica burocracia para formar individuos con capacidad de aprender. No se trató más de entregar un conjunto de conocimientos organizados en disciplinas estables y gramáticas profesionales —además de herramientas conceptuales que ayudaran, en el tiempo, con el andamiaje de nuevos conocimientos durante el desempeño profesional—, sino de desarrollar competencias orientadas al aprendizaje a lo largo de la vida. Los currículos, viejas estructuras monolíticas, devinieron *rizomáticos* —el sueño del joven Deleuze se impuso al reposo del viejo—, trans, multi e interdisciplinarios.

Una nueva jerga impregnó las aulas universitarias: *soft skills*, cátedras de emprendimiento, competencias para la vida, aprender a aprender... modos múltiples de eludir viejos vocablos como enseñanza, formación, o conocimiento. La relación sociedad-universidad es hoy una entelequia, porque es impreciso, incluso, afirmar que la primera haga requerimientos de saber a la segunda, así sean estos fútiles, livianos, de pronto vencimiento.

Las demandas sociales, así como los problemas de la vida *real* —problemas del contexto, se dice a menudo en los documentos de registro calificado—, son por entero económicas. Se trata de las demandas del mercado y de la vida económica de las personas. El mercado modifica sus reglas, porque estas son cada vez más dadas en algoritmos; el cambio social se asimila al cambio tecnológico y su apariencia de velocidad no se corresponde con la *performance* de los laboratorios universitarios.




Ahora, si la universidad alguna vez estuvo a la altura de la «necesidad social», corresponde a una genealogía que bien valdría la pena hacer, incluso para establecer las condiciones de posibilidad de ese vínculo, antes que para establecer su carácter de verdadero, como es en efecto mostrado en buena cantidad de trabajos. Con todo, necio es pretender una no-relación: que la universidad sea un dispositivo de orientación para la sociedad —porque el saber es un medio de orientación en el mundo, como pensaba Norbert Elias— forma parte de la más grande las utopías modernas, como también lo es el hecho de dar por sentado que la sociedad es la punta de lanza, la fábrica de requerimientos que la universidad, obediente, ha de satisfacer. La manida I+D, característica del argot de la sociedad informatizada, da buena cuenta de la pretendida alianza productiva en las claves del desarrollo, en su versión de postrimerías del milenio.

La evaluación fue convirtiéndose en un instrumento estratégico para lo acaecido entre la universidad-productora de saber y la universidad-hacedora de aprendizajes, con todos los matices, las discontinuidades y los pliegues de esta historia. Tal es su importancia, que hacer memoria de su tránsito es un buen ejercicio para comprender la modificación de la universidad y, en algunos casos, para explicar su declive como último bastión de los ideales ilustrados. No me interesa tanto reafirmar que la evaluación es un mecanismo adoptado por el neoliberalismo —sobre esta cuestión profundizan varios de los trabajos que componen este libro—, entre otras cuestiones porque tal reafirmación, que en principio busca argumentar la pérdida de autonomía universitaria, en realidad consigue aceptar las formas de autonomía y libertad más características del propio neoliberalismo, y entonces la crítica se vuelve contra sí misma.

En un paradójico gesto de anacronismo, la universidad-hacedora de aprendizajes, por la vía de documentos de registro calificado, instrumentos y formatos de autoevaluación permanente para acreditaciones de calidad, acude a la envejecida taxonomía de Bloom para hacer medición de resultados de aprendizaje. Más que describir lo singular del acontecimiento, bien vale la pena analizar el síntoma: ¿puede tratarse de la añoranza sobre un currículo sustentado en disciplinas y saberes sólidos?, ¿es un modo de reconocer que el cambio de estatuto en el saber del que habló Lyotard llegó a su límite? Sin caer en estas tentaciones del pasado esplendoroso, tan poco fértiles para la crítica, parece prometedor pensar que los resultados de aprendizaje, más allá de su relación tautológica con las competencias, nos están planteando, una vez más, la importancia que tiene la equiparación o la igualación de mínimos de aprendizaje para el ejercicio de las profesiones.

Quizás la crítica tenga un sentido mayormente productivo si se le enfoca en dirección a interrogar el contenido del aprendizaje cuyo resultado se solicita medir, antes que en la dificultad obvia que reviste el hecho de medir habilidades blandas, vacías, a partir de las cuales, a menudo, se proponen currículos basados en problemas —o rizomáticos, o trans, inter, o multidisciplinares—. Por otro lado, la medición que promete la evaluación —y aquí es poco importante si lo





medido se expresa como dato estadístico o como descripción cualitativa— no ha de ser el centro de los análisis porque, en tal caso, ya todo estaría dicho: en nombre de la autonomía universitaria nos resistimos a ser medidos. En cambio, la crítica se hace fértil si es la propia oferta formativa la que se somete a escrutinio: ¿universidad-productora de saber o universidad-hacedora de aprendizajes?

Los capítulos que forman parte de los tres apartados de la obra que el lector está a punto de leer cumplen con lo que promete la crítica, al menos en una fase inicial: un análisis sesudo, en sus distintas aristas, de un objeto que, además, comparten. El despliegue de la crítica, su fase más avanzada, se dará sin duda una vez el lector ponga en circulación lo leído y lo someta a nuevos análisis, seguramente en aulas universitarias.

David Andrés Rubio Gaviria


Profesor, Universidad Pedagógica Nacional

Presentación

Los discursos actuales hacen énfasis en la evaluación como medida de la calidad de la educación y como estrategia para el mejoramiento continuo de la educación. Por esta razón, las políticas educativas reiteran la necesidad de evaluar permanentemente a todos los niveles y actores del sistema educativo. El Estado, en ejercicio de la función de suprema inspección y vigilancia sobre lo educativo, ha asumido la evaluación como estrategia esencial y, ligada a ella, la estandarización. Este énfasis de las políticas públicas en evaluación ha orientado las prácticas y discusiones pedagógicas y políticas hacia enfoques instrumentales, centrados en la neutralidad, la objetividad y la estandarización (*como saberes social e históricamente reconocidos que todo estudiante debe lograr*).

El vínculo establecido entre evaluación, calidad y mejoramiento aparece como una relación natural de causa-efecto, en la cual se supone que, una vez se evalúe, el mejoramiento y la calidad están asegurados. Las relaciones entre estas categorías se hacen *evidentes y naturales*, y por ello no se cuestionan los enfoques en los que estas relaciones son posibles y, menos aún, las implicaciones que tienen en las prácticas educativas.

Tal vez la razón principal de ello sea que la evaluación ha sido concebida como una práctica aislada o, por lo menos, no articulada a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y se cree, ingenuamente, que las reformas a la evaluación no inciden en el currículo. Es difícil evidenciar los vínculos entre evaluación y currículo, y prever que cualquier cambio en las prácticas evaluativas impactará necesariamente a este. Por ello, es preciso indagar cuáles son los enfoques desde los cuales se están promoviendo las actuales políticas educativas en evaluación, así como qué discursos y visiones de mundo fundamentan las regulaciones sobre la evaluación de la productividad académica de los docentes, los resultados de aprendizaje, las políticas de acreditación y autoevaluación, las mediciones masivas y los procesos de estandarización asociados a ellas, y, fundamentalmente, qué implicaciones están teniendo en los procesos formativos e investigativos. Los efectos de dichos enfoques en el currículo, la formación, la autonomía universitaria, las apuestas formativas de las instituciones y programas no han sido suficientemente discutidos. Por esta razón, el Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (Gifse) y la Mesa Crítica de la Universidad Pedagógica Nacional han propuesto una nueva problematización de la evaluación, desde una perspectiva crítica, la cual intenta dar respuesta a la evaluación como asunto político, es decir, como un asunto que promueve ciertos sentidos y significados sobre la escuela, el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación misma:



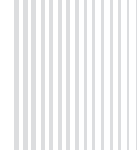
Busca mostrar las concepciones de mundo, los intereses y las valoraciones desde las cuales se producen los discursos sobre evaluación para desnaturalizarla como una práctica para el mejoramiento constante, ya que la evaluación por sí misma no posee la cualidad de mejoramiento. Revelar estos intereses es hablar de las condiciones en las cuales surgió la evaluación, cómo se promovió a la existencia, cómo se configuraron las relaciones en lo educativo, qué efectos se produjeron a partir de ella. (Sánchez, 2012, pp. 15-16)

En esta perspectiva, el Gifse y la Mesa Crítica, preocupados por las implicaciones de estos discursos sobre la evaluación, presentan el libro *Evaluación y educación. Miradas críticas* que aborda esta problemática desde los enfoques y perspectivas críticas de los investigadores que colaboraron en esta producción académica. Esta publicación tiene como propósito central generar debates políticos y pedagógicos desde los grupos académicos y de investigación sobre las implicaciones de los enfoques instrumentales de la evaluación en los procesos educativos y se ha organizado en tres partes.

Parte 1. Una mirada filosófica, política y jurídica de la evaluación

En este apartado se reflexiona sobre la evaluación como operación de control, como “premisa de orden, encuadre, clasificación y jerarquización, así como también el axioma fundamental para la demarcación entre ciencia y pseudociencia, saber válido e inválido, sobre todo en el contexto contemporáneo tensionado por la masificación, la proliferación y la diseminación incontrolable de los saberes” (p. 21). Se presenta también un análisis filosófico de la evaluación y una propuesta desde un *ethos* decolonial, que sugiere un desprendimiento, una cancelación o una abolición para una producción propia, en un análisis geopolítico de la racionalidad evaluativa.

Por otro lado, se discute respecto de los agentes e intereses vinculados en la fase de despliegue de políticas neoliberales desde la década de 1980 y la vulneración de la autonomía académica de la universidad desde las políticas educativas sobre evaluación y sus implicaciones en el currículo. Se realiza un análisis de la evaluación desde una perspectiva política y pedagógica, en relación con las implicaciones de las regulaciones sobre autoevaluación en el currículo universitario. Asimismo, se reflexiona sobre los procesos y los modelos de medición instrumentales que están limitando las comprensiones de la vida, las competencias, las habilidades y los aprendizajes a las demandas del mercado tanto para los sujetos como para los sistemas educativos, invisibilizando la reflexión sobre los fines y propósitos de la educación y la función de la universidad como productora de conocimiento.



Parte 2. La evaluación y los resultados de aprendizaje

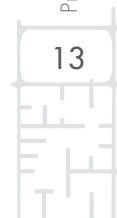
En esta segunda parte se propone una discusión sobre las implicaciones que las políticas de evaluación sobre resultados de aprendizaje (RA) tienen en las prácticas de enseñanza y los procesos de autoevaluación, al igual que las limitaciones a estas en los procesos de homogeneización que llevan implícitos. Se incluyen temas como la evaluación y los resultados de aprendizajes, las políticas sobre acreditación y sus implicaciones en los aprendizajes, así como la obligatoriedad para las instituciones de establecer resultados de aprendizaje para los procesos de acreditación y renovación de los registros calificados. Esto último, a partir de la normatividad reciente en Colombia y los dispositivos de gobernanza y control que se ponen a circular desde racionalidades instrumentales y homogeneizantes, invisibilizando la reflexión sobre los fines y propósitos de la educación, el reconocimiento de las diferencias y el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación en perspectiva pedagógica.


También se llama la atención sobre el riesgo que la *aprendificación* implica: reducir la educación a aprendizaje y, en el caso concreto, la educación superior a búsqueda de logro de RA. En este orden de ideas, se argumenta que el logro de RA no puede ser establecido como el único propósito de los procesos académicos y demás factores que atienden las instituciones y programas de educación superior, y que, por ende, tal logro no puede ser considerado como eje central de los procesos que evalúan la vida institucional y su calidad. Se insiste en que, más allá de la norma y la flexibilidad otorgada a las instituciones para cumplir procesos, incluso, más allá de la redacción del articulado, tras la discusión de los RA y las normas actuales colombianas, está en juego el asunto de los fines de la educación superior y la comprensión de las instituciones. Sobre estos asuntos es pertinente adelantar un análisis filosófico, pedagógico, político y jurídico.

También se aborda en este apartado una discusión sobre la evaluación, la inclusión y el reconocimiento de las diferencias. Se discute uno de los temas más problemáticos en relación con la implementación de políticas de medición masiva de los aprendizajes y los resultados de aprendizaje en la educación superior, y sus efectos en los procesos de reproducción y legitimación de las diferencias.

Parte 3. La evaluación y sus relaciones con la enseñanza, el aprendizaje y el currículo

En este apartado se propone una serie de discusiones sobre la evaluación y sus vínculos necesarios con los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como con





el currículo y la didáctica. Se propone pensar la evaluación desde una perspectiva formativa y sus vínculos con el currículo.

Los capítulos incluidos en esta parte hacen énfasis en la necesidad de pensar la evaluación desde una perspectiva formativa, considerando sus efectos en el aprendizaje y la motivación de los y las estudiantes. En esta perspectiva, la evaluación permite obtener información sobre el aprendizaje y la enseñanza, lo cual supone un cuidadoso proceso de planeación por parte del docente al que luego hará seguimiento. Esta evaluación permite, además, el reconocimiento de diferencias en el aula, al entender que cada estudiante aprende de manera distinta y tiene necesidades y experiencias de aprendizaje diversas.

También se intenta realizar una comprensión de la evaluación desde la perspectiva de expertos en temas educativos que publican en la prensa nacional, quienes la comprenden como una práctica social, un eje fundamental en la enseñanza y el aprendizaje. Aunque, dichos expertos también reconocen que la evaluación ha sido reducida a pruebas masivas y resultados, lo que ha producido una limitación en su comprensión, así como en los procesos de aprendizaje.

Referencias

Sánchez, C. (2012). Lo político, la evaluación y la calidad: Tres debates necesarios en el Observatorio Nacional de Políticas en *Evaluación. Educación y Ciencia*, 15, 11-22.

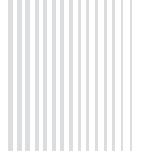
PARTE 1



Una mirada filosófica, política y jurídica de la evaluación

Artifugios para la (des) conexión: la evaluación en tiempos de IA

Laura Galazzi



Vivimos (todos los seres sobre Terra) en tiempos perturbadores, tiempos confusos, tiempos turbios y problemáticos. [...] En tiempos de urgencias, es tentador tratar el problema imaginando la construcción de un futuro seguro, impidiendo que ocurra algo que se cierne en el futuro, poniendo orden presente y pasado en aras de crear futuros para las generaciones venideras. Seguir con el problema no requiere de este tipo de relación con los tiempos llamados futuro. De hecho, seguir con el problema requiere aprender a estar verdaderamente presentes.

DONNA HARAWAY, *Seguir con el problema* (2019, pp. 19-20)


Cuando comencé a escribir este capítulo, en enero de 2023, me topé con una noticia en la que se informaba sobre un editorial importante de la revista científica *Nature* (2023). En él se difundían nuevas reglas de política editorial, tomando nota de usos recientes en el ámbito académico de la aplicación OpenAI GPT-3 Playground¹ (creada en 2020), conocida como ChatGPT, una tecnología de inteligencia artificial que utiliza el llamado modelo de lenguaje extenso (LLM, por sus siglas en inglés). En el momento en que estoy cerrando este texto, fin de abril de 2023, seguramente todas las lectoras² saben de qué se trata: una aplicación que genera textos de varios párrafos con una redacción aceptable y una organización coherente de la información, que podría ser utilizada en el ámbito académico tanto para realizar una monografía o ensayo con fines de aprobar una asignatura, cuanto para producir un texto científico para una publicación arbitrada. En este período han cobrado relevancia esta y otras tecnologías de inteligencia artificial (IA), algunas que existen desde hace bastante tiempo, con gran revuelo y discusiones de todo tipo respecto del futuro de la producción científica y artística, entre otras.

En el caso específico de *Nature*, la preocupación expresa se basa en la dificultad para la delimitación de la autoría. Por ello, se proponen dos nuevas reglas: que no se aceptará ninguna herramienta de LLM como autor y que, si algún investigador las utiliza, debe documentar este uso en la metodología o en los agradecimientos. El mismo editorial de *Nature* habla de ética del conocimiento, al señalar que la generación de textos por IA es una falsificación homologable al plagio. Renglón seguido, en un evidente reconocimiento del bajo impacto de las nuevas reglas propuestas, se menciona la posibilidad de desarrollar caminos alternativos que estén menos sujetos a la voluntad de los autores. Por ejemplo, recurrir a los desarrolladores de las tecnologías de LLM para que

1 <https://chat.openai.com/>

2 A lo largo del texto varío el femenino, el masculino y el uso de la e, como ejercicio de lenguaje inclusivo. En esta ocasión elijo esta modalidad en función de tener en cuenta facilitar la fluidez de la lectura (por ello evito el recurso de enunciar cada vez en femenino y masculino), evitar el binarismo sexo-genérico (por ello agregó como tercer término el uso de la e) y hacer legible el texto para las tecnologías automatizadas que requieren las personas ciegas (y por ello en esta ocasión no utilizo la letra x).





los textos generados por IA tengan una marca de agua que permita detectarlos. La posibilidad de “marcar” tecnológicamente el código de los textos generados por IA parece ser la alternativa más viable, bajo el implícito reconocimiento de la impotencia del “ojo humano” para distinguir entre textos producidos por un humano o por una máquina. Esta constatación, a la que *Nature* pone paños fríos apelando a la buena voluntad de los agentes del sistema científico, es el centro de preocupación de artículos de difusión de la ciencia publicados luego del editorial (Paniagua, 2023; Seife, 2023; entre otros).

En uno de estos artículos, del periodista científico Charles Seife (2023), se propone que estamos ante una nueva “amenaza” que evidencia una “enfermedad” en la producción científica. La enfermedad detectada tiene que ver sobre todo con las falencias en el proceso de revisión por pares. Este en general no es pago y conlleva mucho esfuerzo, que crece en la medida en que el sistema científico se amplía. En este proceso, el grupo que puede ejercer el arbitraje parece ir siempre a la zaga del crecimiento exponencial de las nuevas aspirantes al campo y una avalancha de textos escritos por IA colapsaría el sistema. Afirma el autor:

La revisión por pares es esencialmente un sistema de control de calidad informativo. Cuando los profesores califican ensayos y exámenes, están realizando una función similar: tratan de separar lo bueno de lo malo para asegurarse de que solo los estudiantes que cumplan con un conjunto mínimo de estándares obtengan el sello de aprobación de la universidad. Los periodistas en los medios de comunicación serios también están en el negocio de la discriminación informativa [...]. Cuando los profesores no son capaces de distinguir entre un estudiante y una IA, o cuando los editores pulen un texto generado por GPT en lugar de descartarlo por completo, muestran que el proceso de discriminación está seriamente descompuesto. (Seife, 2023)

Esta cita es útil en varios sentidos. En ella el autor propone al docente fundamentalmente como alguien que evalúa, que detecta la impostura y tiene la capacidad de diferenciarla de la idoneidad, así como ocurre con los árbitros del sistema científico. En ese sentido, la tarea fundamental de la enseñanza y la investigación parecen consistir en lograr discriminar “lo bueno de lo malo” (en palabras de Seife), distinguir lo válido de lo inválido, delimitar lo científico de lo no científico, certificar la autoría y los derechos sobre el conocimiento generado. Esta línea de análisis resulta muy útil para abrir, entonces, los problemas de este capítulo, ya que más que intentar dar una solución al problema de los textos generados por IA, me interesa pensar sobre la función evaluativa, que constituye un eje crucial en el campo de la producción de conocimiento contemporánea e imprime su sello en todas las cuestiones que se plantean respecto del conocimiento. Se abren aquí una serie de preguntas que, si bien no son novedosas, se vuelven más urgentes en el nuevo contexto.



En ese sentido, me propongo retomar parte de la perspectiva de análisis de la producción de conocimiento que realiza Donna Haraway en diversos trabajos. Para esta filósofa existe una fuerte sinergia entre las prácticas científicas y filosóficas, las tecnologías que se ponen en juego en su realización y las narraciones en las que se enmarcan (Haraway, 2019, p. 35). Como se irá desplegando en el desarrollo del capítulo, sostendré que resulta crucial ampliar y a la vez precisar la perspectiva, en función de resignificar en un nuevo marco los problemas ligados a la evaluación. Partimos de una premisa que ya resulta ineludible: las prácticas evaluativas organizan la narración predominante en el sistema de producción, transmisión y circulación de saberes contemporáneos (Frigerio, 2011; Sánchez, 2012). Además, desde *Vigilar y castigar* (Foucault, 2002), por poner un hito, sospechamos que la evaluación constituye centralmente una premisa de orden, encuadre, clasificación y jerarquización, así como también el axioma fundamental para la demarcación entre ciencia y pseudociencia, saber válido e inválido, sobre todo en el contexto contemporáneo tensionado por la masificación, la proliferación y la diseminación incontrolable de los saberes. Con estas premisas, retomo la consigna de Haraway (2019) respecto de tomarlos en serio la necesidad de pensar, de “seguir con el problema” para poder abordar encrucijadas contemporáneas que requieren de atención y “responsabilidad” (p. 33), más que la búsqueda de universales que clausuren la cuestión. En ese sentido, intentaré dar lugar a otros caminos de narración respecto de la construcción del conocimiento en tiempos de IA.

Desorden y proliferación

En *El anti-Edipo...*, Deleuze y Guattari (1985) utilizan las categorías de axioma y axiomatización para pensar las estrategias de orden que permiten delinear los dispositivos o máquinas que reticulan y organizan la circulación de los flujos sin código en la inmanencia de lo social cultural. En efecto, consideran al capitalismo como una tendencia descodificadora que permanentemente rechaza las retículas para dar un paso más en las derivas sin sentido final, o con una única finalidad sin fin³ vinculada a la proliferación del capital. Toda máquina social es un dispositivo tensionado; si la tendencia a la descodificación es muy fuerte, habrá también entonces un polo codificador poderoso que, aun yendo a la

3 El concepto kantiano de “finalidad sin fin” constituye una de las claves del pensamiento estético de la modernidad, ya que opera la salvífica misión de sustraer al arte de la esfera productiva. Propone al arte como “conquista de lo inútil” (Herzog, 2008); una experiencia que no tiene, y no debe tener, instrumentalización final. Sin embargo, el capitalismo también ha sabido inscribir lo inútil en el capital a través de una poderosa máquina cultural que hoy se despliega en pleno apogeo. La educación, según entiendo, también ha sido parte de este movimiento (Galazzi, 2018).

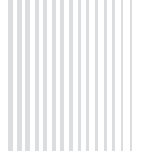




saga de la primera, se constituirá en lazo organizador y aparato de captura de lo que fluye.

Si nos mantenemos en la esfera de la producción y reproducción del conocimiento en los dispositivos de educación formal y acreditación de las sociedades occidentales contemporáneas: ¿qué es lo que fluye?, ¿cómo y con qué estrategias se intenta capturarlo? A simple vista es posible determinar qué fluye y se descodifica en el conocimiento. Basta con abrir cualquier red social, entrar a cualquier buscador o consultar con las mencionadas herramientas de IA para comprobar que hay flujos de conocimiento que circulan por fuera y más allá de las instituciones legitimadas, como universidades, organismos de ciencia y técnica, y todo el sistema institucional de enseñanza. No existe hoy en día un ámbito donde no podamos recurrir a tutoriales, *influencers*, reseñas, producciones escritas y audiovisuales que nos introducen en la información disponible, procedimientos, estrategias y consejos para ser y hacer en cualquier ámbito. Estas formas de producción y circulación del conocimiento pueden surgir de espacios oficiales de divulgación de las instituciones certificadas o, en el otro extremo, ser emprendimientos individuales de personas que no se especializaron en ninguna disciplina de estudio. La circulación de estos discursos no se basará en la mayor o menor legitimidad certificada, sino en la posibilidad de despliegue de estrategias de visibilidad y promoción que lleven adelante quienes ofrecen el material. Tampoco es clara la delimitación entre la circulación de saberes institucionalmente legitimados (ciencias, artes, humanidades, etc.) y saberes populares o no legitimados por instituciones oficiales (esoterismo, autoayuda, pseudociencia, etc.), ni la distinción entre enseñar y vender, aprender y consumir. No habrá carteles, ni advertencias que clasifiquen el material, salvo quizá en muy pocos casos de discursos prohibidos o señalados como violentos, con la muy relativa y polémica marcación que pueden llevar adelante Twitter (actual X), Google y etc.

En general esta producción y circulación efervescente de contenidos se permite mezclar sin mucho prejuicio opinión, teorías científicas validadas, teorías científicas refutadas, saberes populares, noticias falsas y todo tipo de material que pueda causar impacto y retener al espectador. La fuente de emisión del discurso resulta difusamente identificable, pudiendo tratarse de personas, corporaciones, grupos de interés, ONG, centrales de inteligencia estatales y paraestatales, bots, instituciones prestigiosas, medios masivos, entre otros. En ese dispositivo de circulación de saberes, enrevesado, complejo, rizomático, nos subjetivamos estableciendo un tipo de relación con el conocimiento que difícilmente pueda ser homologable a la sacralizada y jerárquica vinculación que se daba hasta hace no tanto tiempo. La certeza de que la información y las herramientas necesarias para realizar casi cualquier actividad están muy cercanas y accesibles, es una modalidad del ser presente que resulta difícil obviar en cualquier análisis contemporáneo del conocimiento y su transmisión. Ya en los ochenta, Haraway ([1984]



1991) nos decía que somos irremediamente ciborgs,⁴ conectadas o descompuestas a partir de diversas tecnologías que atraviesan nuestra vida cotidiana en casi todos los momentos y espacios.


Este panorama construye una gran cantidad de problemáticas. Una particularmente relevante para el tema que estamos abordando, es la dislocación de las acreditaciones sociales ligadas al conocimiento, que implica la proliferación de los discursos sabios. Tal como comenzamos este artículo, ¿cuánto vale el saber acreditado del especialista científico si un bot programado con inteligencia artificial puede generar un *paper* verosímil (es decir, uno que sortea el referato) en unos pocos minutos y puede aprender para hacerlo cada vez mejor? En el ámbito educativo, sobre todo en la educación superior, ¿qué garantiza la presencia de un docente si las herramientas para la autoformación están cada vez más a la mano? ¿En qué medida la aparición de la posibilidad de sustituir la inteligencia humana transforma las acreditaciones profesionales de responsabilidad social como la ingeniería, la medicina, la arquitectura, la enseñanza, entre otras? ¿En qué medida se transforman en su valor social y cultural, así como también en su *cotización* en el mercado y en la inversión a realizar para la formación, carreras orientadas al diseño, las artes, las humanidades, etc., para las que hay un acceso informal bastante facilitado a través herramientas, tutoriales, guías, información que permiten pensar en la posibilidad del “hágalo usted mismo”?

Las preguntas anteriores son molestas y seguramente ya tenemos una respuesta para ellas que fácilmente puede detallar aquellos elementos del sistema formal acreditado de producción y transmisión de conocimientos que fundamentan su superioridad. Entiéndase bien, no estoy sosteniendo una discusión en pos de delimitar qué está bien y qué está mal, o qué es mejor o qué peor, sino que intento dar cuenta del surgimiento de unos dispositivos de subjetivación que transforman nuestra relación con el conocimiento, a la vez que trastocan nuestra percepción del sistema de créditos y titulaciones ligados al saber.

En cada campo surgen rivales (Deleuze y Guattari, 1993, p. 35) que disputan la legitimidad de la palabra, construyen verosimilitud y pugnan por una visibilidad que no siempre es fácil de digerir, sobre todo para las agentes del campo que se sometieron a largos y dificultosos recorridos de validación y acreditación profesional. En el área de la filosofía (para hablar de mi pequeño mundo profesional, cada cual podrá extrapolar fácilmente al suyo) se hace *coaching* “ontológico” o “terapia filosófica”, se diseminan “filosofías espirituales”, se filosofa en programas de radio y televisión, series, pódcast y redes sociales, se filosofa con niños, adolescentes, adultos en talleres, grupos, espacios no formales. Quienes llevan adelante estas prácticas y discursos son, en muchos casos,

4 “A fines del siglo xx —nuestra era, un tiempo mítico—, todos somos quimeras, híbridos teorizados y fabricados de máquina y organismo; en unas palabras, somos *ciborgs*. Esta es nuestra ontología, nos otorga nuestra política” (Haraway, 1984, p. 254).





filósofos con titulaciones acreditadas y, en otros, personas que se han autorizado a hablar o actuar en nombre de la filosofía con trayectos breves de formación, en algunas ocasiones en instituciones no acreditadas en el sistema formal, o sin tener ninguna acreditación. Al observar estas prácticas no resulta evidente que la titulación sea siempre garantía de potencia y facilitación de experiencias filosóficas, ni que la falta de títulos sea garantía de fracaso, charlatanería o falta de seriedad. Un ejemplo contundente se puede constatar al observar maestros que hacen filosofía con niños habiendo aprendido en la práctica o en talleres de formación breves, que logran realizar sin embargo potentes experiencias filosóficas. Aún más, muchas filósofas profesionales sostienen que los conocimientos adquiridos en su trayecto de formación institucional no las han preparado para prácticas de la filosofía menos ortodoxas; esto es, para prácticas fuera de la universidad y los organismos de ciencia y técnica, o en algunos casos incluso prácticas clásicas de enseñanza e investigación, pero fuera de espacios especializados en filosofía. Es decir, muchos profesionales perciben que cuando desean realizar otro tipo de prácticas ligadas a su campo de estudio fueron más relevantes los conocimientos y habilidades adquiridas fuera de la educación formal (participación en talleres, grupos de estudio e incluso el consumo de mercancías culturales) que los adquiridos en el sistema de formación superior acreditado en el área. La dislocación de las titulaciones y su valoración es solo una de las derivas que se abren en la proliferación de la producción social de conocimiento, no obstante, nos permite avizorar hasta qué punto el panorama se trastoca.

Los alcances de esta proliferación de discursos, de esta desestabilización que recorre la estructura de todo el sistema de (re)producción del conocimiento, están lejos de poder ser calculables. Sin embargo, no se trata aquí de retomar la vieja tensión entre apocalípticos e integrados, que implique desplegar una mirada admonitoria sobre las nefastas consecuencias de semejante caos, ni una celebratoria que no se alerte frente al poder desestabilizante de la proliferación de noticias falsas y discursos odiantes. Más bien, se trata de desplegar estrategias de narración de lo que nos pasa que permitan pensar el placer, el terror y la responsabilidad que conlleva la proliferación de los discursos sabios. Este pensar puede ser, según creo, un “necesario trabajo político” (Haraway, [1984] 1991, p. 260) que opere como antídoto frente a la poderosa fiebre evaluativa que parece recrudecer ante cada nuevo emergente, en el afán de taponar, encauzar, clasificar y jerarquizar la producción, circulación y transmisión del conocimiento en tiempos caóticos.

Consignas de orden

Tal como afirmó Haraway ([1984] 1991, p. 280), en nuestros tiempos “la solución a las preguntas claves se basa en una teoría de lenguaje y de control. La operación clave es la determinación de tasas, de direcciones y de probabilidades

de fluido de una cantidad llamada información". En el campo educativo la operación de control clave es la evaluación, narración predominante de la educación contemporánea. Es importante señalar que en este caso *educación* cubre un espectro muy amplio de prácticas, que tienen que ver con la producción, validación y transmisión del conocimiento. Por ello incluye en gran parte lo que llamamos *investigación* y las modalizaciones que se dan en los distintos niveles de enseñanza y aprendizaje. El espectro de la evaluación tensiona la maquinaria social de la producción de conocimiento en las sociedades capitalistas y patriarcales contemporáneas. En efecto, si la axiomatica capitalista tiene la cualidad de estar "desgarrada todo el tiempo entre dos polos: su polo de fuga y su polo de endurecimiento" (Deleuze y Guattari, 1985, p. 148), podemos ver en la evaluación la herramienta fundamental para reticular un campo proliferante de saberes que se escabullen constantemente.

Si nos circunscribimos a las instituciones formales en las que se transmite el conocimiento socialmente válido en todos sus niveles, podemos encontrar con claridad estas dos tendencias. Por un lado, la tendencia a sostener la necesidad de pensar a la educación a lo largo de la vida como un valor en sí misma, fuera de la lógica instrumental, a través de la apelación a las experiencias, los proyectos, la creación comunitaria, la defensa de la diversidad, la atención a las búsquedas de quienes se educan, etc. Una tendencia que se niega a reducir a la escuela⁵ a la "formación para" (la futura ciudadanía, el trabajo, el mercado, etc.). Por otro lado, una tendencia instrumental orientada a la funcionalidad de la educación, que se expande en la invención de herramientas de control, sobre todo de control de la conducta, abrevando en las neurociencias como marco teórico fundamental (Galazzi, 2018). Esta tendencia convierte las experiencias de descubrimiento de las áreas de conocimiento en preparación para exámenes de aptitud; la experiencia de distintas prácticas y habilidades, en formación instrumental para el trabajo; la educación sexual, en gerenciamiento de las emociones; entre otras derivas que requieren de la evaluación continua para medir su impacto. Para esta tendencia es necesario cuantificar, contar, inscribir lo escolar en indicadores que permitan ponderar su pertinencia, cuantificar sus alcances, optimizar su implementación, entre tantas otras funcionalidades que adquiere lo que llamamos *evaluación* en los sistemas educativos contemporáneos.

Graciela Frigerio (2011, p. 6) sostiene que en los sistemas educativos modernos se ha dado una "sustitución de la investigación por la evaluación de los sistemas

5 Apelo a la denominación *escuela*, ya que este discurso es más visible en los niveles iniciales del sistema educativo. Sin embargo, en la formación superior se repite el mismo problema en otros términos: ¿la universidad debe ofrecer solamente saberes instrumentales o instrumentalizables? ¿Qué tipos de vínculos debe establecer la formación superior con el mercado y cómo se sostienen los saberes que se hurtan u oponen a una lógica mercantil? Estas discusiones son particularmente visibles cuando se proponen recortes que comienzan siempre por las carreras relacionadas con las artes, las letras o la filosofía.

educativos". Esta hipertrofia de la evaluación y su lenguaje hace muy difícil pensar modalidades de observación y discusión de lo que ocurre en las aulas de todos los niveles que no impliquen un control de calidad y unos juicios tendientes a la optimización del sistema. De hecho, se opera una inversión por la cual la *norma* que surge del análisis estadístico, es decir *la media* que se obtiene luego de proponer hipótesis de lectura de casos, múltiples variables cuanti y cualitativamente medidas y comparadas, luego de procesos complejos; se instituye en *parámetro normalizador* que prescribe una curva esperable y una mirada atenta frente a aquello que se sale o se sitúa peligrosamente en el borde de lo establecido.

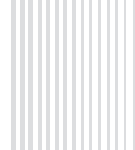
Esta operación se efectiviza en múltiples niveles, desde las puntillosas estrategias de evaluación en el aula a través de la confección de sistemas como el de rúbricas, pasando por las evaluaciones institucionales y de las distintas jurisdicciones nacionales de los sistemas educativos, hasta las evaluaciones mundializadas como el Programme for International Student Assessment (PISA) y otras. En cada una de estas instancias la media se erige en lo normal y prescribe un deber ser al cual ajustarse. Paradójicamente, se evalúa apelando a la retórica del cambio, el mejoramiento y la innovación, mientras que los resultados son utilizados como herramienta de disciplinamiento, normalización, jerarquización, segregación, etc. El dispositivo evaluador funciona entonces con este doble cariz: se justifica por las consecuencias positivas que puede tener observar qué ocurre (en las aulas, en las instituciones, en los sistemas educativos) y se materializa como una retícula de información que tracciona y ordena lo que pasa en las escuelas en la fijación de una norma previamente demarcada por las hipótesis de observación (Cerletti, 2012).

Tomemos a PISA como ejemplo, un dispositivo de evaluación que se lleva a cabo cada tres años en más de 60 países y que posicionó a la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) como referente mundial en educación.⁶ PISA construye un complejo sistema de *rankings* que sitúan a cada país en un puesto respecto de diversos ítems, para finalizar con un "promedio de promedios",⁷ que parece establecer la última palabra en relación con *lo mejor* (y, de forma concomitante, lo peor) en materia educativa. Lo que PISA elige medir son *competencias*: siempre de lectura, ciencias y matemáticas, y en sus distintas ediciones intercala otras áreas (la de 2018 fue educación financiera).

En todos los documentos en que PISA se presenta se propone como objeto de evaluación la capacidad de los jóvenes del mundo para enfrentarse a la "vida real". Concretamente se propone que se miden herramientas, capacidades,

6 La OECD es un organismo transnacional, con representación oficial de 34 países miembro —las principales economías capitalistas mundiales— que financian sus actividades.

7 Tal como lo explican en su sitio web: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>



habilidades, competencias para la vida real. Sin necesidad de profundizar demasiado, es simple notar que, para esta evaluación, vida real no puede ser más que *vida capitalista*, y que enfrentarse a esa vida implica sobre todo poder insertarse exitosamente en la lógica de productividad. Sin embargo, esta lógica de la productividad implica un trazado que distribuye el poder de forma desigualitaria a nivel global, y que parece requerir de herramientas como PISA para trazar el mapa de los flujos del capital a partir de la señalización, por ejemplo, de la mano de obra barata y la mano de obra calificada en la medición del alcance de las competencias que califican para *la vida*. Un mapa donde las que resultan ser *las vidas* se distribuyen en vidas para la explotación y extracción de la productividad y vidas que se permiten experiencias de tiempo libre (para el consumo) y acumulación (de capital). La geopolítica de un mundo globalizado y sumamente desigualitario da lugar a PISA,⁸ a la vez que se inviste como un dispositivo que tiene el objetivo de actualizar y reproducir ese sistema económico.

Con su *ranking*, PISA construye una perspectiva del saber globalizada, hiperabstracta, a la vez que muy concretamente delimitada en la construcción de los ejes básicos para el funcionamiento de un capitalismo que tiene como única premisa la necesidad de garantizar la (re)producción del capital en sus múltiples variantes. El modelo cultural que se vuelve imperial a partir de PISA, reticula los sistemas educativos y corona la era de la evaluación para el control biopolítico; segmentando, estratificando y creando grupos de elite y grupos de desecho en todos los niveles de la organización social.


Por supuesto, PISA no es el único dispositivo que cumple esa función. Como ya se señaló, una importante red de evaluaciones con distintos matices y modalidades atraviesa todos los niveles del sistema educativo, articulando y direccionando procesos proliferantes, impredecibles, en muchos casos contradictorios entre sí y que desbordan constantemente las estructuras en las que se los intenta encuadrar. Siempre hay algo que se fuga, proponen Deleuze y Guattari, algo que desborda, se escapa, rebasa y crea la necesidad de la invención de nuevos lazos.

Exploraciones para una (des)conexión

El problema de la evaluación, en el contexto de las coordenadas sociohistóricas demarcadas y de las líneas de lectura que se fueron trazando, es el problema del control. Control hiperespecializado que se ve impelido a ajustar sus modalidades y alcances en la medida en que surgen estrategias para sortearlo, herramientas que lo hacen impotente, inútil o caduco. Sostén de una estructura que a la vez que asigna roles —poblaciones aptas para subsumirse a la cruda

8 En tanto y en cuanto parece hacerse necesario desplegar herramientas para la *equidad* y sostener a los sistemas educativos como promotores del ascenso social.





vida real que haya tocado en suerte—, los legitima a través de la jerarquización de las pruebas sorteadas. Este doble mecanismo que asigna la desigualdad a la vez que la justifica y sostiene, atraviesa las sociedades contemporáneas de una manera poderosa. En ese sentido, cada vez que el dispositivo evaluativo se muestra caduco, vulnerable, proclive de ser sorteado mediante artificios que no implican ningún “esfuerzo”, “talento”, “habilidad”, “competencia” o “inversión del deseo” (por usar algunas de las modalidades de las tantas que utilizamos para nombrar lo que medimos e imponemos), tenemos la oportunidad de volver a preguntar ¿para qué evaluamos? El momento de la pregunta suele durar poco, casi el mismo tiempo que tardamos en encontrar una estrategia eficaz que permita atrapar eso que se ha escapado. Sin embargo, quizá se pueda “seguir con el problema” (Haraway, 2019).

Con esta finalidad, es posible que la aparición de dispositivos de IA poderosos que pueden hacerse cargo de tareas de (re)producción del conocimiento, nos haga preguntarnos, no ya cómo evaluar correctamente para distinguir entre conocimientos generados por IA o por humanos (¿o por ciborgs?), sino, más bien, ¿por qué y para qué (re)producimos el conocimiento? Esta última pregunta se puede reinterpretar en términos personales como: ¿bajo el supuesto de que todas las actividades que realizo en mi vida profesional (en este caso enseñar, aprender, investigar, escribir) se pudieran automatizar, estaría dispuesta a —o deseante, satisfecha de— no seguir haciéndolas? En términos comunitarios, la pregunta sería: ¿elegiríamos que las máquinas piensen, enseñen, aprendan, escriban textos que nos importan (literarios, filosóficos, científicos), hagan arte, es decir, produzcan y reproduzcan el conocimiento *por* nosotros, en vez de *con* nosotros, como hasta ahora? Si la respuesta a estas preguntas es positiva, es decir, si estuviésemos dispuestos como individuos y como sociedad a delegar a las máquinas todas las tareas de (re)producción del conocimiento, entonces deberíamos redefinir las instituciones donde desarrollamos estas tareas o comenzar a buscar qué dentro de ellas nos hacía felices, nos realizaba, nos importaba y, en todo caso, aceptar gozosas nuestra sustitución completa por las máquinas. Si la respuesta es negativa, como creo que será el caso para la mayoría de los lectores que eligieron estas prácticas como espacios de desempeño profesional, desarrollo personal y construcción colectiva, entonces nos veremos enfrentados a otras preguntas, que resultan una oportunidad para (des)conectar secuencias respecto del vínculo entre evaluación y producción de conocimiento e inventar nuevas derivas.

Una de las derivas para explorar es la de la conexión entre prácticas de pensamiento, enseñanza, aprendizaje, escritura, investigación, es decir, entre prácticas académicas y escolares de (re)producción del conocimiento; y salario, sustento, dinero, capital. Como señalé anteriormente, la evaluación parece ser la encargada de distribuir la necesidad, la intensidad, la frecuencia de estas prácticas y su asignación a sujetos que conseguirán capital a partir de ellas. Es decir, no se trata en nuestro contexto de prácticas libres, sino de prácticas reguladas



y esquematizadas alrededor de un cierto capital que los procesos de evaluación distribuyen y asignan, en los planos personal y geopolítico. En ese sentido, con la automatización parecen peligrar la cantidad de recursos sociales asignados a esas prácticas y con ello los puestos de trabajo, las rentas y el sustento de millones de trabajadores del conocimiento sustituidos por procesos automatizados. De ser este el problema —la pérdida de nuestra capacidad de subsistir y tener un ingreso en el contexto del capitalismo moderno—, seguramente la peor vía para abordarlo sería la de afinar los mecanismos de evaluación.

Considero que esta respuesta es inadecuada, y peligrosa, porque sigue alimentando una construcción meritocrática cara al capitalismo, para la que resulta autoevidente que solo se asignarán los recursos comunitarios, o el acceso a estos, a aquellas tareas que no puedan ser automatizadas, y que solo quienes los “merecen” serán destinados a ellos. El mundo globalizado y neoliberal en el que vivimos se muestra siempre abierto a inventar, proponer e implementar mecanismos que ayuden a la reducción de lo que se consideran “gastos” y la cooptación de capital (sobre todo recursos estatales como suele ser el caso de las prácticas que estamos definiendo) para la apropiación y acumulación privada. Encontrar mecanismos de evaluación adecuados, en este sentido, es solo una línea para profundizar la crueldad de un mundo que naturaliza la equivalencia entre productividad (para incrementar el capital) y recursos básicos (para vivir dignamente). Una salida inconducente, y directamente suicida en países latinoamericanos, donde, por su geopolítica, con suerte clasificaremos para apéndices suplementarios de la IA.

Los caminos, en este caso, parecen abrirse por el lado contrario: organizar unas comunidades que desasocien estas dos líneas y no hagan depender el acceso a una vida digna de la demostración de “méritos”, la aprobación de exámenes, la acreditación de saberes, la clasificación en *rankings* estructurados por enclaves de poder hegemónicos a nivel mundial. Comunidades que no se resignen a subsumirse a la desigualdad (y la injusticia) a través del paso por dispositivos sociales que la legitiman. Esta ruptura, que solo puede ser conseguida con organización política, implicaría que se desanuden no solo las consecuencias anulatorias para las prácticas de (re)producción del conocimiento, sino respecto de todos los trabajos y prácticas; incluso las de aquellas personas que por distintas razones no son candidatas a ningún trabajo y por ende a ningún recurso ligado a este, como pueden ser las niñas, los ancianos, las personas con distintas discapacidades, los grupos marginados e inferiorizados de distinto tipo, las poblaciones relegadas a la indigencia, entre otras. La utopía de un mundo con tiempo libre y recursos básicos desligados del trabajo, disponible para todas las personas y en parte sostenido en la automatización de las tareas más desagradables, no fue solo un sueño de Marx y las corrientes comunistas y socialistas. También el liberalismo en algunas de sus versiones no neoliberales ha sostenido la necesidad de defender a la humanidad de tareas que implican esclavitud, sufrimiento, un peso excesivo que impida una ciudadanía



plena⁹ y ha luchado, por ejemplo, por un salario universal que garantice derechos básicos.

En definitiva, volviendo a nuestro ámbito más particular, esta consideración ayuda a pensar con quiénes nos aliaremos, quiénes serán nuestros parientes¹⁰ en esta encrucijada. Hace ya tiempo que muchos de quienes ocupamos algún rol en los espacios ligados al conocimiento sentimos la necesidad de redefinir nuestras alianzas en función de dejar de favorecer las estrategias de selección y segregación que resultan tan convenientes para los sectores más poderosos del capitalismo mundial ligado al conocimiento.¹¹ El imperativo de tomar decisiones pensando “en presencia de quienes cargarán con sus consecuencias” (Haraway, 2019, p. 35) resulta desafiante para unas disciplinas de (re)producción del conocimiento que se configuran en una estructura de selección racista, patriarcal, capacitista y clasista, entre otras. En esta línea, la posibilidad de conectarnos con tecnologías que facilitan, por ejemplo, la lectura y la escritura, quizá permita hacer más lugar para personas que por diversas razones encuentran obstáculos insalvables en la aplicación de las habilidades académicas requeridas en las prácticas de (re)producción del conocimiento en el marco actual.¹²

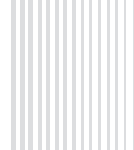
Por otro lado, correr la evaluación del centro de la escena, abre la oportunidad de imaginar qué haríamos con toda esa disponibilidad (de tiempos, de recursos, de deseo) que se abre si no tenemos que relacionarnos con nuestro conocimiento y el de los demás bajo la premisa de la desconfianza (Cerletti, 2012, p. 59). El camino de búsqueda, autocrítica, invención, implica llevar adelante diferentes estrategias de sabotaje sobre el flujo de la información, trastorno de las mediciones, rarefacción de los ejercicios de producción de conocimiento

9 Por ejemplo, Nancy Fraser (2006) propone como condición de la paridad participativa y la igualdad política, una redistribución de la riqueza tal que permita el acceso igualitario a la ciudadanía, en términos de recursos, acceso, tiempo libre, independencia de la propia voz, entre otras condiciones.

10 Utilizo esta denominación teniendo en cuenta el uso que hace Haraway (2019, p. 21), cuando por ejemplo propone: “generar parientes en parentescos raros más que, o al menos sumándole, el parentesco divino y la familia biogenética y genealógica, problematiza asuntos importantes como ante quién se es responsable en realidad. ¿Quién vive y quién muere, y de qué manera, en este parentesco en lugar de en aquel otro? ¿Qué forma adquiere este parentesco, dónde y a quiénes conectan y desconectan sus líneas, y qué pasa con ello?”. En ese sentido, ¿quiénes son nuestros parientes cuando diseñamos cada vez más sofisticados mecanismos de evaluación?, ¿con quiénes nos (des)conectamos?

11 Me he ocupado de tema para el caso de los espacios académicos de formación en filosofía, discutiendo la fuerte segregación que implica el recorrido formativo en nuestra profesión en el contexto de la universidad tradicional *prestigiosa* (Galazzi, 2019).

12 Para ello es necesario interrogar los rasgos específicos que caracterizan, por ejemplo, a la academia filosófica (Cantarelli y Galazzi, 2019), extremadamente centrada en la resolución de sofisticados ejercicios de lectura y escritura.

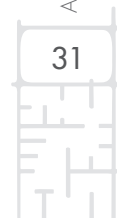



y arte, para efectuar operaciones resistentes que, en contextos situados de instituciones tercermundistas, inferiorizadas, desfinanciadas, vaciadas, puedan constituir potentes mecanismos de autonomización y subjetivación política.

“Ser verdaderamente presentes”, tal como demanda Haraway en la cita que utilicé como epígrafe de este texto, implica ficcionar un hacer creativo-colectivo-ciborg en el que podemos comprometernos con la realización-invencción de prácticas concretas, cotidianas, que se nieguen a la evaluación como narración omnipresente respecto de lo que somos y hacemos. Inventar otros modos de vincularnos, reconocernos, narrarnos es una apuesta por la creación de una vida más digna y constituye un desafío en la urgencia de nuestro ahora.

Referencias

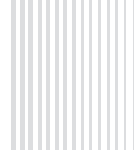
- Cantarelli, N. y Galazzi, L. (2019). Consideraciones sobre el silencio: prácticas patriarcales en el Profesorado de Filosofía (UBA). *Avatares Filosóficos*, (6), 93-101.
- Cerletti, A. (2012). La evaluación en Filosofía. Aspectos didácticos y políticos. *Educación en Revista*, (46), 53-68.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1985). *El anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Traducción de Mauricio Monge. Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Traducción de Thomas Kauf. Anagrama.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Fraser, N. (2006). Reinventar la justicia en un mundo globalizado. *New Left Review*, (36), 31-50.
- Frigerio, G. (2011). *A la sombra de pisa... Manuscrito preliminar y descartable*. <http://es.scribd.com/doc/234368765/Para-Pensar-La-Evaluacion>
- Galazzi, L. (2018). *Del encierro al control. Enclaves (re)productivos de la escuela contemporánea*. Editorial Teseo.
- Galazzi, L. (2019). ¿Aportar a la igualdad desde una meritocracia? Paradojas de la filosofía institucionalizada. *Ideas. Revista de Filosofía Moderna y Contemporánea*, 5(9), 203-212.
- Haraway, D. ([1984] 1991). Manifiesto ciborg. El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado. En *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvencción de la naturaleza* (pp. 251-313). Traducción de Manuel Talens. Cátedra.



- 
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Traducción de Helen Torres. Consonni.
- Herzog, W. (2008). *Conquista de lo inútil: diario de filmación de Fitzcarraldo*. Entropía.
- Nature. (2023). Tools such as ChatGPT threaten transparent science; here are our ground rules for their use. *Nature*, (613), 612. <https://doi.org/10.1038/d41586-023-00191-1>
- Paniagua, E. (2023). La ciencia necesita un plan para ChatGPT. *El Español*, 19 de febrero. <https://espanol.medscape.com/verarticulo/5910390>
- Sánchez, C. (2012). Lo político, la evaluación y la calidad: tres debates necesarios en el Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación. *Educación y ciencia*, (15), 11-22.
- Seife, C. (2023). La inteligencia artificial evidencia una enfermedad en el proceso científico. *Letras Libres*, 10 de febrero. <https://letraslibres.com/ciencia-tecnologia/future-tense-inteligencia-artificial-chatgpt-revistas-cientificas-arbitraje>

Apuntes para un *ethos* decolonial y desevaluativo

Daniel Berisso



¿Kant-celar? Para una crítica del *pathos* cancelatorio desde un *ethos* decolonial

Como muchos valores médicos, incluso como el *pharmakon* griego que tenía su doble cara de remedio y veneno, hay un Kant crítico y bueno, y un Kant abiertamente colonial y malo. O bien, apelando a la usual alegoría del niño y el agua sucia: hay un Kant hecho a medida de cada una de las metáforas conjugadas. Lo que sucede es que con el “agua sucia de la bañera” —desbordante de agua, en este caso— se suele descartar al valioso niño. Sin embargo, continuando el símil, el bebé es hábil y se aferra con tanta destreza, que puede salvarse de los más imprudentes desagotes. Reaparece así en innumerables títulos. Ya sea por fidelidad consciente, o por la tentadora paráfrasis —pese a todo— que reclaman los usos clásicos, hay un Kant que renace con renovada lozanía bajo la fórmula gramatical: *crítica de la razón x*. No haría falta, pero cuesta negarse a la improvisación de una sucinta lista de paráfrasis, hechas desde muy disímiles líneas teóricas: *Crítica de la razón instrumental* (T. Adorno), *Crítica de la razón dialéctica* (J.-P. Sartre), *Crítica de la razón funcionalista* (de J. Habermas, contra Talcott Parsons), *Crítica de la razón utópica* (F. Hinkelammert), *Crítica de la razón latinoamericana* (S. Castro-Gómez), *Crítica de la razón poscolonial* (G. Spivak), *Crítica de la razón árabe* (M. Yabrí). En un nivel entre filosófico y pedagógico —más cercano y familiar, aunque igual de importante— destaco una obra que no deja de ser citada en mis clases: *Crítica de las razones de educar*, del maestro Carlos Cullen. Y he tenido el gusto de acompañar, en travesías académicas y apasionadas conversaciones, la gestación, por parte de mi colega Facundo Giuliano, de su potente idea que —títulos más, títulos menos— promueve una *crítica de la razón evaluadora*. En todo el material citado veo la sombra de Kant, del Kant bueno, claro está.

Ahora bien, mi objetivo aquí no es hacer una profunda revisión de los planteos kantianos, a los efectos de deslindar aspectos tóxicos y aspectos saludables. Tal vez por cierta prudencia, y por qué no cierta pereza, no me atrevo a salir del lugar de la presunción o la sospecha. Y eso me basta para sostener la hipótesis de que en toda esa familia de fórmulas del tipo *crítica de la razón x* habita el Kant perenne; ese que la humanidad jamás se va a poder sacar de encima. Claro, sostener dicha hipótesis ante un Adorno o un Horkheimer —entre otros— no tendría atractivo alguno, dado que, al fin y al cabo, son parte de una tradición crítica europea, presta a reconocer la influencia kantiana sin mayores resistencias. El posible cortocircuito reside en sostener mi sospecha ante planteos críticos del eurocentrismo que, por lo tanto, muchas veces amagan con desprenderse de toda sombra de Kant. Sin entrar en mayores disquisiciones, me gustaría salvar de los eventuales incendios una estructura muy simple que se extrae claramente




de los planteos más amigables que presenta Kant: la crítica es un arte del discernimiento y no una cultura de la cancelación.¹

Para precisar mejor mi objetivo antes señalado, y con la debida advertencia de lo obvia que resulta mi hipótesis en ambientes ilustrados, me referiré sucintamente a dos planteos —críticos del eurocentrismo o la Ilustración— que comparto y que, por lo tanto, no me gustaría abandonar a esa zona de confort —tan corriente en el mundillo progresista— que procede de la celebración acrítica de todo discurso a contrapelo del *statu quo*. Me refiero al pensamiento decolonial de Walter D. Mignolo (2001; 2005; 2009; 2017), del cual destaco el concepto de *desprendimiento (delinking)*, y a la citada crítica de la razón evaluadora, de Facundo Giurlano (2022), presente en *Contrafilosofías de la evaluación*. En general concuerdo con estas ideas; incluso coincido con los autores en que están ideológicamente entrelazadas, y hasta podría afirmarse que todo planteo decolonial subsume, o supone en sí, la crítica del núcleo calificación/clasificación que Giurlano hace explícita. Además, la denuncia de la lógica omnivaluativa revela una potente proyección reflexiva, que enriquece y dota de creatividad al ideario decolonial en un campo, como el pedagógico, de especial importancia estratégica y magros aportes filosóficos de peso.

Para clarificar algo más mi punto de partida: 1) retomo la premisa que visualizo en Kant, de la crítica como discernimiento y no como cancelación. A este principio debería ahora sumar una enseñanza que encuentro vívida en los textos de Mignolo; 2) puede hallarse un *ethos decolonial* o *decolonialidad actitudinal*, que difiere sensiblemente de un *pathos cancelatorio*. Finalmente, 3) podría, sí, rescatarse, incluso a contrapelo de los planteos de Giurlano, una “evaluación-herramienta”, que puede ser y a menudo es un recurso de control coyuntural a voluntad del docente.² Deberíamos, no obstante, coincidir plenamente con Giurlano en la crítica de un auténtico sistema-mundo-evaluador, que coincide con la

1 Cuando hablo de “cancelación” en este texto me refiero estrictamente a la posibilidad de cancelar o desechar contenidos teóricos provenientes de Europa en general, y de la Ilustración europea en particular, bajo la carátula de ser considerados, sin más, como *eurocéntricos*. Se trata de la observación de un peligro interpretativo; no estoy señalando que efectivamente eso se realice o no. El peligro de interpretación existe, más allá de que —como se verá— muchos de los más destacados filósofos contrarios al eurocentrismo no alienten a que se produzca esta cancelación. No creo que este desaliento, no obstante, haya dado lugar a expresiones teóricas precisas como la que yo aquí intento visualizar bajo el título de “*ethos decolonial*” como diferente a “*pathos cancelatorio*”.

2 El abolicionismo, con respecto a la evaluación, se parece mucho a la idea de “hospitalidad incondicionada” que Derrida postula como “imposible” necesario para que la justicia real (siempre condicionada) sea posible. Considero que en los procesos educativos, como en los judiciales y humanos en general, podemos distinguir dos lógicas: la de la confianza y la de la prueba. No creo, y hasta me parece peligroso, que en el campo de la educación, como en el de la justicia, en general, se pueda prescindir de la lógica de la prueba en beneficio exclusivo de la lógica de la confianza.



colonialidad evaluadora, fundamentalmente cínica (cinicolonilaidad) y —por lo tanto, agrego— que articula la norma rigurosa con la “vista gorda” de los estados de excepción. Insisto en algo que de ningún modo hace mella a los planteos decoloniales, interculturales o contraevaluativos: criticar no significa cancelar el objeto criticado, sino ponerle límites.

Hoy, a menudo, se confunde criticar con obstruir un camino que se pretende transitar sin obstáculos. Entonces, si se sospecha de un determinado clisé —aún del ala progresista—, se verifica como respuesta una crispada *puesta en guardia*, como si con la objeción se hubiese pasado a las filas del temido adversario. No se entiende que toda crítica saludable encierra siempre un potencial *fuego amigo*. Puede que esto sea parte del *grietismo* que domina a sociedades como la argentina. Sin embargo, cuando Kant escribe la *Crítica de la razón pura* —crítica de κρίνω (*krino*), que significa “discernir” o “poner límites”— no busca —como es obvio, tratándose de Kant— cancelar ni poner piedras en la ruta de la razón, sino acotar su campo para perfeccionar su uso.

No me parece que este tema del discernimiento o de la postura de límites sea algo que deba encasillarse en el radio de lo eurocéntrico. Tal vez sea *euro*, pero no es necesariamente céntrico. Hay más ejemplos de planteos *euros* que no son céntricos *en sí* y, tal vez, en el centrismo predomine la actitud (*ethos colonial*) por sobre el objeto tematizado. Dicho sea esto, aunque ante ejemplos como el de Kant, muchos kantianos locales hayan hecho de esos provechosos kantismos un uso (euro)centrista, a tono con su —indisimulable— cipayismo intelectual. En todo caso, para descolonizar la crítica, habría que pedirle a Kant que nos ayude a deskantianizar sus partes negativas, para lograr separar (discernir) la paja racista del trigo crítico. Vayamos, pues, a algunos ejemplos con fragmentos que no por estar más a la mano y ser más simples dejan de ser elocuentes al respecto.

En la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Kant (1990) insiste en que el juicio moral, base de toda crítica de la historicidad fáctica, se diferencia “de cualquier otro conocimiento que contenga algo empírico” (p. 46). Tanto en los escritos éticos, como en sus pasajes dedicados a la historia y a la Ilustración (*Aufklärung*) se alude a una suerte de “salida” (*Ausgang*) del curso de los hechos (Kant, 1978), que Michel Foucault (1996) rescata como ontología del presente, esto es, como *ethos* o actitud crítica de lo que la historia ha hecho de nosotros. Kant nos enseña que para ser críticos debemos ser indóviles, incluso, con esas gruesas raíces que nos atan a una tradición. Ahora bien, por un lado, el Kant bueno sirve de guía hacia la distancia y el desapego críticos de toda historia fáctica, y, por el otro, el mismo Kant —ahora en su versión maléfica— aflora con sus garras desde la tradición más rancia de la Europa del Siglo de las Luces. Entonces, el costado colonial asoma a sus anchas por el lado de sus escritos dedicados a la cuestión de las razas y, también, en su *Antropología* en sentido pragmático. Por ejemplo, en un opúsculo: *Observaciones acerca de*

lo bello y de lo sublime (1764), el filósofo vierte conceptos que hoy resultan a todas luces tan necios como imperdonables:

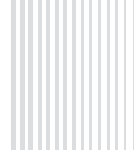
[...] Los Negros de África no tienen por naturaleza ningún sentimiento que se eleve por encima de la frivolidad. Mr. Hume desafía a cualquiera a citar un solo ejemplo en el cual un Negro haya mostrado talento, y afirma que entre los cientos de miles de negros que fueron transportados a otras partes desde sus países, a pesar de que muchos de ellos fueron incluso puestos en libertad, aún no se ha encontrado uno solo que haya presentado algo grandioso en arte o ciencia o en alguna otra cualidad de valor. (Kant, 1764, p. 253, citado en Santos Herceg, 2010, p. 412)³

Kant recurre a un superfluo principio de autoridad, a través de las sesgadas observaciones de D. Hume, y establece juicios éticos y estéticos basados en un empirismo pseudocientífico, cargado de prejuicios y a contrapelo de aquella distancia que defiende en sus obras críticas. Es el Kant malo; el Kant racista, si se quiere ser suave con la expresión y usar un eufemismo que disimule el racismo de fondo.⁴ Y el mismo Kant malo es burda y empíricamente sexista, en la citada *Antropología*, cuando afirma, ante el estupor del lector contemporáneo, cosas tales como:

[...] No siempre la pena, sino también la ira puede hacer saltar lágrimas a mujeres y niños. Pues el sentimiento de la propia impotencia contra un mal [...] llama en su auxilio los signos naturales exteriores que desarmen a un alma viril [...]. Esta expresión de la ternura como debilidad del sexo, no debe conmovir al varón hasta hacerlo llorar [...].⁵ (Kant, 1991, p. 200)

Puede tratarse de una agudeza perceptiva, aplicada a observaciones aún verificables en ciertos usos y estilos culturalmente vigentes y, tal vez, de eso se


- 3 Traducción tomada del artículo de Santos Herceg (2010) dedicado a Kant, el racismo y el racismo.
- 4 La distinción entre racismo y racismo es tomada de Tzvetan Todorov (1991, p. 115). Este autor distingue al racista del racista sosteniendo que el primero es más un teórico de las razas, sin que esto necesariamente incluya el desprecio que sí aparece en los formatos racistas, en general más vulgares, toscos y agresivos. En Kant, no obstante, puede hallarse la doble faceta que señala Todorov, dado que su racismo, de pretendida altura académica, encarna en afirmaciones crudamente racistas, de supremacía de unos seres humanos por sobre otros. Este aspecto racista de Kant ha sido poco estudiado por las *intelligenzias* coloniales dedicadas de lleno a un supuesto Kant puro, escamoteando su costado siniestro. Una importante investigación sobre este último punto puede hallarse en la obra del africano Emmanuel Chukwudi Eze (2001, p. 201).
- 5 Es realmente aguda y conmovedora esta escena que pinta Kant, en la que el espíritu más fuerte tiene que tragarse las lágrimas para no demostrar debilidad entre aquellos que tiene que cuidar o defender. Lo sexista del caso es que siempre el papel de "fuerte" en esta película deba cumplirlo el varón.



trate la antropología kantiana, que es siempre la *parte empírica* de su filosofía práctica. No obstante, el énfasis esencialista de sus afirmaciones va a contrapelo de la distancia crítica que Kant sostiene en los pasajes más notables de su ética y su filosofía de la historia. ¿No estaría bien cancelar a un hombre que ha llegado a sostener tan precipitados y anticuados juicios? Considero que no, dado que creo advertir en la parte crítica del legado de Kant un tesoro del cual pueden extraerse muchas de las principales herramientas para desarmar sus dogmatismos espaciales y epocales. Por un lado, Kant nos enseña que lo crudamente empírico es inelocuente para expresar juicios éticos y críticos en general; por el otro, nos incita a “no hacer cosas de negros” o a que “los hombres no lloran”, en coincidencia con el más burdo y racista sentido común. Yo considero que los frutos del lado bueno son una guía de gran valor para desprenderse de la parte mala. Sin embargo, el cipayismo kantiano ha insistido en divulgar al Kant universalista y pacifista, poniendo “bajo la alfombra” al Kant xenófobo y sexista. A esta última actitud, blanda y apologética sin más de todo lo europeo, oponemos un *ethos* decolonial.

El concepto de *ethos* o de actitud decolonial, como algo distinto de lo que aquí llamamos *pathos* cancelatorio está implícito en lo planteos de Walter Dignolo. Precisamente, en una charla que sostuvimos Walter, Facundo Giuliano y yo, queda bastante insinuado lo que aquí he convertido en objeto de focalización más precisa. El valor universal de ciertos íconos del pensamiento occidental hasta puede parecer una verdad de Perogrullo, pero por algo Dignolo se detuvo una vez más a precisar los alcances de la desobediencia epistémica. Se trata sí de un desprendimiento, mas, de tal suerte que no convoca a la cancelación, sino a la renovada exégesis y a la incorporación crítica desde perspectivas situadas. El desprendimiento exige despejar el eurocentrismo presente en la “geografía del razonamiento” (Dignolo, 2017, p. 144), sin con ello desechar su parte aprovechable, esto es, no afectada por la gravidez del racismo geopolítico. Desprendimiento, entonces, que: “no significa que ignoremos las contribuciones del pensamiento y pensadores y pensadoras de Europa” (p. 144). Esto último, dicho así, puede parecer una frase de compromiso, fruto de un obligado decoro ante una tradición que, quiérase o no, sigue estando en el pináculo de la cultura académica. Yo considero que no se trata de eso. Creo que la desobediencia epistémica no debe ser entendida como venganza epistémica. E insisto en este punto, dado que me parece algo a menudo enunciado, aunque bastante huérfano de atención teórica. Se trata de una generosidad receptiva que enaltece los planteos decoloniales ya no desde su aspecto puramente locucionario, de incorporación de temas inéditos, sino fundamentalmente desde lo actitudinal.






¿Kant con Nietzsche? ¿Extraña hibridez al interior de nuestro *ethos*?

Cuesta imaginar una derecha que no tenga entre sus objetivos el revanchismo y el castigo a sus adversarios políticos. Hoy, merced al protagonismo de las redes sociales, la izquierda parece adoptar un punitivismo semejante, contienda en la cual el *pathos* de la cancelación aparece como recurso consuelo ante el amargo eclipse del viejo *lógos* de la revolución. En este marco, es fácil envalentonarse en una suerte de “ir por todo” o “ir por más”, sin medias tintas. Con ello la crítica —que exige de paciencia y examen minucioso— suele ser rebajada al pedestal del comentario inoportuno, como si fuera un fruto de la tibieza o del recelo propios del espíritu burgués.

Podríamos pensar en escribir una crítica del *pathos* cancelatorio; y esto no iría —tal como vengo argumentando— en contra de que, en muchos casos, haya efectivamente que abolir o cancelar. Una crítica de las dictaduras militares, para ir al grano, no puede ser otra cosa que cancelatoria. Pero —los que las vivimos lo sabemos bien— no todo fenómeno histórico o cultural alcanza las proporciones nefastas de los genocidios, los femicidios o de las personas altamente necias y aberrantes que exigen de justificada clausura. Resulta obvio —subrayo esto— que lo que estoy diciendo no apunta contra la crítica de la razón evaluadora, ni contra la des o decolonialidad. Por el contrario, me parece un aporte de peso a los mencionados planteos.

La crítica al *pathos* cancelatorio, más allá de las notables diferencias de encuadre, conduce a una curiosa afinidad entre el citado Kant y Friedrich Nietzsche, tal vez, el más atrevido adversario del célebre filósofo de Königsberg. Las derivas son bastante diferentes, pero confluyen en un punto preciso. El primero nos alienta a criticar, sin por ello renunciar al objeto criticado, por ejemplo, la razón, cuya autonomía termina siendo el eje principal de su filosofía práctica. En otra línea, es de advertirse que en toda cancelación puede entreverse algo —o mucho— de lo que se suele llamar sed de venganza. Hay un fuerte aroma a *ius talionis* en el *pathos* cancelatorio: arrasar a quien me arrasó, matar a quien me mató. Y es notorio que en Kant —y tal vez deba achacarse esto a su aspecto “agua sucia”— convivan el legado crítico que vengo defendiendo con una defensa jurídica de la pena de muerte que lo ubica del lado del punitivismo más grosero. Nietzsche, en cambio, se muestra reacio a toda cultura del resentimiento, a toda actitud reactiva; y no porque se aferre al sentido cristiano de la *caritas* y el perdón de las deudas. Más bien, él se posiciona en la actitud poética; y dicho *ethos* (¿decolonial?) nos lleva a producir lo propio, sin desperdiciar el tiempo de nuestra existencia creativa en la enconada obsesión de clausurar a quien queriendo —o sin querer— nos ha hecho mal. Sin entrar en detalles que complicarían bastante nuestra argumentación, puede sostenerse un parentesco, por lejano que este sea, entre aquella crítica que discierne, y por lo tanto no




demuele ni destruye, y ese *ethos* que poetiza y, por consiguiente, está más abocado a dejar marcas propias que concentrado en el borramiento de las huellas ajenas. ¿Habrá un *ethos* decolonial que pueda incorporar en sí estas disímiles y generosas influencias de Nietzsche y de Kant?

Algo más sobre el *ethos* decolonial

Es natural que, embarcados en un asunto originalmente ubicado del lado de la historia y la geopolítica, como es el tema de la modernidad/colonialidad, no atendamos demasiado a componentes actitudinales y hagamos mayor hincapié en los ordenamientos reales y los núcleos epistémicos derivados de la geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2001). En esta línea, Enrique Dussel (2019) afirma que el problema de la colonialidad educativa se combate principalmente con el cambio de contenidos en los programas vigentes. Pareciera que las actitudes y los procedimientos son cosa de todo tiempo y lugar, y la colonialidad, en cambio, un hecho derivado de un espacio histórico y geopolítico preciso: la modernidad y su proyecto imperial. Sin embargo, el mismo Dussel, en la mayoría de sus planteos éticos y recurriendo a Emmanuel Lévinas, nos pone en guardia contra las posibles aporías del historicismo y el geografismo. ¿No será que hay mucho de colonialidad en toda reducción del otro a la mismidad de un *ego*, independientemente del contexto moderno y la geopolítica del descubrimiento o “encubrimiento” de América? Tal vez, no estemos con semejante sospecha honrando el uso técnico —académicamente apropiado— del término *colonialidad*, teniendo en cuenta la tradición teórica que lo acuñó y difundió. No obstante, ya hablar de un *uso técnico* adherido a una tradición intelectual encuadrada en un *proyecto*, etc.; son todas categorías propias del imaginario moderno que se pretende discutir. En suma: lo malo —lo antiético y antipolítico— de la colonialidad, según entiendo —y siguiendo en esto a Lévinas—, es la reducción del otro.

Más allá de esta reducción, el escenario de la colonialidad no describiría más que un simple “encuentro” de alteridades, fusión de horizontes o, incluso, una especie de turismo por otros mundos, impermeable al espíritu crítico y antiinvasivo que caracteriza al *ethos* decolonial. Se puede coincidir, en parte, con la crítica a la “*hybris* del punto cero”,⁶ atinadamente efectuada por Santiago Castro-Gómez (2007, p. 79). Aun así, si no se reconoce un cierto *punto cero* ético, que nos separe un poco de las derivas historiográficas, se corre el riesgo de caer en un callejón sin salida ante el panorama de la injusticia humana; dado que la historia, *per se*, suele ser más pródiga en la representación de facticidades, que elocuente en el campo de las justificaciones. Un obstáculo ético

6 Tomo este concepto de Castro-Gómez para referirme a la pretensión de una filosofía que parta de cero (a lo Descartes), sin considerar el trasfondo histórico y cultural del cual emerge.



(Cullen, 2009) —altamente comprensible y disculpable— es el del encariñamiento intelectual con las víctimas; desde ese pathos *laudatorio* —opuesto y funcional al *pathos* cancelatorio—, el intérprete historicista se las representa como incondicionalmente buenas. Es cierto que en un escenario histórico de dominación no hay “dos demonios”, dado que hay un victimario —el dominador— y una víctima (las y los dominados). Ahora bien, eso no sacraliza a la víctima en absoluto; no la exime de todo juicio crítico. La *laudatio victimae* debería tener un límite, dado que, si no, hasta ese gesto básico, que es la matriz de toda opción moral por la víctima, quedaría reducido a mera declamación apologética.

Es cierto que un activista decolonial no se va a poner a hablar de las discriminaciones o de los desprecios —concediendo que el racismo es un invento moderno— al interior de pueblos preexistentes a la dominación europea. Hasta sería de mal gusto exigírselo. No obstante, habría que calibrar —con Dussel y Lévinas— la importancia de un sustrato ético que tenga en cuenta, al menos, una suerte de sucedáneo de *colonialidad* al interior de cualquier forma humana negadora de la alteridad, más allá de la consabida negación que, históricamente, sigue el curso iniciado por la conquista de América. Es decir, considero que la colonialidad tiene una dimensión más abstracta con claro anclaje material en la modernidad, aunque no tendría porqué ser necesariamente reducible a un contexto histórico preciso. De lo contrario, estaríamos considerando que el mal de la modernidad/colonialidad reside en la modernidad/colonialidad misma, lo cual nos para en un círculo lógico de difícil salida.

Es fuerte lo que se está expresando aquí: se sugiere que podría existir una colonialidad en el cara-a-cara, en la relación yo-tú. ¿Pero no es acaso lo que sucede en esas formas cotidianas que asume el desprecio, más allá que dicho desprecio esté expresado en el formato de la clasificación de raza o de género? ¿No será, por el contrario, la humildad y la escucha del otro un sucedáneo ético de lo que denominamos *decolonialidad actitudinal*? ¿Y no se podrá ser actitudinalmente decolonial, aún sin modificar radicalmente los contenidos de nuestra conversación? A este punto quería llegar, dado que el razonamiento penetra el núcleo más profundo de lo que afirma Mignolo (2009; 2017), cuando considera que, más que cambiar los contenidos, habría que cambiar *los términos de la relación*. ¿No es acaso el nivel de los términos de la conversación un sustrato performativo que diferencia la posición de los sujetos de enunciación, de los *términos* —los contenidos o las palabras— que contienen los enunciados?

Empero, hablar de colonialidad o decolonialidad actitudinal no implica que haya que resignar el tema del cambio de contenidos; quiere decir —por el contrario— que es muy común que cambien los contenidos —los sujetos de los enunciados— manteniéndose sujetos de enunciación y procedimientos absolutamente coloniales. Es más: en muchas universidades ha habido un pronunciado incremento de autores y autoras latinoamericanxs en los programas, en coincidencia con una sensible continuidad de procedimientos de gestión y actitudes personales neocoloniales. Y esto es así porque —a esta altura corresponde decirlo— hay un



gran malestar de fondo que ha quedado opacado por la obsesión posmoderna en las subjetividades estético-expresivas: el de la persistente colonialidad de la economía. Siempre es más fácil darle voz a nombres silenciados que incluir nombramientos rentados o hasta reconocimientos *ad honorem*. Para lo primero basta con un mínimo de apertura mental (*open mind attitude*) y autopercepción izquierdista; lo segundo exige presupuesto y nobleza actitudinal: no ver al otro bajo el prisma del ser que viene a “hacer sombra” o el extranjero que llega en busca de espacios o de rentas. Ya sabemos que, para un capitalista, aún *aggiornado* y deconstruido, la decolonialidad empieza a preocupar —seriamente, digo— cuando la amenaza se cierne sobre el prestigio o el bolsillo.

Para una crítica del *pathos* autoritario (ahora) desde un *ethos* contraevaluativo

El *ethos* contraevaluativo o des-evaluativo —que no es lo mismo, sino lo opuesto de *devaluativo* o *devaluador*— es una expresión del *ethos* decolonial. Entiendo que estos nombres confluyen en una actitud que, pedagógicamente, milita en dirección contraria de todo *pathos* autoritario. Asumido esto, querría, desplazándome una vez más del campo de la historia o de la geografía, volver a un fenómeno, al que me he referido en muchas ocasiones, con el nombre de *colonialidad del enseñar*. Puede que se distinga del concepto de Giuliano (2022), “colonialidad pedagógica”, aunque creo que se trata más de una sutileza de perspectiva que no altera, sustancialmente, el hecho que aquí se está focalizando. Considero que cuando alguien transmite a otro —imaginemos un padre o una madre a un hijo o hija— un valor cultural, de manera tal que infunde odio en todo aquel que no adhiera a ese valor, ya hay colonialidad en esa transmisión, independientemente de que haya o no una invasión histórica o geográfica de un pueblo a otro. Es decir, el flagelo ya está presente en una forma de transmisión (de dar), más allá del devenir colonialista o colonial que puede derivar, y ha efectivamente derivado, de hechos tales como el descubrimiento de América.⁷ La colonialidad ya es una realidad en la transmisión, al interior de una cultura, que puede (o no) expandirse —aunque en general se expande— hacia la

⁷ Mi planteo es claramente levinasiano. Toda enseñanza de un valor implica darle un presunto *bien* a quien carece de él. Eso no es algo que pueda evitarse, ya que no tenemos más remedio que hablar desde el bien que nos constituye. Empero, el riesgo de toda educación —no solo el de la educación moderno-liberal europea— es que ese valor sea enseñado de tal modo que implique el odio por el tercero —el otro del otro a quien se está enseñando— o incluso destile odio contra el que aprende, y (quien enseña) desestime la posibilidad de ser educado también por él. El pecado original de la conquista de América fue ese. De lo contrario estaría bien llamarla “descubrimiento mutuo” o, mejor aún, “encuentro” de culturas.

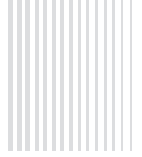


dominación de otras culturas.⁸ De ahí en más deberíamos coincidir con Facundo y con Walter en que la modernidad, y su colonialidad derivada, es siempre jerárquica y clasificatoria, y, por lo tanto, evaluadora y fundamentalmente deva- luadora del otro.⁹

Volvamos por un momento a Kant. Aún sin chequear lo suficiente la traducción del texto, extraigo una cita de una investigación dedicada al racialismo y el racismo en Kant (Herceg, 2010). El extracto —tomado de *Geografía física (Physische Geographie)*, editado en 1802— no desentona con la saga de textos kantianos de corte antropológico o de descripción de caracteres típicos de la naturaleza humana: “La humanidad encuentra su mayor perfección en la raza de los blancos. Los indios amarillos tienen un talento menor. Los negros están muy por debajo, y en el lugar inferior está una parte de los pueblos americanos” (Kant, p. 316, citado en Herceg, 2010, p. 410). Es decir, el desplazamiento de la geografía que Kant pone en marcha en su fundamentación metafísica de la moral: “obra de tal modo que te relaciones con la humanidad [...] siempre como un fin y nunca sólo como un medio” (Kant, p. 104), queda groseramente

8 De hecho, el *del* de la colonialidad *del Ser* que plantean Mignolo y Nelson Maldonado Torres (2007), a mi modo de ver, puede entenderse como colonialidad propia del ser (moderno) occidental, o como *colonialidad* —término no usado por Lévinas (2021), pero afín a su concepto de “mismidad” o “totalidad”— propia de todo “Ser”, esto es, de toda ontología. De ahí la recurrencia a Lévinas, incluso de Maldonado Torres o Dussel, para oponer a toda voracidad ontológica la perspectiva de una ética como filosofía primera. Esta ética de la alteridad plantea la escucha del otro que está “más allá de la esencia”, como experiencia ética anterior a y crítica de toda aventura de conquista.

9 También coincido, no sin ciertas reservas, con lo que expresa Maldonado (2007) acerca de Heidegger: “[...] lo que Heidegger olvidó es que en la modernidad el ser tiene un lado colonial, y que el mismo tiene graves consecuencias” (p. 143). Todo esto es cierto. Pero aquí Maldonado Torres está realizando una suerte de *Lévinas aplicado*, esto es, sociológicamente aplicado al fenómeno de la modernidad. Lo que Maldonado llama “*ethos* misantrópico imperial” o “*escepticismo misantrópico*” —actitud que sospecha acerca de la humanidad del otro y es la contracara de lo aquí denominamos “*ethos* decolonial”—, es aquello que Lévinas considera i-responsivo y negador de la alteridad, desde un criterio ético anterior a todo contexto histórico. Y otra cosa que es muy cierta: “El lado colonial del ser sostiene la ‘línea de color’” (Maldonado, 2007, p. 143), que eleva al blanco por encima del negro. La afirmación de Maldonado insiste en una aplicación empírica y sociohistórica de Lévinas, ya que la elevación del *ego* —*fálico, conquiro*, o como se lo llame— por sobre el otro bien puede ocurrir, y ocurre, en muchísimas otras líneas que no son las de color o género. En cuanto a otra acertada expresión del autor colombiano: “Heidegger toma al hombre europeo como modelo del *Dasein*” (Maldonado, 2007, p. 129), es de observarse una posible contradicción del propio Heidegger, análoga a la de la antropología racialista de Kant. Considerar al “ser (centro) europeo” como el “ser por excelencia” parece caer, a todas luces es una confusión del ser con una interpretación de facto —un modo de ente o entidad— confusión que contradiría el objetivo central de la crítica heideggeriana.

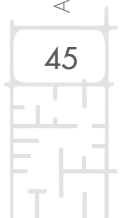



contradicho ante la afirmación geográfica, psicopática y socioevaluativa de que existen pueblos inferiores y, por lo tanto, sí podrían ser utilizados como medios. Lo mismo se repetirá en Hegel, cuando, para establecer una diferencia entre los pueblos americanos y los más desarrollados de Europa, formula para los primeros la categoría de “pueblos sin historia”. En términos educativos más actuales podría construirse la metáfora de naciones sin currículum; comunidades que no acreditan; cuyas costumbres, ideales, pensamientos y hasta su moneda —hoy lo comprobamos con las evaluaciones y prescripciones de los organismos internacionales de crédito— deben ser devaluados.

El racismo epistémico, traducido en términos de escolaridad, revela un destino claramente esencialista; de él resulta el blanco como esencial abanderado y el negro, en el lugar del eterno aplazado. Me gustaría, no obstante, enunciar una variante sobre este punto, que se introduce en el cumplimiento de la norma sobre la base de una epistemología racalista. Me refiero a cierto *desprendimiento* actual del racismo, pero ya no desde una perspectiva decolonial, sino desde una perspectiva cínica. Hoy, es claro que las creencias en la inferioridad de ciertos grupos humanos siguen existiendo en los sectores de ultraderecha; no obstante, hay un mayoritario sector del *establishment* liberal para el cual no resulta política ni éticamente correcta la afirmación de planteos racialistas o sexistas. De ahí que las elucubraciones de ese tenor, por parte de Kant y otros, suelen ser vistas como desvaríos propios de una época superada, tanto por aquellos sectores conservadores moderados, como por los sectores progresistas del ala izquierda. El cinismo de muchos de estos planteos consiste en que, pese a que en el discurso se disipa la devaluación del negro, del indio o de la mujer negra por motivos raciales y sexistas, en los hechos, la devaluación sigue existiendo y se respalda en un “estado de cosas” que “lamentablemente” ya está dado así y que, por lo tanto, sería ocioso pretender modificar.¹⁰

El otro punto por observar es que la norma evaluativa, liberada ya de la fuerte carga epistémica iluminista, se realiza des-realizándose —como diría Giorgio Agamben (2006)— en zonas liberadas o estados de excepción. En el sistema mundo evaluativo conviven ese recurso abusivo a la vigilia, que es la vigilancia, con todo un sistema de permitidos y “vistas gordas”. Es decir, en un planeta globalizado, donde el acceso a los bienes económicos y los circuitos del poder —apetecidos por sobre cualquier otro valor— se desentienden cínicamente de aquellos criterios epistémicos del pasado ilustrado, la meritocracia y el culto por la evaluación, y coinciden con el acomodo y el estado de excepción. En resumidas cuentas: la actual sociedad del mérito es la contracara complementaria de

¹⁰ Incluso, cuando se reconoce la humanidad y la igualdad del otro o de la otra, tanto más puede gozarse su dominación. El gran disfrute de una personalidad cínica bien puede consistir en ejercer el poder sobre seres pensantes y muy inteligentes. ¿Cuál es, en el fondo de la interioridad imperial, el atractivo especial de dominar a alguien a quien sinceramente se considera inferior?



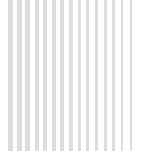


la sociedad del privilegio. Hay personas que caen de forma permanente bajo la lupa de la vigilancia evaluadora y otras que, pese a ser evaluativamente incompetentes, tienen el reconocimiento graciable del sistema, tanto en lugares artísticos o académicos, como en áreas de gravitación estratégico-política.

Ahora bien, ¿por qué no un poco de evaluación? Entiendo que el planteo contraevaluativo, de algún modo, se asemeja a la crítica de la razón instrumental. La filosofía crítica de la razón instrumental no se opone a que los individuos hagan uso, en determinados casos, de una lógica basada en ciertos instrumentos e insumos; se opone sí a que el núcleo procedimental hegemónico, que regula todas las relaciones sociales, sea el de una racionalidad medio-fin, según la cual el ser humano queda —en clara contradicción con la mejor versión de Kant— reducido a mero medio o mero recurso del sistema. Hoy en día los procedimientos de vigilancia y control, en términos de rendimiento, amagan “ponerse a la educación en el bolsillo”. La logística evaluativa y sus aliados sistémicos, tales como el diseño y la capacitación, toman la delantera, y pasan así de su condición natural de meros servicios a ser fetichizados cual fines últimos que dan sentido a toda acción y pasión por educar. De este modo, los organismos que otorgan créditos evaluativos mandan sobre actitudes y contenidos pedagógicos, de la misma forma que las entidades financieras globales mandan sobre los valores culturales y las decisiones políticas nacionales.

No obstante, y más allá de la justificada recusación de este monólogo evaluador en su nivel macro, considero que la hiperbólica negación de todo suceso práctico de lo que cotidianamente entendemos como *evaluar* o *poner a prueba*, deriva de un mito progresista muy propio de un eurocentrismo más *aggiornado* y autocrítico. Me refiero al bienintencionado relato de la total igualdad educativa. Desde ese ideal, bien puede sospecharse de la asimetría en los términos de la relación pedagógica, como si en todos los casos se produjera algo así como la renovada edición del autoritario “requerimiento” de los conquistadores europeos. Sin entrar en las derivas del complejo de culpa que parece animar a los europeos bienpensantes, ante esas desigualdades otrora concebidas bajo fórmulas autoritarias o genocidas, hay que admitir que la desigualdad educativa es bien distinta y filosóficamente insalvable.

A veces, el fino desarrollo teórico, ante la necesidad de conjurar malas tendencias, crece y se expande a tal punto que llega a poner en riesgo hasta ciertas premisas que son verdades de Perogrullo. Sin embargo, estas resisten, ya que jamás podrán descartarse por más esfuerzo reflexivo que se invierta en ello. Ligeramente hablando: en educación hay —más allá de todo igualitarismo ético o intelectual— alguien que sabe de un tema y lo enseña a personas que lo ignoran o poco saben del asunto en cuestión. Por lo tanto, siempre es bueno —e imprescindible para el futuro profesional— que quien aprende pueda dar cuenta públicamente de lo que aprendió ante su enseñante. Este recurso al *dar cuenta* se debe diferenciar del *rendir cuentas* y podría ser llamado analógicamente *evaluación*, si no se encuentra una palabra mejor. No obstante, pienso ahora en el



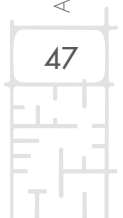
término cuando es usado por el docente, cuidándose este de no quedar atrapado en la dinámica, según la cual, la lógica evaluativa —la lógica del rendir— actúa como titiritero que mueve a los actores en juego. Considero que, para que la liberación de esa dinámica se lleve a cabo, toda prueba debería quedar subsumida bajo el criterio amigable y conversacional de la devolución. Tendríamos, entonces, una devolución-evaluación, animada por un *ethos* opuesto al de la fórmula colonial: evaluación-devaluación.


Tal vez sea, por todas estas convicciones pragmáticas, que no logro desprenderme, en el sentido del *delinking* que plantea Mignolo, de conceptos tales como *aprobación-desaprobación*, en sus modalidades objetivas y subjetivas. Aun así, no dejo de reconocer el riesgo, que señala Giuliano (2022), de insistir con categorías pertenecientes a un radio “afín al campo semántico de las retóricas evaluadoras y el tipo de racionalidad específica que ellas configuran” (p. 97).

Una variable que suele pasar desapercibida es el factor tiempo. Los docentes estamos sometidos a un orden cronométrico afín a la lógica del rendimiento y la acreditación. El principio de realidad institucional exige a los profesores decoloniales el cumplimiento de muchas pautas curriculares —esto es: modernas y coloniales— contrarias a lo que predicamos en clase, disociación que retrotrae una vez más a Kant (1978): ¡piensa, pero obedece! Es difícil desprenderse de los tiempos burocráticos y, más allá de las buenas intenciones, embarcarse en una revisión radical de prácticas y contenidos. La propuesta de un *ethos* decolonial tiende a una ética del cambio del lugar de enunciación, aun en medio de la vorágine de procedimientos que continuamos efectuando, aunque como diría Bartleby —el escribiente del relato de Melville—, preferiríamos no hacer. Dicho *ethos* no es una fantasía, sino una realidad palpable en muchos foros y espacios educativos que dan su módica batalla cultural, ante una sociedad en la que las tecnologías desenfrenadas y la lógica acrítica del poder suelen ganar a menudo la pulseada.

Referencias

- Agamben, G. (2006). *Homo sacer. el poder soberano y la nuda vida*. Pre-Textos.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-93). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; y Pontificia Universidad Javeriana.
- Chukwudi Eze, E. (2001). The color of reason: the idea of ‘race’ in Kant’s anthropology. *Postcolonial african Philosophy*. Blukcwell. Versión en español: “El color de la razón: La idea de ‘raza’ en la antropología de Kant”. En W. Mignolo (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*.





El Eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo (pp. 201-253). Ediciones del Signo y Duke University.

- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía.
- Dussel, E. (2019). La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía. En canal de YouTube Carlos Ometochtzin. <https://www.youtube.com/watch?v=sVWg94cBYDrM&t=311s>
- Foucault, M. (1996). *¿Qué es la ilustración?* Alción.
- Giuliano, F. (2022). *Contrafilosofías de la evaluación. Pedagogías sin rendición*. Miño y Dávila.
- Herceg, S. (2010). Immanuel Kant: del racialismo al racismo. *Themata: Revista de Filosofía*, (43), 403-416.
- Kant, I. (1978). *¿Qué es la Ilustración?* En *Filosofía de la Historia* (pp. 25-38). Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (1990). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Traducción de Luis Martínez de Velazco. Espasa Calpe.
- Kant, I. (1991). *Antropología en sentido pragmático*. Alianza.
- Lévinas, E. (2021). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Editorial Sígueme.
- Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del Ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Lescó, Pensar y Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. (2017). Educación y decolonialidad. Aprender a des-aprender para poder re-aprender, una conversación con Walter Mignolo. En F. Giuliano, *Rebeliones éticas, palabras comunes* (pp. 135-161). Miño y Dávila.
- Mignolo, W. (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la Filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Ediciones del Signo y Duke University.
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Mignolo, W. (2009). Desobediencia epistémica (II), Pensamiento independiente y libertad de-colonial". *Otros Logos, Revista de Estudios Críticos*, i(1), 8-42.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*. Siglo XXI Editores.

Transnacionalización y políticas de educación superior

Madisson Yojan Carmona Rojas



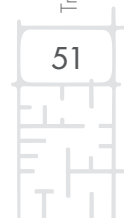
La educación superior ha sido objeto de cambios trascendentales relacionados con las dinámicas contemporáneas del capital y la introducción de políticas educativas de corte neoliberal. Lo anterior supone para las instituciones educativas hacer frente a renovaciones curriculares, transformaciones en los contenidos, los problemas/métodos de investigación, al igual que la apertura o clausura de programas académicos. Así, dichos cambios en la misión, visión y objetivos institucionales deben ajustarse a las nuevas apuestas que sugieren un viraje hacia la estructuración de un modelo de universidades-empresa, en las cuales las lógicas mercantiles juegan un papel protagónico.

Una de esas transformaciones producidas en el desarrollo de las políticas neoliberales de la educación, y que a su vez genera debates y discusiones en el ámbito académico sobre su legitimidad, es la evaluación por resultados de aprendizaje, definida en el Acuerdo 02 de 2020 así:

Resultados de aprendizaje. Son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico. Se constituyen en el eje de un proceso de mejoramiento en el que se evalúa el grado en el cual el estudiante se acerca a obtener los resultados definidos por el programa académico. A partir de ellos se llevan a cabo ajustes en los aspectos curriculares para lograr un proceso de aprendizaje más efectivo. Los resultados de aprendizaje serán establecidos teniendo en cuenta las tendencias de las disciplinas que configuran la profesión; el perfil de formación que se espera desarrollar; la naturaleza, nivel de formación y modalidad del programa académico; y los estándares internacionales. Los resultados de aprendizaje se definirán para un programa académico específico MEN. (Acuerdo 02, 2020)

El núcleo de la discusión propuesto en esta definición responde, en una lectura multiescalar, por un lado, a estrategias políticas que buscan afianzar las lógicas de mercantilización de la educación y, por otro, a la necesidad de articular los procesos educativos —y, en consecuencia, la gestión de estos— con las dinámicas del capitalismo financiero global, para así proyectar los parámetros de valorización económica sobre las instituciones de educación superior.

Al tomar como punto de partida la mercantilización de la educación superior, se deben analizar críticamente las particularidades de cada contexto, con fundamento en una lectura multiescalar que establezca los pormenores de la emergencia de este tipo de política educativa. En el caso colombiano, así como en aquellas naciones de capitalismo dependiente, los procesos de evaluación están mediados por intereses de grandes corporaciones y organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE). De allí que las mallas curriculares y los parámetros de evaluación, en la perspectiva de dichas instituciones, se deban ajustar a las guías emanadas de sus recomendaciones de política pública, en las cuales las acreditaciones de calidad obligan a las instituciones, a riesgo de poner en peligro su funcionamiento,





a proponer —en claro atentado a la autonomía universitaria— nuevos esquemas evaluativos que se articulen con los estándares internacionales.

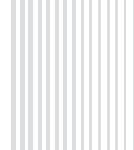
En ese sentido, el presente capítulo tiene como propósito brindar un acercamiento al contexto global de la incorporación de los resultados de aprendizaje, identificando la matriz neoliberal de la cual emerge. Así, se hace un énfasis en las trayectorias de los agentes y los grupos de poder que determinan la transnacionalización de estas políticas educativas y, además, se incorpora una lectura de los resultados de aprendizaje en una escala local.

Transnacionalización de las políticas educativas en el contexto neoliberal

Si bien el enfoque en la obtención de resultados es de larga data, solo hasta la década de 1990, con el impulso de lógica de transnacionalización de la educación superior, empieza a ser efectiva su implementación. En ese sentido, los resultados de aprendizaje se integran a cabalidad a las apuestas mercantiles de educación superior, y por ello se hace preciso identificar la matriz de estas posturas, quiénes las promueven y cómo se han implementado a escala nacional.

Referir al término de transnacionalización de la educación implica hacer una distinción con otras categorías de análisis como internacionalización. Según Patricia Gascón y José Luis Cepeda (2004, p. 6) “la transnacionalización es el proceso de liberalización comercial entre varios países”, lo que implica la emergencia de empresas transnacionales que controlan el mercado mundial de educación. Actualmente, este proceso se puede evidenciar en varias dinámicas relacionadas con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, oferta de programas académicos por varias universidades, posgrados virtuales, flujo de estudiantes hacia universidades posicionadas en *ranking* internacionales y facilidad en el acceso a créditos educativos. En tal sentido, esta realidad conduce a priorizar la universidad como una empresa que ofrece servicios a clientes con capacidad de compra, lo que puede sintetizarse de esta manera: “Estamos en el comienzo de una era de educación superior transnacional, donde instituciones académicas de un país operan en otro, programas académicos son ofrecidos conjuntamente por varios países, y la educación es enviada a través de tecnología a distancia” (Altbach, 2004, s. p.).

Tras el discurso de la mundialización de la educación superior y de la necesidad de tejer redes internacionales para ampliar contenidos y formar profesionales que se adapten fácilmente a las necesidades que la sociedad actual le demande, se esconde una postura política de las fuerzas del mercado financiero, las cuales determinan las maneras como dicha internacionalización se presenta y bajo qué presupuestos se realiza.




No en vano la dinámica financiera y su tendencia a ampliar sus márgenes, implica para la educación superior una transferencia de inversiones, recursos, normativas y cooptación de orden institucional de Norte a Sur, en la cual los países dependientes y sus instituciones son la base para consolidar la hegemonía de países centrales (Carmona y Botía, 2022). La intervención de fundaciones y organizaciones no gubernamentales, la inversión en institutos de crédito educativo, la aparición de nuevas instituciones de educación superior cuyo visión, misión y objetivos están ligados a las determinaciones de la normativa internacional, permite tener una radiografía de un panorama adverso para la idea de una universidad crítica y propositiva que sea capaz de ser la base de una sociedad menos desigual.

Hay que tener en cuenta que, para la reproducción de la dinámica mercantil en el escenario educativo, se diseñó una serie de propuestas desde organismos internacionales como la Organización Mundial del Comercio, la Unesco y la OCDE, aplicadas por la legislación de cada país. En ellas emergen discusiones sobre calidad y evaluación permanente, en las que las instituciones públicas tendrán que verse abocadas a reformas para cumplir los estándares solicitados. La forma de cumplimiento de esos estándares, y que es el centro del presente capítulo, sugiere producir información para evaluar las instituciones, orientar programas hacia la estructura de aseguramiento de la calidad y el fomento para un mejoramiento continuo; objetivos globales para que la educación superior sea comparable, junto con la estandarización de las profesiones, que no es más que una visión instrumental de la educación superior.

En el país esta dinámica se genera desde la puesta en marcha de la Ley 30 de 1992, por la que se determina la política pública para la educación superior; junto con ello, deben destacarse el *boom* de universidades privadas y la aparición de organizaciones no gubernamentales, gestionadas por agentes privados como Colfuturo, que se caracterizan en el tercer apartado del presente capítulo. La década de 1990 va a ser fundamental para la consolidación del orden neoliberal en el campo de la educación superior. Desde 1999, existe un acuerdo que vincula al Estado colombiano con el Fondo Monetario Internacional e incide de manera directa en las instituciones de educación superior (IES) de carácter público, ya que los ajustes presupuestales para el control del déficit fiscal afectarían los fondos destinados a estas instituciones (Galindo *et al.*, 2015).

Por lo tanto, la lógica de resultados de aprendizaje en la que se prioriza el resultado frente al proceso y, por tanto, asume que los logros deben ser cuantificados a través de pruebas estandarizadas, se armoniza o ajusta con el modelo neoliberal de la educación superior. En este, los estándares, la medición y la acreditación de calidad pretenden responder a los requerimientos globales del capitalismo y, como efecto de ello, las universidades se deben especializar por perfiles profesionales de acuerdo con la dinámica del mercado del trabajo.





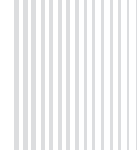
En consecuencia, la educación superior es vista como un campo de inversión, en el que las universidades se deben estructurar bajo un modelo de empresa, con una serie de rubricas que se deben cumplir y que, en el caso de las IES públicas, hace más profundas las crisis presupuestales que las aquejan desde la promulgación de la Ley 30. Lo anterior, en cuanto tienen que ajustar los insuficientes recursos para cumplir los horizontes de planeación impuestos por los gobiernos de turno. Además, deben hacer frente a estas limitaciones con el objetivo de sostener sus programas académicos y, por otro lado, en este marco de actuaciones institucionales, también se encuentran ante el control excesivo en los aprendizajes.

Agentes transnacionales y locales de la neoliberalización de la educación superior

La transnacionalización de la educación impacta severamente o presiona a diversas instituciones sobre todo de países periféricos:

En un contexto que ya no es solo nacional sino regional y global, se analiza cómo las instituciones internacionales, agentes y agencias públicas y privadas, tales como: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y la Unión Europea (EU) se encuentran involucradas en la gestión de la educación a través de nuevas formas de gobernanza (por la cual los gobiernos nacionales han dejado de ser la única fuente de autoridad política, y los intereses de toda una variedad de actores políticos, tanto nacionales como internacionales, también se han involucrado en los procesos políticos) y gestión de la educación, generando nuevos modos de responsabilidad educativa. De estas organizaciones internacionales provienen, cada vez con mayor fuerza, los discursos que, a través de la circulación global de ideas e ideologías político-educativas, promueven un análisis de las políticas desde una visión "globalizadora" de la realidad que influye en la construcción de los sentidos en las personas. (Muiños, 2014, p. 169)

Los cambios en materia de educación superior a escala global, bajo la dinámica neoliberal, no aparecen de la nada o por arte de magia. Son producto de la intervención de unos agentes con claras intencionalidades en las políticas públicas del sector educativo. En Colombia, El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en concordancia con la legislación actual sobre educación superior (Ley 30), y a través del Decreto 1330 de 2019, la Resolución 21795 de 2020 y el Acuerdo 02 de 2020 del CESU, gestiona los desarrollos que, en materia de evaluación, autoevaluación y acreditación, fijan una serie de parámetros en los que destacan los resultados de aprendizaje y se mencionan los organismos con los que esta política pública tiene que enlazar.



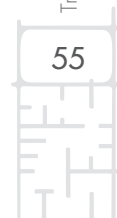
La década de 1990 va a ser determinante en el panorama económico internacional, ajustes estructurales, recortes presupuestales y flexibilización laboral, claras rupturas que propone el orden neoliberal. En el campo de la educación superior, este propende por generar un sentido acorde a la praxis económica, cuya primacía ahora deviene en el sector financiero. En ese sentido, el Banco Mundial, en 1994, realiza una serie de “recomendaciones” que buscan reformar de estructuralmente la educación superior, denominadas Higher Education Reform Project (García Gil y Plazas Gil, 2018); a grandes rasgos, esta da a entender las universidades como empresas en las que la formación debe ser eficiente en razón de las directrices del mercado.


De la misma forma, la Unesco va a ser fundamental en ese aspecto. Según la Resolución 21795 del 19 de noviembre de 2020: “La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, reconoce el dinamismo de conocimientos, habilidades y competencias propias de los resultados de aprendizaje”. Dicha Resolución también sugiere la incorporación de los resultados de aprendizaje en la organización curricular, lo cual permitirá a las instituciones avanzar en el fortalecimiento de rutas formativas flexibles y dinámicas. Ello supone una restricción educativa y pedagógica hacia un solo concepto de evaluación, en el que el determinante es el fin del proceso más no el proceso en sí, dando vía libre a la organización de la estructura educativa de acuerdo con el marco de competencias establecido por los organismos internacionales, en clara violación a la autonomía universitaria. En el mismo sentido, la OCDE afirma que:

Gracias a nuestras mediciones y (sic) indicadores internacionales, los países pueden ver qué se puede hacer en materia educativa y fijar unas aspiraciones realistas acordes con los objetivos alcanzados por los líderes mundiales en educación. Las encuestas PISA ponen de relieve grandes diferencias en el progreso realizado por los distintos sistemas educativos a la hora de dotar a los alumnos con las competencias de pensamiento crítico y de resolución creativa de problemas. En nuestra época, el papel de estas competencias resulta primordial puesto que lo que se enseña y se evalúa fácilmente también se informatiza, se automatiza y se externaliza. (OCDE, 2019, p. 1)

Con ello, la apuesta por homogeneizar el proceso educativo a través de pruebas estandarizadas se hace evidente y, de acuerdo con esto, las dinámicas educativas se orientan a cumplir los lineamientos educativos definidos desde las instituciones promotoras de los marcos internacionales en los que dichos lineamientos se ubican. Con referencia a la educación superior, en particular, exponen lo siguiente:

Se están llevando a cabo reformas importantes en los sistemas de educación universitaria, dirigidas principalmente a fomentar que las instituciones sean más receptivas a las necesidades de la sociedad y de la economía. Eso ha implicado una nueva valoración de los propósitos de la educación universitaria y la necesidad de que los gobiernos establezcan nuevas





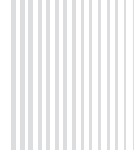
estrategias para el futuro. También ha incluido más flexibilidad para las instituciones combinada con una rendición de cuentas ante la sociedad, definida con más claridad. Se espera que el sector universitario contribuya a la equidad, a asegurar la calidad y a operar de manera eficiente. (OECD, 2008)

La clara alusión a discursos de eficiencia, calidad y desarrollo, no son más que la punta de lanza de una apuesta política que busca consolidar la hegemonía global del capitalismo financiero, en el que los países del Norte global operan asegurando flujos de inversión en los que los servicios educativos generan una rentabilidad suficiente.

Estos organismos determinan la política pública educativa a nivel internacional, impulsando normativas de corte neoliberal en países que, como Colombia, son objeto de esta dinámica. Los agentes que intervienen para hacer posible este tipo de normativas en el país son referenciados por el MEN (2019) como actores protagónicos del Sistema de Aseguramiento la Calidad de la Educación, como el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en Exterior (Icetex). Estas entidades vienen a consolidar su accionar tras la aparición de la Ley 30, que regula la educación superior, y de la apertura económica, que significó la adopción de parte del Estado colombiano de políticas de corte neoliberal que, en la práctica y en el ámbito de las IES, significó la aparición de universidades e institutos privados, así como recortes y ajustes presupuestales en los que todo el peso recae en las universidades estatales.

Con el CNA, se establece el concepto de calidad y criterios o principios sobre los cuales se regulan los procesos de acreditación. La diversidad del concepto es amplia y compleja debido a los diversos contextos en los que se puede referenciar, que definir y establecer este concepto es de vital importancia para orientar y fortalecer los logros en los diferentes procesos de la educación. La ley 30 de 1992, los lineamientos establecidos por el CNA del 2006 y el (Acuerdo 02 de 2020) relacionan el concepto, sobre el cual se realizó un análisis como punto de partida determinando las transformaciones de este concepto en este lapso. (Jiménez Díaz y Cubillos Gutiérrez, 2021, p. 33)

El Icfes actúa de acuerdo con las directrices neoliberales, proponiendo una prueba estandarizada a modo de evaluación, en la que cobra relevancia el concepto de resultados de aprendizaje, basados en competencias y desarrollos básicos de aprendizaje (DBA). De este modo, no importa el contexto educativo del estudiante o el proceso que ha llevado a cabo, sino el resultado de una competencia desigual, en la que prima quien puede pagar por el "servicio". En ese sentido, Lunna Bibiana Murcia Güiza (2021) afirma que:



Cabe agregar que este tipo de políticas que financian la demanda reafirma el discurso político de que el Estado no debe ser el garante de este derecho en igualdad para todos y todas. Una vez más se encuentra presente la idea neoliberal de que la educación superior es un servicio más que debe ser “comprado” individualmente. (p. 52)

Otro organismo que interviene en la neoliberalización de la educación superior es el Ictex, creado en 1950 y adscrito al MEN. En el 2005 se transforma en entidad financiera, otorgando créditos a estudiantes que buscan acceder a IES, fortaleciendo el sector privado, destinatario en su mayoría de préstamos, a costa del presupuesto de la nación (Varón Arévalo, 2019).

Grosso modo, los organismos globales y las entidades locales cumplen un papel protagónico, acoplándose a la dinámica de la formación social neoliberal, lo que explica que, si bien nacen con anterioridad a la puesta en marcha de estas políticas, su horizonte se transforma cuando la exigencia del modelo demanda. En ese sentido, las trayectorias someramente esbozadas tienen en cuenta a aquellas instituciones que, en la actualidad, intervienen en la formulación de política pública de educación superior, las cuales, a conveniencia, proponen los resultados de aprendizaje como método evaluativo que homogeniza el proceso de enseñanza-aprendizaje, supeditados a estrategias de configuración global del capital financiero.


Perspectiva de los resultados de aprendizaje

Se viene haciendo mención de un contexto global, en el cual la transnacionalización de la educación es la principal estrategia para sostener una educación superior que soporte el proyecto de expansión del capital financiero. En ese sentido, varios agentes vienen dictaminando políticas que en corto, mediano y largo plazo, tienen como objetivo concreto reestructurar las IES, a través de un entramado de conceptos clave como calidad, estándares, competencias, créditos y resultados de aprendizaje.

Es problemático el hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje esté mediado por conceptos elaborados por agentes externos, lo que hace primar el logro de unos objetivos cuantificables en aras de percibir mayores recursos para las instituciones a través de convenios internacionales, funcionales a la lógica de una educación mundializada que permita desplazar conocimientos, sobre todo, Sur-Norte. En este, el ejercicio académico está por fuera del análisis crítico de contenidos y el método de aprehensión está más centrado en logros y resultados del estudiante que en el contexto del proceso formativo.

Cabe destacar que las universidades, facultades o grupos de investigación sobre educación han tomado posición sobre la importancia de pensar el escenario





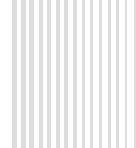
de la educación atravesados por los resultados de aprendizaje, a través de dos posturas. Por un lado, se encuentran voces a favor como la siguiente:

Un modelo de gestión curricular centrado en logros no supone una acción profesional mecanicista, ni una reducción de la labor escolar a unos pocos objetivos mensurables mediante pruebas estandarizadas. La evaluación estandarizada es, como veremos, un componente esencial, pero no significa que la tarea docente deba verse reducida a estimular el ejercicio mecánico de algunas destrezas cognitivas por parte de los estudiantes, ni que la labor institucional deje de asumir las responsabilidades sociales que le dan legitimidad histórica. La gestión centrada en logros es una forma de organizar los recursos y de distribuir los esfuerzos de manera racional, de acuerdo con los tiempos y necesidades de diferentes grupos de alumnos, de manera tal que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de acceso al conocimiento, y que se espere de todos ellos niveles mínimos comunes de desempeño en el uso de esos conocimientos. (Ferrer, 2004, p. 38)

Por otro lado, voces en contra que explican que, de acuerdo con las directrices emanadas por los distintos Estados, como el colombiano —a responsabilidad directa del MEN, a través de la normatividad vigente—, la implementación de los resultados de aprendizaje es consecuente con intereses de una educación superior sometida a la dinámica del mercado global, base sustancial del capitalismo financiero. Ello produce una serie de estrategias a considerar de parte de las IES, en las cuales la autonomía universitaria cumple un rol fundamental. Se trata de un proyecto homogeneizador de la educación superior, en el que las diferencias tácitas entre instituciones públicas y privadas se hacen mucho más profundas, ya que para las primeras reposa todo el peso de la regulación, de los controles de calidad y de los saberes exigidos y que deben ofertar las universidades: “Diversificación del servicio. La ampliación de la educación universitaria implicó diversificar la prestación del servicio. Surgieron nuevos tipos de instituciones, la oferta educativa dentro de las instituciones se multiplicó, se amplió el servicio privado y se introdujeron nuevas modalidades” (OECD, 2008, p. 2).

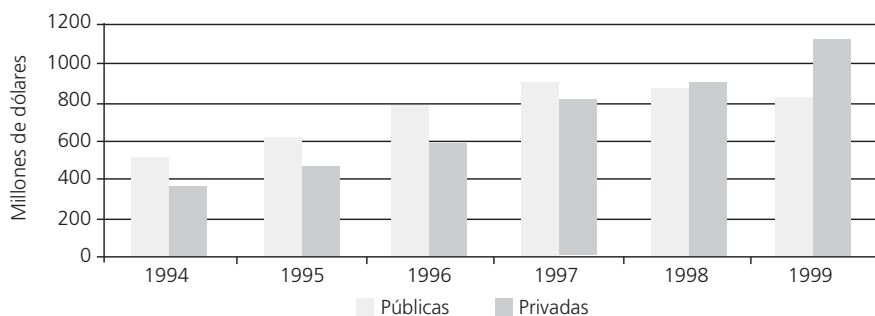
La educación superior se vuelve entonces un negocio de gran cuantía bajo la efigie del proyecto neoliberal, que respalda tanto en forma como en contenido instituciones capaces de formar activamente profesionales acordes a las expectativas del mercado. A grandes rasgos, esto sugiere valerse de los resultados de aprendizaje como estrategia más conveniente de evaluación, en la que el proceso educativo en totalidad no interesa y, a su vez, la metodología, la investigación y la formación docente quedan relegadas y supeditadas a los imperativos de escalar posiciones en *rankings* internacionales.

No es un asunto menor referir a las IES privadas. Si bien algunas son anteriores a los ajustes neoliberales, otras aparecen en ese contexto, valiéndose de créditos educativos generados con presupuesto nacional e impactando de manera contundente la dinámica de acceso a la educación superior de carácter público.



La emergencia y consolidación de estas empresas de educación son fundamentales para el avance de reformas neoliberales al sistema educativo que, a través de conceptos como calidad, competencia, eficiencia, etc., se posicionan en el escenario educativo. En este, a consecuencia de la entrada en vigor de las políticas neoliberales, el problema de cobertura y acceso a la educación superior se agudiza.

Figura 1. Ingresos de las universidades públicas y privadas (1994-1999)




Nota: Rodríguez (2004, p. 26). *La educación superior en cifras. Resumen estadístico. Década 1990-1999-Icfes*. Cálculos del autor.

La figura 1, elaborada en el 2004, refleja el comportamiento de ingresos de las universidades públicas y privadas en la década de 1990, y deja ver las manifestaciones exactas del panorama presupuestal. A raíz de la entronización del modelo neoliberal, los fondos se fueron desviando hacia universidades privadas. Por ello, la universidad pública viene atravesando una crisis que es producto o manifestación latente de un sistema adverso, que no solo ataca la estructura administrativa de las instituciones, sino, además, se entromete de forma directa en los conocimientos y saberes, promoviendo figuras evaluativas que los estandarizan, desconociendo el pensamiento crítico característico de las universidades; en clara afrenta a su ejercicio autónomo.

Más allá de detenerse en el concepto de resultados de aprendizaje, es necesario mirar el trasfondo de una política que viene en curso, naturalizada por gran parte de la comunidad académica y que es de suma urgencia cuestionar, cuando la universidad pública se disputa su sentido de autonomía. Los resultados de aprendizaje son otro frente de las estrategias con las que cuentan agentes de sectores hegemónicos que buscan sostener el proyecto neoliberal, regulando saberes, contenidos, formas de evaluación; promoviendo estándares internacionales, y acreditando programas que de fondo cuentan con falencias, cuestión que poco o nada interesa.

En ese sentido, es necesario abrir el debate, generar espacios de encuentro y cuestionarnos cómo, a partir de los resultados de aprendizaje, se suscita una educación bancaria, de transacción. Se requiere ver cómo esto influye en los





saberes que se deben enseñar en la universidad, en las apuestas del proyecto social de las universidades, a partir de la clara intención que se desprende: la regulación para la homogenización de la educación superior en su conjunto, en la que las más afectadas serán, por supuesto, las universidades públicas.


Conclusiones

El análisis presentado indica que la transnacionalización de la educación, en particular la educación superior, es producto de la configuración financiera del capitalismo y su dinámica neoliberal, que apunta a las IES como un nuevo segmento de mercado. Objeto de múltiples ajustes y reestructuraciones, intermediadas por inversiones extranjeras, flujos Norte-Sur y cambios trascendentales en las normativas, se busca generar el escenario factible para la comercialización de la educación.

Los cambios en materia de política pública educativa corresponden al agenciamiento consciente de actores que juegan un rol preponderante en los procesos de mercantilización educativa. Organizaciones no gubernamentales, fundaciones y organismos internacionales centralizan su trabajo y recursos para intervenir activamente en el diseño de las normativas educativas de corte neoliberal en todas las escalas.

No en vano, en Colombia, un número importante de universidades privadas, aun cuando por ley son entidades sin ánimo de lucro, han hecho de su horizonte misional un negocio, y se comportan como agentes financieros e incluso se configuran como agentes inmobiliarios de primer orden (Carmona y Boña, 2022). Esto es muestra fehaciente de cómo adaptan sus intereses a las necesidades de un mercado financiero global que permite generar grandes rentabilidades a expensas de su misionalidad.

Para el caso de las universidades públicas, deben soportar todo el peso de la lógica neoliberal, ajustando programas académicos, currículos, contenidos para responder por medio de evaluaciones de resultados de aprendizaje —aun cuando la evaluación no tiene que dar solo cuenta de los resultados, sino del proceso en conjunto—, con tal de cumplir con el registro calificado y la acreditación de alta calidad, según estándares internacionales. Derivado de lo anterior, es claro que estas proyecciones son incompatibles con los planes de desarrollo institucionales, limitados en su ejecución por los déficits presupuestales históricos que pesan sobre las finanzas de las universidades públicas. En consecuencia, para sortear las dificultades derivadas de la continuidad en los procesos de acreditación institucional en general o por programas en particular, las universidades optan por sacrificar la continuidad de aquellos programas académicos, en la lógica neoliberal, menos compatibles con las aspiraciones del mercado.



En ese sentido, la Universidad Pedagógica Nacional ha trabajado, desde la Mesa Crítica de Resultados de Aprendizaje, en el desarrollo de discusiones que integren a diversos actores de la comunidad académica. Para ello han sido pertinentes los boletines y documentos producidos desde este espacio de trabajo sobre el sentido de la evaluación por resultados de aprendizaje y cómo ello implica a nivel institucional ajustes estructurales para cumplir con la normatividad impuesta y promovida no solo por el Ministerio de Educación Nacional, sino, como se acotó, desde organismos internacionales (Díaz, 2022; Prada, 2022; Sánchez, 2022).

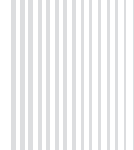
Referencias

- Acuerdo 02/20, julio 1.º, 2020. Ministerio de Educación Nacional (MEN), Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (Colombia). https://www.cna.gov.co/1779/articulos-402848_documento.pdf
- Altbach, P. G. (2004). La educación superior cruza fronteras. *Campus Milenio*, 2(80), 3-6.
- Carmona, M. y Botía, C. (2022). Universidades como agentes urbanos. En M. Carmona (Comp.), *Del aula y el barrio. Reflexiones sobre la producción desigual del espacio urbano*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Decreto 1330/19, julio 25, 2019. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Colombia). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=98270>
- Díaz, J. (2022). Políticas de Aseguramiento de la Calidad y de la evaluación desde el enfoque de los Resultados del Aprendizaje (RA) en la educación superior. En *Boletín*, (6). Vicerrectoría Académica de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿quién responde por los resultados?* Group for the Analysis of Development (Grade).
- Galindo, C., Gómez, J. F. y Rodríguez, M. A. (2015). Repercusión del proyecto neoliberal en la educación superior en Colombia. *Ágora USB*, 15(1), 73-94.
- García Gil, M. E. y Plazas Gil, D. M. (2018). Educación superior en Colombia y neoliberalismo: una aproximación crítica a la política educativa para el aseguramiento de la calidad en el país. *Cuadernos de Investigación*, 1, 15-38.
- Gascón, P. y Cepeda, J. L. (2004). De la mercantilización a la transnacionalización de la educación superior. *Reencuentro*, (40), 1-15.

- Jiménez Díaz, C. y Cubillos Gutiérrez, J. N. (2021). *Transformación en discursos y prácticas del Consejo Nacional de Acreditación (CNA)*. Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).
- Muiños, C. G. (2014). Políticas educativas en un mundo globalizado de Fazal Rizvi y Bob Lingard. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 5(5), 169-170.
- Murcia Güiza, L. B. (2021). *El acceso a la educación superior en clave neoliberal y la profundización democrática en Colombia: una perspectiva crítica*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE). (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. OCDE.
- OECD. (2008). Tertiary education for the knowledge society / Educación universitaria para la sociedad del conocimiento. *OECD, Multilingual Summaries*, 1-8.
- Prada, M. (2022). Avances y perspectivas de la Mesa Crítica de Resultados de Aprendizaje. *Boletín*, (6). Vicerrectoría Académica de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Resolución 21795/20, noviembre 19, 2020. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Colombia). <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=102093&dt=S#:~:text=Por%20la%20cual%20se%20establecen,y%20renovaci%C3%B3n%20del%20registro%20calificado>
- Rodríguez Oróstegui, F. (2004). Estudio regional sobre las tendencias del financiamiento de la educación superior en América Latina y el Caribe: el caso de Colombia. En R. A. Martínez Espinosa (ed.), *Estudios sobre la Educación Superior en Colombia* (pp. 13-41). Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Sánchez, C. (2022). La autonomía universitaria y la indebida injerencia del Decreto 1330 de 2019. Un enfoque jurídico. *Boletín*, (6). Vicerrectoría Académica de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Varón Arévalo, M. C. (2019). *Educación en Colombia: ¿negocio o derecho? Un análisis desde el crédito Icetex*. Universidad Externado de Colombia.

La autonomía en la universidad contemporánea y la injerencia indebida de las políticas de evaluación

Carmenza Sánchez Rodríguez



La universidad [...] requiere, para “ser”, del reconocimiento efectivo de su autonomía [...] lo que significa que esa autonomía encuentre legitimación y respaldo no sólo en sus propios actores, sino en la sociedad en la que la universidad materializa sus objetivos, en el Estado que la provee de recursos y en la sociedad civil que espera fortalecerse a través de ella.

CORTE CONSTITUCIONAL, *Sentencia C-220/97*.

Este artículo esboza algunas de las ideas construidas sobre la autonomía universitaria por la Mesa Crítica¹ de la Universidad Pedagógica Nacional. Aquí se abordan cinco temas centrales que, en nuestro entender, requieren discusión y análisis jurídico, pedagógico y político para evidenciar la injerencia indebida en la autonomía universitaria que se realiza desde las directrices contenidas en el Decreto 1330 de 2019 y la Resolución 21795 de 2020, al proponer los resultados de aprendizaje como uno de los requisitos para obtener o renovar el registro calificado de los programas de pregrado y posgrado: 1) el reconocimiento de la autonomía universitaria en el ámbito jurídico colombiano desde la Constitución, la Ley 30 de 1992 y la jurisprudencia de la Corte Constitucional; 2) la autonomía universitaria y su materialización en la universidad contemporánea; 3) la autonomía académica como noción en la que se concreta la función social otorgada a la universidad; 4) las amenazas a la autonomía en la universidad contemporánea, y 5) el Decreto 1330/19 y la vulneración de la autonomía académica.


El reconocimiento de la autonomía universitaria en el ámbito jurídico colombiano

La autonomía universitaria se ha constituido en la figura, jurídica y política, fundamental que salvaguarda a las universidades de los caprichos y arbitrariedades de los gobiernos, los políticos, las religiones y las ideologías. Dicha autonomía se comprende como connatural a la universidad y su protección ha sido un principio fundamental de las democracias y los Estados sociales de derecho, que la han tutelado en la mayoría de los países:

En el mundo contemporáneo el concepto de “universidad” es objeto de continuos y profundos debates, él se caracteriza y analiza desde la singular óptica de diferentes paradigmas de pensamiento, que a su vez se

¹ Esta mesa fue conformada en 2020 por la Vicerrectoría Académica de la Universidad Pedagógica Nacional, para analizar el impacto de la nueva normatividad sobre la obtención y renovación de registros calificados para los programas de pregrado y posgrado, especialmente el Decreto 1330 de 2019 y la Resolución 21795 de 2020 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia.





sustentan en ideologías diversas, muchas veces antagónicas, las cuales, no obstante, coinciden al proclamar inherente al concepto de universidad el principio de autonomía, sin el cual, sostienen, la universidad se desvirtúa, “deja de ser”. (cc, C-220/97, 1997)

Desde que Wilhelm von Humboldt pudo materializar los ideales de libertad y autonomía de la Universidad de Berlín, bajo la premisa de que la ciencia estaba en constante e ilimitado crecimiento, esta idea constituirá uno de los elementos esenciales de la autonomía universitaria (Pavón y Ramírez, 2010). La concepción del desarrollo permanente del conocimiento tiene como supuesto esencial la posibilidad de pensar problemas propios de las ciencias y de las sociedades sin la coerción o el control por parte de las autoridades políticas o religiosas.

Con base en esta idea del conocimiento en permanente transformación, que se aparta de la idea de un conjunto acabado de saberes y que se nutre de la investigación, de la reflexión y el debate, posteriormente se consolida la idea de la autonomía universitaria. Dicha autonomía tiene dos importantes dimensiones en los Estados modernos: por un lado, la posibilidad que se le otorga a las universidades para establecer de manera autónoma sus presupuestos, lo cual garantiza la independencia de los académicos para la producción y renovación del conocimiento; y, por otro, no menos importante, la autonomía académica y sus posteriores desarrollos en la libertad de enseñanza y la libertad de cátedra.

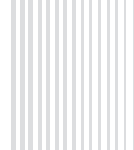
En este sentido, el Estado no solo está obligado a garantizar las condiciones materiales para que la universidad desarrolle sus funciones, sino que además debe garantizar su autonomía intelectual y académica. El Estado está comprometido a un financiamiento que no condicione ni restrinja la enseñanza o la investigación (Pavón y Ramírez, 2010).

La autonomía universitaria está garantizada en la Constitución Política de 1991, en la Ley 30 de 1992 y en los desarrollos jurisprudenciales de la Corte Constitucional de Colombia, como se expone a continuación. La Constitución Política, en el artículo 69, consagró la autonomía universitaria:

Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley. La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado. El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo. El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior.

Este principio constitucional se desarrolla en los artículos 28 y 57 de la Ley 30 de 1992, de la siguiente manera:

Artículo 28. La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente Ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus



autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional.

Artículo 57. Las universidades estatales u oficiales deben organizarse como entes universitarios autónomos, con régimen especial y vinculados al Ministerio de Educación Nacional en lo que se refiere a las políticas y la planeación del sector educativo.

Los entes universitarios autónomos tendrán las siguientes características: personería jurídica, autonomía académica, administrativa y financiera, patrimonio independiente y podrán elaborar y manejar su presupuesto de acuerdo con las funciones que le corresponden.

Sobre las disposiciones contenidas en estos artículos de la Ley 30 de 1992, la Corte Constitucional ha manifestado que:

Dicho principio [...] se predica esencial en un Estado democrático de derecho, por lo que fue necesario que el Constituyente estableciera de forma expresa un compromiso solemne, entre el Estado y la sociedad, que conmina al primero, y específicamente a los poderes públicos que lo conforman, a abstenerse con sus decisiones de debilitarla o vulnerarla. (cc, C-220/97, 1997)

Por esta razón, ninguna norma, directriz o regulación puede, bajo el pretexto de garantizar la calidad de la educación o ejercer la función de inspección y vigilancia, vulnerar la autonomía académica de la universidad, ya que esta está garantizada como un principio constitucional.

A partir del análisis de la jurisprudencia sobre la autonomía universitaria por parte de la Corte Constitucional se pueden inferir 11 rasgos fundamentales:

1. La función social que cumple la universidad: distinta de la sociedad, está dedicada a la producción del conocimiento, “[...] de enseñanza, de aprendizaje, de investigación, reúne los procesos de auto-desarrollo y de auto-realización de la vida [...]” (Henry Michel, 1995, citado en cc, C-220/97, 1997). En este sentido, la Corte ha entendido:

la necesidad imperiosa que tiene una sociedad democrática, pluralista e igualitaria, de una universidad autónoma, independiente de los órganos de poder que conforman el Estado, que a través de un quehacer no interferido contribuya a la consolidación y fortalecimiento de la cultura a partir de la cual se erige la Nación. (cc, C-220/97, 1997)





2. Las funciones que cumple la universidad no son funciones administrativas del Estado:

ya que, la docencia, la investigación y la extensión, a través de las cuales “crea y genera conocimiento, no pueden ser calificadas como funciones administrativas propias del Estado” (cc, C-220/97, 1997). Asimismo:

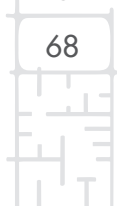
En esta perspectiva, sus funciones esenciales, la docencia, la investigación y las actividades de extensión, se cumplen de acuerdo con las definiciones y prioridades de quienes las ejecutan, no de las que impongan los directivos de la institución y mucho menos de las que provengan del poder central; esa tarea le corresponde a los actores que integran la institución, rectores y evaluadores de su propio quehacer, quienes aplican una singular y propia lógica en cada actividad, distinta a la aplicable al común de las actividades administrativas propias del Estado; esas funciones no pueden ser calificadas, porque no lo son, como funciones de carácter administrativo, dirigidas, la mayoría de las veces, a proveer de un bien o un servicio a los asociados (recreación, salud, agua, luz, transporte), cuyo diseño y programación en cada caso si está centrado en una determinada autoridad, que encabeza una organización organizada jerárquicamente y de manera vertical. (cc, C-220/97, 1997)

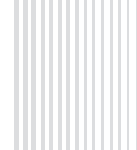
3. La distinción entre los fines sociales y del Estado y los fines de la universidad:

la universidad, indica la Corte Constitucional (cc, C-220/97, 1997), “tiene su propio ethos, su singular sistema de valores, sus prioridades, los cuales no siempre, casi nunca, coinciden con los de la sociedad o con los del Estado en el que funcionan”. Esta diferencia en los fines —que la mayoría de las veces hace que la universidad sea quien confronte o promueva los cambios sociales— hace necesario que se salvaguarde su autonomía frente a los caprichos y arbitrariedades de una sociedad específica en un momento determinado. En este mismo sentido, es importante hacer referencia a las finalidades distintas que tienen las universidades y las ramas del poder público, cuyas lógicas organizativas y administrativas hacen que sus particularidades y prioridades sean distintas y, en ocasiones, que se excluyan mutuamente.

4. La capacidad de autorganización y la legitimidad para hacerlo:

la Corte Constitucional afirma que el constituyente primario, además de reconocer a la universidad su capacidad para autogobernarse y organizarse, fundamenta dicho reconocimiento en la legitimidad. Producto de los desarrollos académicos e intelectuales de la comunidad universitaria, por haber alcanzado cierto grado de madurez o mayoría de edad, que en la perspectiva kantiana (Kant, 1784), está relacionada con la capacidad para darse su propio gobierno sin la interferencia de ninguna autoridad:





Como una organización autónoma, esto es, capaz de autodeterminarse, autogobernarse y autolegislarse colectivamente; como un ente plural en el que confluyen, con su individual saber y razón, los individuos [actores] que la conforman, quienes coinciden en un objetivo, la producción y adecuación de conocimiento como insumo esencial para la formación de hombres potencialmente capaces de desarrollar sus múltiples dimensiones. Por eso quienes la integran están legitimados, y así lo reconocen el Estado y la sociedad, para darse sus propias leyes y directivas, leyes que paralelamente permitan su conservación y crecimiento. (cc, C-220/97, 1997)

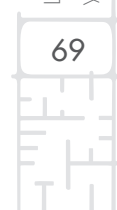
5. La autonomía como condición *sine qua non*: constituye el fundamento para el cumplimiento de la misión de la universidad, el desarrollo de sus objetivos y su contribución “al avance y apropiación del conocimiento, el cual dejando de lado su condición de privilegio, se consolida como un bien esencial para el desarrollo de los individuos y de la sociedad” (cc, C-220/97, 1997). La autonomía universitaria, aunque debe soportar “el diseño de mecanismos de control especiales”, no admite que dichos mecanismos, al ser aplicados, atenten contra su naturaleza; al contrario, estos deben tener en cuenta “la singularidad que caracteriza el sujeto que en ese caso se controla, un ente al que se le reconoce capacidad de autodeterminación” (cc, C-220/97, 1997).

6. La libertad jurídica: que les permite, a las instituciones de educación superior reconocidas como universidades, autogobernarse y autodeterminarse:

El concepto de “libertad jurídica” lo define Kant como el poder de autolegislarse colectivamente, haciendo coincidir el concepto de libertad con el concepto de autonomía. La autonomía se entendería como la capacidad de autodeterminación de un colectivo que coincide en el ejercicio de un quehacer fundamental para el Estado sin perder por ello su identidad y consecuente diversidad. (cc, C-220/97, 1997)

La Corte Constitucional en la Tutela 492/92 sostuvo que:

En ejercicio de su autonomía las universidades gozan de libertad para determinar cuáles habrán de ser sus estatutos; definir su régimen interno; estatuir los mecanismos referentes a la elección, designación y periodos de sus directivos y administradores; señalar las reglas sobre selección y nominación de profesores; establecer los programas de su propio desarrollo; aprobar y manejar su presupuesto; fijar, sobre la base de las exigencias mínimas previstas en la ley, los planes de estudio que regirán su actividad académica, pudiendo incluir asignaturas básicas y materias afines con cada plan para que las mismas sean elegidas por el alumno, a efectos de moldear el perfil pretendido por cada institución universitaria para sus egresados. (Citada en Moncada, 2022)



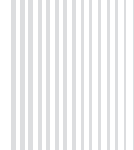


7. La libertad académica: otorgada a la universidad en el artículo 69 de la Constitución, garantiza la autonomía universitaria, con el propósito fundamental de asegurar la libertad para la formación académica de las personas, salvaguardándola de cualquier interferencia ideológica, política o gubernamental. Parafraseando los planteamientos de la Corte Constitucional, en relación con la intervención del Ministerio de Hacienda y la Dirección Nacional de Planeación, se afirma que “tampoco pueden aceptar la intervención constante y la imposición de las directrices del Ministerio de Educación, que tienen como prioridades las que determina el poder central”, en lo que refiere a la organización académica y sus desarrollos, “lo cual implicaría para las universidades varias limitaciones que interfieren e incluso niegan su autonomía” (cc, C-220/97, 1997).² La libertad académica otorgada a la universidad se traduce en la tutela de su autonomía que no puede ser vulnerada por ninguna forma de control u orientación por parte de los Gobiernos o entes adscritos al poder ejecutivo, como lo manifestó la Corte Constitucional en 1994:

Lo que realmente define y por supuesto diferencia a los entes universitarios de los demás organismos descentralizados por servicios, además de su objeto, es la “autonomía” que la Constitución les reconoce en forma expresa, de tal suerte, que deja de ser, como hasta ahora, un atributo legal desdibujado pues el Constituyente quiso resaltar una característica propia de las democracias modernas que se traduce en el axioma de que los estudios superiores no pueden estar sometidos a ninguna forma de dirección, orientación, interferencia o confesionalismo por el gobierno. (cc, C-299/94, 1994)

8. Régimen especial: el estado le ha reconocido a las universidades, a través de la Constitución Política, un “régimen especial que les permita cumplir sus objetivos y misión sin interferencias del poder político” (cc, C-220/97, 1997). Por esta razón, no forman parte de las ramas del poder público y poseen regímenes especiales e independientes para garantizar su autonomía:

2 El texto señala: “Tampoco pueden aceptar la intervención constante y la imposición de las directrices del Ministerio de Hacienda y del DNP, que tienen como prioridades las que determina el poder central, en lo que hace a la elaboración y ejecución de sus presupuestos de funcionamiento e inversión, de hecho este tipo de tutela, que es la que se propicia con la interpretación equivocada que le da el gobierno a la norma impugnada, implica para las universidades varias limitaciones que interfieren e incluso niegan su autonomía y que no afectan, por ejemplo, ni al Banco de la República ni a la CNTV, organismos a los que también el Constituyente les reconoció autonomía” (cc, C-220/97, 1997).



[...] el "artículo 113 de la C.P., el cual establece, que además de los órganos que integran las ramas del poder público, existen otros, autónomos e independientes, para el cumplimiento de las demás funciones del Estado, entre ellos el Banco de la República (art. 371 C.P.); la denominada Comisión Nacional de Televisión (art. 77 C.P.), y las universidades del Estado (art. 69 C.P.), organismos todos a los que el Constituyente dotó de autonomía, no obstante su carácter de organismos de derecho público, sujetos a un régimen legal propio, lo que quiere decir que exigen por parte del legislador un tratamiento especial, que les permita efectivamente ejercer esa prerrogativa [...]. (CC, C-220/97, 1997)

9. La universidad y su independencia de las ramas del poder público: para salvaguardar su autonomía, la universidad debe mantenerse a salvo de la indebida injerencia del poder ejecutivo en su organización administrativa, financiera o académica. Por esta razón la Corte ha sostenido que

Las universidades del Estado, son instituciones que para mantener y preservar su esencia deben estar ajenas a las interferencias del poder político, en consecuencia, no pueden entenderse como parte integrante de la administración, o como organismos supeditados al poder ejecutivo, ellas deben actuar con independencia del mismo y no estar sujetas a un control de tutela como el concebido para los establecimientos públicos, concepto que por sí mismo niega la autonomía. (CC, C-220/97, 1997)


Esta independencia está garantizada incluso para la participación de los representantes del Estado en el Consejo Superior Universitario, ya que "dicha participación no puede constituirse en un mecanismo a través del cual el Estado ejerza el control absoluto sobre los entes universitarios, de ahí que la representación no pueda ser mayoritaria" (CC C-589-97). En este mismo sentido, la Sentencia T-492 de 1992 afirma que:

Las actividades y programas de carácter académico no pueden plegarse a lo que determine el gobierno de turno, bajo la dirección del presidente, pues ello se traduciría en una innegable interferencia del poder central a su capacidad de autodeterminación:

"La autonomía universitaria, encuentra fundamento en la necesidad de que el acceso a la formación académica de las personas tenga lugar dentro de un clima libre de interferencias del poder público tanto en el campo netamente académico como en la orientación ideológica, o en el manejo administrativo o financiero del ente educativo". (Citado en CC, C-220/97, 1997)

10. Libertad para la investigación y la docencia: un especial énfasis ha hecho la Corte en que la autonomía está garantizada para la investigación y la docencia:





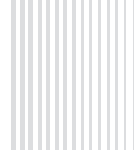
La investigación científica, por ejemplo, constituye una actividad que solo puede ser definida autónomamente por quien la concibe y adelanta, ella puede calificarse como una “aventura”, que como tal no puede garantizar determinados resultados, cuyos “fracasos” se reivindican como importantes insumos para proseguir el camino de búsqueda de soluciones a los problemas propuestos, por eso la evaluación de la misma sólo puede ser efectuada por pares, por quienes son reconocidos y están legitimados como integrantes de la respectiva comunidad científica; una actividad de esas características no puede estar orientada por la racionalidad que predomina en los administradores de la cosa pública, que buscan por lo general como objetivos fundamentales de su gestión, mayor calidad, mayor cobertura, menores costos y optimización, en el sentido de reducción, de sus recursos, en pro de resultados específicos plenamente predecibles.

Caso similar ocurre con la docencia universitaria, que exige por parte de quien la ejerce el reconocimiento y respeto a su libertad de cátedra, que no es otra cosa que el ejercicio no subordinado de su función, en un espacio caracterizado por el respeto a la pluralidad de pensamiento y la reivindicación del principio de la igualdad en la diferencia. (cc, C-220/97, 1997)

11. Autonomía administrativa, financiera y patrimonio independiente:

la consagración que realiza el artículo 57 de la Constitución, sobre la autonomía administrativa, financiera y patrimonio independiente, prevé que la universidad, disponga de libertad para poder establecer en qué gasta sus recursos, ordenar su presupuesto y administrar su patrimonio para el cumplimiento de sus funciones, sin ninguna interferencia u orientación del Gobierno o las ramas del poder público. La libertad administrativa y financiera se otorga a la universidad con el propósito de garantizar su autonomía académica y salvaguardarla de la injerencia indebida de cualquier ente que pueda proveerla de recursos, sometiéndola a sus orientaciones o exigiendo determinados resultados. En este sentido, un caso especial objeto de discusión en la universidad norteamericana es el de la Universidad de Berkeley, ya que se considera que “el financiamiento de los programas de investigación por parte de una empresa suiza —Convenio Berkeley-Novartis— pudo vulnerar potencialmente la autonomía universitaria, interpretada como la libertad de los investigadores de generar sus propias líneas de indagación y de mantener las fuerzas del mercado a una prudente distancia” (Busch, 2004, citado en Plencovich y Delgado, 2015, p. 72).

Estos atributos, establecidos por la jurisprudencia de la Corte Constitucional como característicos de la autonomía universitaria, muestran la complejidad de la figura y de la función de la universidad, así como la necesidad de comprender que estos planteamientos, más que un desarrollo jurídico, son condiciones



indispensables en la construcción de la universidad y en el reconocimiento de la legitimidad de sus miembros para establecer y organizar sus rumbos académicos.

La autonomía universitaria y su materialización en la universidad contemporánea

La garantía que establece el artículo 69 de la Constitución Política, en relación con la autonomía universitaria, supone un elemento fundamental de fondo: que es obligación del Estado proveer a las universidades públicas de recursos, para que puedan desarrollar su función en la construcción de conocimiento. Sin embargo, la autonomía universitaria no se limita a la autonomía presupuestal, sino que esta es la condición *sine qua non*, para el desarrollo de la autonomía académica. El énfasis de la autonomía universitaria está en la autonomía académica que conserva la universidad, como una condición que la sociedad ha legitimado para sus miembros, reconociéndoles su capacidad para darse su propia dirección académica y dirigir sus rumbos en la construcción del conocimiento, lo cual no podría hacer sin la libertad para organizarse financiera y administrativamente.

Por otro lado, el artículo 57 de la Ley 30 establece que las universidades son entes distintos y autónomos a la rama ejecutiva, es decir, no forman parte del Gobierno y no están supeditados a este, “pues ello implicaría someterlas a la tutela e injerencia del poder ejecutivo, del cual quiso de manera expresa preservarlas el Constituyente” (citado en CC, C-220/97, 1997). También afirma que están vinculados, más no subordinados al Ministerio de Educación Nacional (MEN): “es importante destacar, primero que la vinculación al Ministerio de Educación, esto es al poder ejecutivo, es únicamente para efectos de coordinar y planear el desarrollo de políticas en el sector educativo” (CC, C-220/97, 1997). En este sentido tres elementos configuran la autonomía universitaria, como lo establece el artículo 57 de la Ley 30: “Los entes universitarios autónomos tendrán las siguientes características: personería jurídica, autonomía académica, administrativa y financiera, patrimonio independiente [...]” (citado en CC, C-220/97, 1997).

El MEN podrá, como lo establece la ley, junto con las universidades, proponer directrices y orientaciones. Sin embargo, dichas orientaciones o directrices en modo alguno pueden imponer un enfoque, una orientación epistemológica, ideológica o metodológica que contraríe u obstaculice la autonomía universitaria. En este mismo sentido, la Corte Constitucional ha afirmado que la tutela de la autonomía universitaria ha estado orientada principalmente al reconocimiento jurídico que se da a las universidades en términos presupuestales y administrativos. Sin embargo, las regulaciones del MEN relacionadas con la evaluación y las normas que regulan los procesos de acreditación y reconocimiento de los





registros calificados, ejercen una *injerencia indebida*, que limita la autonomía académica de las universidades.

Es claro que el enfoque de evaluación propuesto en el Decreto 1330/19 y en la Resolución 21795/20, proviene de los enfoques eficientistas de la administración, que hacen énfasis en el resultado, la evaluación sumativa, los productos tangibles y los resultados de aprendizaje establecidos previamente. Ello ha sido objeto de numerosas críticas, por limitar los procesos y las comprensiones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la formación y la investigación en la educación superior, especialmente en la universidad.

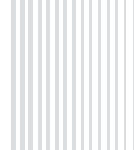
Una de las más importantes transformaciones que ha afectado a la educación en las últimas décadas es la imposición disimulada de una nueva lógica propia del discurso neoliberal, que ha venido acompañada de la implantación de un nuevo lenguaje proveído en gran medida del ámbito gerencial. Este discurso proviene del concepto de la calidad total y se introdujo en el ámbito educativo sin mayor discernimiento. Entre algunos de los conceptos que han hecho carrera en el mundo educativo se encuentran la privatización, competencias, medición de resultados, rendimiento de cuentas, competitividad, eficiencia, eficacia, estándares, acreditación y calidad, ligados a otros más generales como los de “sociedad del conocimiento” o “era de la información” (Cabrales y Díaz, 2015, p. 230).

Las reformas a la universidad en las últimas décadas se han implementado desde los discursos neoliberales relacionados con la autofinanciación, la competitividad, los vínculos universidad-sector productivo, así como las lógicas administrativas y eficientistas de la gestión de la calidad (Díaz Barriga y Espinosa, 2001), no solo para los procesos de autoevaluación institucional, sino para los procesos de investigación y extensión.

Por esta razón las amenazas actuales para la autonomía universitaria se ciernen desde las exigencias de los mercados globales y sus discursos sobre estandarización, competitividad, calidad y evaluación como garantía de esta. La autonomía académica está amenazada por el criterio costo-beneficio, ya que este último solo es reconocido desde las perspectivas de lo tangible y cuantificable.

La autonomía académica como lugar donde se concreta la función social otorgada la universidad

El avance y la apropiación del conocimiento están caracterizados por un componente crítico. Este componente supone la capacidad para “examinar” y “poner en paréntesis” el conocimiento que se construye y circula (Ferrater, 2004, p. 737). En este sentido, lo crítico no está comprendido como una característica de una ideología o del posicionamiento ideológico de un sujeto. Así, por ejemplo,



lo crítico no es un dominio exclusivo de la izquierda, pues es posible ser de izquierda sin ser crítico o ser crítico sin ser de izquierda. Lo crítico está relacionado con una actitud, que consiste en mantenerse alerta ante lo que se produce, circula o legitima, examinando sus supuestos, los discursos desde los cuales se legitima, sus características e implicaciones. La actitud crítica es la característica del científico, social o natural, y mantiene a las ciencias y al conocimiento a salvo del dogmatismo.

Frente a la función que cumple la universidad, la Corte Constitucional ha afirmado que “[l]a universidad es una institución social cuyo fundamento esencial es la autonomía” y, aunque en muchas ocasiones la universidad confronta la sociedad o se opone a ella,

[...] son dos esencias, no solamente distintas sino heterogéneas, que se excluyen la una a la otra...”; la universidad, dicen, cumple un papel decisivo en el fortalecimiento del fundamento esencial de la sociedad que no es otro que la vida, por eso, cuando ella se dedica y dirige sus esfuerzos a objetivos distintos al perfeccionamiento de la vida, como por ejemplo a la imposición de la técnica como objetivo último en el mundo de la modernidad, “universidad acrítica”, ella se desdibuja, pierde su razón de ser. (cc, C-220/97, 1997)


Por otro lado, la función de la universidad en la generación de conocimiento es un fin en sí mismo y no un mero instrumento que se encuentra al capricho del mercado o la política. Así, como la Corte lo indica, al citar los artículos 16 y 20 de la Ley 30 de 1992:

Otro tipo de instituciones de educación superior, que fundamentan su quehacer en objetivos distintos, como por ejemplo la mera profesionalización, si bien son necesarias en el mundo moderno, no pueden proclamarse como universidades. Tal distinción subyace en la legislación de nuestro país, que distingue entre universidades y otras instituciones de educación superior, reconociéndoles autonomía plena, no absoluta, únicamente a las primeras. (cc, C-220/97, 1997)

La construcción de conocimiento desarrollada por los miembros de la universidad se consolida desde una actitud abierta, no dogmática, que permite su avance, cuyo supuesto fundamental es que esta no esté supeditada a un enfoque, a una perspectiva, a una postura epistemológica, metodológica o a un campo disciplinar.

En la Charta Magna de las universidades europeas suscrita en Bolonia (1998), en los Principios fundamentales se expresa: «Para abrirse a las necesidades del mundo contemporáneo, debe lograr (la universidad), en su esfuerzo de investigación y enseñanza, una independencia moral y científica de todo poder político y económico». (Plencovich y Delgado, 2015, p. 72)





Cualquier limitación que se haga a la universidad, en sus procesos de construcción y apropiación del conocimiento, justificada en la idea de regular sus funciones administrativas o garantizar la calidad de los procesos educativos, constituye una injerencia indebida en la autonomía académica y desdibuja su función social.

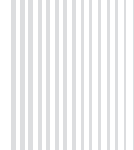
Las amenazas a la autonomía en la universidad contemporánea

En los Estados contemporáneos, la garantía de la autonomía está relacionada con mantener a la universidad a salvo de los caprichos y arbitrariedades de los Gobiernos o los enfoques de los entes reguladores. Para el caso de América Latina, estos son particularmente condicionados por directrices de los organismos paraestatales para el cumplimiento de los objetivos económicos establecidos en las agendas internacionales que tramitan e implementan gestores de las políticas públicas como el MEN.

El mundo contemporáneo amenaza a la universidad con sus enfoques globalistas y de mercado, que conciben a la educación como una mercancía que debe entrar en la lógica de la oferta y la demanda propia del mercado. En este enfoque neoliberal se espera que la universidad sea autosuficiente y genere sus propios recursos para liberar al Estado de las cargas financieras. Para ello debe ser competitiva, cumplir con los estándares de calidad, estar acreditada, cumplir con las normas para el funcionamiento de las universidades que establecen los entes reguladores de la educación superior en los distintos países, etc.

La comprensión de la educación como un servicio busca liberar al Estado de las obligaciones relacionadas con la educación de sus ciudadanos y la universidad se encuentra cada vez más coartada y limitada por las leyes del mercado y las lógicas mercantilistas de los centros reguladores. En este escenario la defensa de la autonomía no está relacionada con mantenerse a salvo de la injerencia de los Gobiernos, sino de la injerencia de las lógicas de los mercados que irrumpen a través de las recomendaciones de los organismos multilaterales para la educación. Estas lógicas permean las políticas públicas en la región a través de los ministerios de Educación, exigiendo a las universidades ser competitivas en el mercado de la prestación del servicio educativo, generando sus propios recursos, liberando a los Estados de las cargas fiscales para hacerlos más eficientes.

Como se puede deducir, las políticas y regulaciones del MEN para las universidades no están orientadas a garantizar el desarrollo de procesos autónomos en la construcción de conocimiento, sino a la regulación del producto o mercancía que se espera que la universidad ofrezca. Por eso se habla de los sistemas de evaluación para la garantía de la calidad, las mediciones de los grupos de investigación para ranquear las universidades y la medición de los aprendizajes



a través de los resultados de pruebas que, por supuesto, también se usan como criterio para ranquear las universidades (Sánchez, 2015).

Al introducir la noción de calidad en la educación superior, también se involucran aspectos contemporáneos a los sistemas educativos, propios del mundo empresarial, tales como el control, mejoramiento, aseguramiento y gestión de calidad. Esta última da por sentado que la calidad está ahora presente, por arte de magia, en todo el quehacer universitario, y que bajo las nuevas políticas de gobierno simplemente se debe gestionar, sin tener presente que las instituciones educativas funcionan bajo otras dinámicas y principios, pues su materia prima son seres humanos en proceso de formación (Cabrales y Díaz, 2015, p. 230).


La disputa de la universidad contemporánea en relación con el reconocimiento de la autonomía está orientada a mantenerla a salvo de la lógica del mercado, el consumo de bienes y la competitividad. Es claro que, como lo afirma la Corte Constitucional, la universidad está inmersa en una sociedad condicionada por los factores sociales e históricos específicos en un momento determinado. Sin embargo, la universidad y la sociedad tienen dos fines distintos, antagónicos si se quiere, por ello la universidad debe permanecer a salvo, para garantizar el cumplimiento de su función como constructora de conocimiento, de la injerencia en sus funciones de los supuestos o fundamentos sociales vigentes, que muchas veces promueven el dogmatismo, la coerción, la heteronomía, y limitan la comprensión de su función.

La libertad que garantiza el artículo 28 de la Ley 30, que desarrolla el artículo 69 de la Constitución Política, reconoce, en términos kantianos, la mayoría de edad a las universidades, permitiéndoles “darse y modificar sus estatutos designar sus autoridades crear organizar programas y definir y organizar las labores formativas, académicas y docentes, científicas y culturales...” (L. 30, art. 28). Esta legitimidad está relacionada con el reconocimiento de su capacidad, dadas las condiciones académicas de sus asociados, para darse sus propias normas. Así como en la Edad Media fue necesario mantener a la universidad a salvo del dogmatismo religioso, en la época moderna se hizo imperioso salvaguardarla de la coerción de los Gobiernos y sus ideologías, y en la época actual se hace ineludible mantenerla a salvo de las lógicas de la competitividad, la eficacia, la eficiencia, la calidad y la evaluación.

El Decreto 1330/19 y la vulneración de la autonomía académica

La evaluación moviliza concepciones sobre el conocimiento y establece lo que es importante aprender y enseñar, cuáles son las formas válidas de producción y validación del conocimiento y, finalmente, los prejuicios sobre el conocimiento, la escuela, el aprendizaje, la enseñanza y la misma evaluación a través de sus





diferentes prácticas (Álvarez Méndez, 2001; Sánchez, 2009; Santos Guerra, 2003; entre otros). En este sentido, se comprende que por vía de la evaluación se pueden hacer importantes reformas curriculares y pedagógicas en la universidad (Sánchez, 2017). La evaluación se ha convertido en un mecanismo que jalona procesos de transformación en los currículos y en las prácticas de aula.

A manera de ejemplo, un estudio realizado por el Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación, en 2002, mostró cómo las instituciones de educación básica y media realizaron transformaciones en la asignación horaria para las diferentes asignaturas, cuando se evidenció que algunas de estas no eran evaluadas en las pruebas. Dado el efecto que tienen los resultados de las pruebas para las escuelas y los sujetos, las instituciones decidieron hacer ajustes, dando mayor tiempo a las asignaturas que se evaluaban en las pruebas y reduciendo el tiempo o suprimiendo de los currículos las asignaturas que no eran evaluadas en estas (Suárez, 2005). De esta manera, se evidenciaron los efectos de los resultados de las mediciones masivas en la educación básica y media y la manera como la evaluación jalona cambios en el currículo.

Es innegable el efecto que las prácticas evaluativas producen sobre los currículos, la enseñanza y el aprendizaje, en la medida en que direccionan, desde el enfoque propuesto para la evaluación, el currículo y las prácticas de aula. Esto es evidente cuando se hace un rastreo de la influencia que tuvo el modelo de Ralph Tyler en el currículo anglosajón, una vez implementado su modelo *racional* para la evaluación de los programas de formación.

Puede ser que haya prácticas evaluativas que propicien el aprendizaje y la formación de sujetos críticos y creativos, sin embargo, dada la orientación de las actuales prácticas evaluativas, estas se han configurado como un ejercicio de control sobre instituciones, docentes y estudiantes que poco o nada contribuye a su mejoramiento. Aunque se reconoce que la escuela está sobrevaluada y que es necesario fomentar procesos de formación e investigación para mejorar las prácticas, las autoridades educativas se han interesado en reproducir y perfeccionar los limitantes mecanismos de evaluación más que en intentar procesos de formación o acompañamiento. Se han afinado los instrumentos de evaluación, pero no se han establecido estrategias para el mejoramiento.

Los riesgos de la implementación de un enfoque para la evaluación en la universidad están relacionados con las limitaciones en la comprensión del conocimiento que, lejos de ser un resultado que se pueda constatar una vez los estudiantes han superado determinado proceso o período de aprendizaje, son producto de una comprensión de este como algo inacabado y en constante cambio. Se trata de una comprensión de los científicos como académicos abiertos a la discusión, al debate, a nuevos enfoques epistemológicos, metodológicos y a nuevos problemas propuestos para las disciplinas ya existentes y otros que darán origen a unas nuevas. Los riesgos mayores para la producción de conocimiento están relacionados con comprensiones limitantes de la ciencia, el



conocimiento y la función de la universidad, así como con la obsesión de controlar sus desarrollos y homogeneizar sus prácticas y aprendizajes desde las miradas eficientistas y las comprensiones de la calidad como resultados constatables de la evaluación.

Las prácticas de medición han ido configurando los objetos que miden. Si lo que se puede evaluar a través de las pruebas, es aquello que es fácilmente constatable y verificable, el aprendizaje se centrará en este tipo de saberes. La evaluación es quizá una de las prácticas que más constriñe, no solamente a los estudiantes, sino a los maestros, y cuando se generaliza a través de pruebas, regula y modifica las relaciones entre la escuela y el saber, entre maestros y estudiantes, y entre la escuela y la comunidad. La evaluación logra desplazar la pregunta sobre el aprendizaje y la enseñanza hacia la pregunta por el resultado. El énfasis no está puesto en lo que el estudiante aprende o en lo que el docente enseña, sino sobre la nota o resultado obtenido.

Esto no significa que la universidad renuncie a la evaluación, solo que ella dispone de autonomía académica, dada la autoridad y legitimidad que se reconoce a los docentes universitarios, para decidir desde qué enfoque, cuándo y cómo evalúan a sus estudiantes. Aunque la experiencia ha demostrado que el proceso formativo mejora cuando el maestro se centra más en los procesos de enseñanza y en el acompañamiento a los procesos de aprendizaje que en la evaluación, la normatividad colombiana sigue poniendo su énfasis sobre las mediciones y la evaluación.

Probablemente para los organismos del poder ejecutivo, dada su necesidad de rendir cuentas y obtener información para la toma de decisiones, resulte mucho más eficiente realizar prácticas de medición del sistema educativo. Sin embargo, los propósitos y la función social de la universidad trascienden esta mirada administrativista, buscando generar procesos de avance en la construcción del conocimiento.

Regular las prácticas evaluativas en las universidades supone una injerencia indebida en la autonomía académica, independientemente del enfoque para la evaluación que se privilegie. El Decreto 1330/19 y la Resolución 21795/20, a través de la definición de resultados de aprendizaje, proponen prácticas evaluativas desde enfoques positivistas que estuvieron vigentes en la década del 40 del siglo pasado. Dichos enfoques han recibido numerosas críticas tanto desde las posturas pedagógicas como desde las posturas epistemológicas actuales, por sus limitaciones en la comprensión del aprendizaje, el conocimiento, la enseñanza, la diversidad y la misma evaluación. Esta normatividad, parece regresar a la evaluación por objetivos, propuesta por Tyler, que, además de las críticas, constituye una vulneración a la autonomía académica de la universidad, en la medida en que moviliza una única perspectiva sobre el aprendizaje, la evaluación y la calidad de la educación.





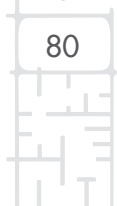
Constreñir a las universidades a través de un enfoque sobre el currículo, la evaluación, la enseñanza o la investigación constituye una vulneración a la autonomía académica que se ha intentado garantizar desde el siglo XI. La idea de salvaguardar a las universidades de los caprichos de los gobernantes, las ideologías y las religiones, se sustenta en la necesidad y el reconocimiento de la universidad como lugar de producción de saber. La posibilidad de miradas, formas de enseñanza, enfoques y problemas diversos que caracteriza a la universidad, posibilita su lugar como espacio para la creación y la innovación.

El artículo 4.º de la Ley 30 establece que la educación superior debe despertar

en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra.

Esta libertad de pensamiento, en el marco del pluralismo ideológico, se ve vulnerada cuando se asume un único enfoque y, además, se establece el tipo de prácticas de evaluación para dar cuenta de los aprendizajes y sus resultados. Ha sido abundante la crítica sobre las limitaciones para los procesos educativos que constituye la idea de establecer con anterioridad cuáles son los aprendizajes esperados, ya que esta perspectiva deja por fuera elementos de orden creativo y crítico, que surgen durante los procesos de aprendizaje, en los que tanto el maestro como el estudiante pueden cuestionar sus comprensiones, ampliarlas y, si es necesario, abandonarlas.

Dicho pluralismo está en sintonía con la concepción de Humboldt, sobre el conocimiento como algo dinámico y en permanente construcción. Solo a manera de ejemplo y para mostrar lo limitante que es esta normatividad para la educación superior, recurramos a los resultados de aprendizaje que propondría Platón para Aristóteles. Según Platón, el único mundo real era el mundo de las ideas. En ese sentido, un resultado de aprendizaje para Aristóteles sería el reconocimiento de la existencia del mundo de las ideas y la negación del mundo físico, lo cual habría constituido para Occidente, si Aristóteles hubiera logrado los resultados de aprendizaje propuestos por el maestro, que los pilares de la biología, la física, la botánica o la ciencia política que logró Aristóteles no hubieran sido posibles. Igual situación ocurriría si la Iglesia hubiera propuesto los resultados de aprendizaje para Copérnico o Galileo. El pluralismo ideológico, epistemológico, metodológico y pedagógico permite que la universidad sea lo que es. Decidir sobre uno de estos enfoques o direccionarlos constituye una injerencia indebida en la autonomía académica de la universidad.





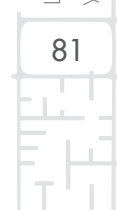
Reflexiones finales

La universidad, que tiene como función confrontar la sociedad y el conocimiento poniéndolo bajo la lupa de la crítica, “hoy comienza a gestarse y gestionarse en varios rincones del planeta adquiriendo paulatinamente el estatuto propio de las empresas que prestan algún servicio a la sociedad, viviendo el proceso de dejar de ser una ‘institución’ de la sociedad para pasar a ser tan solo una organización del mercado” (Ibarra, 2002, citado en Cabrales y Ortiz, 2015, p. 221). Por ello forma parte de la función de las comunidades, como comunidades autónomas, retomar la defensa de la autonomía académica de la universidad salvaguardándola de cualquier regulación que, con el pretexto de garantizar la calidad, imponga enfoques, de la naturaleza que sean, a las prácticas de enseñanza, aprendizaje o evaluación. La salvaguarda de la autonomía académica y administrativa de la universidad en la Constitución, como lo menciona Moncada (2022), busca “garantizar su función crítica y su necesaria vocación universalista” y “evitar que criterios extrauniversitarios alteren su buena marcha”.

En relación con la calidad de la educación y la implementación de los resultados de aprendizaje, vale la pena preguntar: ¿cuál es su utilidad?, ¿cuáles son sus propósitos?, ¿cómo contribuyen al mejoramiento institucional o de los programas?, ¿cuáles son los beneficios que otorgan?, y ¿cómo compensan el desgaste institucional y de los maestros en la elaboración y seguimiento de estos?

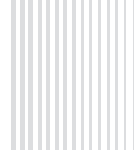
Finalmente, en relación con la autonomía es necesario indagar sobre si la organización de la evaluación y el currículo forman parte de la autonomía académica de la universidad, si puede el poder ejecutivo, a través del MEN, regular la evaluación y el currículo universitario, si puede este último, amparado en la función de suprema inspección y vigilancia, establecer un currículo por competencias. ¿Puede esto generar transformaciones fundamentales en los procesos educativos o más bien retrocesos a modelos positivistas revaluados hace más de 80 años?

Otro elemento que debe considerarse en este análisis es el ejercicio de la función de inspección y vigilancia otorgada al MEN por el Ejecutivo, bajo la cual se amparan las actuales políticas de evaluación en la educación superior. Siendo la autonomía y la suprema inspección y vigilancia principios constitucionales, es necesario establecer cuál prima en una situación como la del Decreto 1330/19, ya que en el artículo 67 de la Constitución Política se establece la función de inspección y vigilancia, pero la corte Constitucional ha establecido que dicha función se puede ejercer “sin menoscabo de la autonomía universitaria” (cc, T-492/92, 1992). Teniendo en cuenta los argumentos anteriormente presentados se deducirá que prima el principio de la autonomía universitaria ya que este se estableció para proteger el desarrollo del conocimiento de las concepciones o enfoques de los grupos de poder (iglesias, partidos, gobiernos).



Referencias

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer examinar para excluir*. Editorial Morata.
- Cabrales, O. y Díaz, V. (2015). El trabajo docente universitario ante los nuevos modelos de gestión. *Dimensión Empresarial*, 13(2), 219-232. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/dimension-empresarial/article/view/538/411>
- Constitución Política de Colombia [Const. P.]. (1991). Colombia. <https://funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Corte Constitucional [cc], agosto 12, 1992. M.P.: J. G. Hernández Galindo. Sentencia T-492/92. (Colombia). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/t492-92.htm>
- Corte Constitucional [cc], junio 30, 1994. M.P.: A. Barrera Carbonel. Sentencia C-299/94. (Colombia). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/C-299-94.htm>
- Corte Constitucional [cc], abril 29, 1997. M.P.: F. Morón Díaz. Sentencia C-220/97. (Colombia). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1997/C-220-97.htm>
- Corte Constitucional [cc], noviembre 13, de 1997. M.P.: C. Gaviria Díaz. Sentencia C-589-97/97. (Colombia). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1997/C-589-97.htm>
- Decreto 1330/19, julio 25, 2019. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Colombia). <https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Superior/387348:Decreto-1330-de-julio-25-de-2019>
- Díaz Barriga, Á. y Espinosa, C. I. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación (España)*, (25), 17-41. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie25a01.PDF>
- Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de Filosofía*. Editorial Ariel.
- Kant, I. (1784). *Respuesta a la pregunta: ¿qué es la Ilustración?* https://www.academia.edu/23671257/IMMANUEL_KANT_Respuesta_a_la_pregunta_Qu%C3%A9_es_la_ilustraci%C3%B3n_1784
- Ley 30/92, diciembre 28, 1992. Diario Oficial [D. O.]: 40700. (Colombia). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=253>



- Moncada, J. C. (2022). Si una universidad pierde la autonomía, la pierde el sistema universitario entero. *El Observatorio de la Universidad Colombiana*. <https://www.universidad.edu.co/si-una-universidad-pierde-la-autonomia-la-pierde-el-sistema-universitario-entero/>
- Pavón Romero, A. y Ramírez, C. I. (2010). La autonomía universitaria, una historia de siglos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 157-161. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000100011&lng=es&tlng=es
- Plencovich, C. y Delgadillo Macías, J. (2015). Algunos atributos de la autonomía universitaria en la Argentina, Brasil y México: otra vuelta de tuerca. *Debate Universitario*, 4(7), 69-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5265909>
- Resolución 021795/20, noviembre 19, 2020. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Colombia). <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Resoluciones/402045:Resolucion-021795-de-19-de-noviembre-de-2020>
- Sánchez, C. (2009). Algunas consideraciones en torno a la evaluación como medida de calidad de la educación. *Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación Educativa. Boletín*, (4), 1-4. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100426085829/4.pdf>
- Sánchez Rodríguez, C. (2015). Lo político, la evaluación y la calidad: tres debates necesarios en el Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación. *Educación y Ciencia*, 15. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/2280
- Sánchez Rodríguez, C. (2017). Las mediciones masivas: una producción política de sentidos y significados sobre los sistemas educativos. *Revista Sophia*, 13(1), 64-74. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/687>
- Santos Guerra, M. Á. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1). <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47513>
- Suárez, P. (2005). *Incidencia de la actual política evaluativa en instituciones de educación básica del país*. Universidad Pedagógica Nacional.

PARTE 2



Evaluación y los resultados de aprendizaje

Aprendificación y fines de la educación¹

Maximiliano Prada Dussán

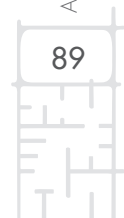
¹ Este trabajo es resultado de las reflexiones y análisis elaborados en la acción de la Mesa Crítica de Resultados de Aprendizaje de la Universidad Pedagógica Nacional.




El concepto de *aprendificación* (*learnification*) de la educación, al cual se refiere el filósofo Gert Biesta, puede constituir una clave de lectura potente para aproximarse, analizar y comprender las normas que rigen actualmente los procesos de estructuración de los programas en las instituciones de educación superior (IES) —y a las instituciones mismas—, en específico, las que regulan los procesos de registro calificado y de acreditación de alta calidad. Nos referimos al Decreto 1330 de 2019 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Acuerdo 02 de 2020 del MEN, el Consejo Nacional de Superior Universitario (CESU) y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), la Resolución 021795 de 2020 y la Resolución 2265 de 2023 del MEN, y al conjunto de guías y actualizaciones que especifican aspectos concretos de estas normas.

Por *aprendificación*, Biesta (2017b, p. 34) se refiere “a la tendencia, relativamente reciente, por la que mucho, si no todo, lo que hay que decir sobre la educación se expresa en términos de un lenguaje de aprendizaje”. El autor añade: “Esto podemos verlo en la tendencia a referirnos a los estudiantes, a alumnos/as, a niños/as y a personas adultas como ‘aprendices’, a referirnos a las escuelas como ‘espacios de aprendizaje’ y a ver a los docentes como ‘facilitadores de aprendizaje’” (Biesta, 2017b, p. 34). En el caso que motiva el presente escrito, referido específicamente a las normas señaladas, la *aprendificación* se refiere a que el núcleo desde el cual se deberían articular la actividad y los procesos formativos de las IES son los resultados de aprendizaje (RA), de modo tal que los resultados académicos pretendidos por la educación superior se reducen a estos.

Con Biesta podemos señalar que, en efecto, es relevante considerar los términos en los que nos referimos al mundo, en este caso, en los que expresamos la educación. Sin embargo, esto no se debe a que consideremos que los términos que usamos configuren una suerte de enlace necesario con la realidad nombrada, de modo que pierdan su dinamismo semántico. Tampoco, como señala Biesta (2017a, p. 149) “se debe a que el lenguaje tenga un poder misterioso”, sino, “simplemente, porque las palabras están conectadas con otras palabras, de modo que usar una palabra en particular lleva más fácilmente a algunas palabras que a otras” (pp. 149-150). Reparar en este asunto, pues, lleva a considerar el entramado de relaciones significativas asociado a los RA, entramado que los define y enmarca su comprensión. Adicionalmente, en lo que aquí nos ocupa, nuestro interés se centra en aquello que la *aprendificación* no nombra; dicho de otro modo, siguiendo la idea de Biesta que acabamos de citar, los términos educativos que el lenguaje de los RA invisibiliza o aborda con dificultad, en el entramado de relaciones que se despliega con su aparición. Así, el presente escrito se articula a partir de la siguiente cuestión: ¿qué asuntos quedan sin nombrar una vez se establece que el propósito educativo es el logro de RA? O, dicho de otro modo, ¿qué otros fines educativos habría más allá de ellos? Con ello no queremos decir que la educación deba abandonar los RA como propósito. De hecho, hay razones suficientes para valorarlos y su inclusión en las





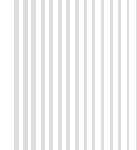
normas sobre educación superior. En su lugar, queremos llamar la atención sobre el riesgo que la *aprendificación* implica: reducir la educación a aprendizaje y, en el caso concreto, la educación superior, a la búsqueda del logro de RA. En este orden de ideas, buscamos argumentar en favor de que el logro de RA no puede ser establecido como el único propósito de los procesos académicos y demás factores que atienden las instituciones y programas de Educación superior y que, por ende, tal logro no puede ser considerado como eje central de los procesos que evalúan la vida institucional y su calidad.

A través de análisis lógico, desarrollaremos esta idea en tres partes: en la primera, mostraremos la red de términos y significados bajo las cuales son definidos los RA en las normas. En la segunda parte, reseñaremos brevemente otros fines educativos distintos a los RA; fines que, en efecto, no quedan incluidos dentro de ellos. En la última parte, intentaremos sugerir el lugar que los RA pueden ocupar si se tiene en cuenta que ello es apenas uno de los asuntos que se busca en la educación.

Con todo, queremos llamar la atención de que, más allá de la norma específica en vigencia, más allá de la flexibilidad otorgada a las instituciones para cumplir procesos o, incluso, más allá de la redacción del articulado al interior de cada norma, tras la discusión de los RA y las normas actuales colombianas está en juego el asunto de los fines de la educación superior y la comprensión de las instituciones mismas. Asuntos sobre los cuales es pertinente un análisis filosófico.

La trama de significados en torno a los resultados de aprendizaje

En el Acuerdo 02/20, los RA son definidos así: “Son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico” (Acuerdo 02, capítulo 1, art. 2, 2020). Podemos tomar esta como definición relevante y referente de los RA, pues, aunque ya derogada, la Resolución 21795/20 sostenía una definición similar. En efecto, aquella resolución —en articulación con los decretos 1075 de 2015 y el 1330 de 2019—, en el artículo referido a la “Descripción y explicación de los componentes formativos”, en su literal b, señalaba que los RA hacen referencia “a lo que el estudiante sabrá, comprenderá y será capaz de hacer como resultado integral de su proceso formativo” (Res. 021795, art. 12, 2020). Para comprender esta noción, detengámonos a analizar tres aspectos que la constituyen: centralidad del estudiante, búsqueda de resultados y comprensión de las instituciones.



Centralidad del estudiante

Aunque la expresión RA aparezca como “novedosa” o “innovadora”, en términos de que su inclusión en el lenguaje normativo universitario es una de las justificaciones de la adopción de las normas referidas (Acuerdo 02, considerandos 4 y 5, 2020), no carece de sentido la crítica que señala que con su inclusión no hay ningún cambio sustantivo, sino, meramente, una nueva terminología distinta para “hablar de lo mismo”. Lo anterior, toda vez que los RA, como lo expresa el Acuerdo 02/20, pueden ser definidas también como el modo en que las competencias “son susceptibles de ser evaluadas” (Acuerdo 02, art. 2., numeral 2.2., literal b, 2020). En un espectro más amplio: los RA son el modo en que se traducen y se hacen visibles las competencias, habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes que el estudiante debe aprender para ser objeto de seguimiento y control (Acuerdo 02, art. 17, literal a, Factor estudiantes, 2020). Tal crítica, pues, señalaría que los RA no son sino el modo de expresar lo que antes llamábamos *conductas* esperadas y verificables (cognitivas, procedimentales, etc.) en el estudiante tras los procesos educativos. Aunque el término *conducta* no aparezca en las normas, la expresión RA recuperaría su sentido, y, con ello, la idea de aprendizaje como modificación de la conducta (Rubio, 2021, p. 209).¹

Los RA son un asunto que ocurre o que se evidencia en los estudiantes. Justamente, es un efecto de las tendencias pedagógicas que señalan que el proceso educativo debe centrarse en el estudiante y no en el profesor; en el aprendizaje y no en la enseñanza; y que configura el giro que a este respecto dan las normas. Así lo expresa en sus considerandos el Decreto 1330:

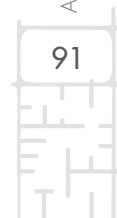
[...] teniendo en cuenta que el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior actualmente se centra en la evaluación de capacidades y procesos de las instituciones y de los programas, se hace necesario fortalecerlo e integrar los resultados académicos que incorporan los resultados de aprendizaje de los estudiantes y de las labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión de las instituciones. (Dec. 1330, Considerandos, 3, 2019)

Incluir los RA responde, pues, a la iniciativa de fortalecer el Sistema, orientándolo hacia examinar los resultados, más que hacia las capacidades y procesos de los programas.

Búsqueda de resultados

Es posible cuestionar si el interés de centrar el proceso educativo en el estudiante equivale a incluir los RA como propósito de los procesos académicos en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, pues el hecho de que se busque que

1 Para ampliar este asunto, consúltese el capítulo de Lila Castañeda, presente en este libro.





la educación tenga efectos en el estudiante no equivale a decir que tales efectos deban ser “declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico” (Acuerdo 02, capítulo 1, art. 2, 2020); mucho menos, que la calidad de los programas deba estar soportada o depender del logro de tales declaraciones. Con ello, es preciso decir que la tendencia a centrar la educación en el estudiante se une aquí a un segundo elemento: la búsqueda de resultados.

En efecto, es altamente cuestionable que la calidad de un programa dependa de efectos en los sujetos destinatarios del proceso educativo.² ¿Es posible controlar los efectos de nuestras acciones educativas? ¿Qué supone pretender tal control como criterio de calidad? (Prada, 2023). Para que la calidad pueda depender de ello se requiere, pues, que tales efectos sean controlados, con lo cual las instituciones se convertirían en entes que, para poder subsistir en el Sistema, deben disponer de fuertes mecanismos de control de las conductas. Así, se cuestiona, a su turno, que la expresión “centralidad del estudiante” sea entendida como logro de RA para fines de seguimiento y control.

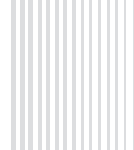
Comprensión de las instituciones

Tanto el registro calificado como la acreditación de alta calidad están soportados en cierto principio de sistematicidad, el cual se entiende como la interdependencia entre los distintos factores evaluados (Acuerdo 02, art. 14, literal a, 2020). Es decir, se espera que el logro de RA no sea solo función del maestro, sino que, bajo el principio de sistematicidad, la institución en su conjunto —a través de sus distintos procesos, medios, posibilidades, etc.— debe procurar tal logro. El principio de sistematicidad, a su turno, está necesariamente articulado a otro de los cambios en la terminología de las normas: el término *enseñanza*. Este aparece cinco veces en el conjunto de las normas que analizamos, mientras que el concepto *aprendizaje* lo hace 83 veces. Además, el concepto *enseñanza* aparece siempre en la asociación enseñanza-aprendizaje.

¿Implica esto que acudamos a la desaparición de la enseñanza? Este es un asunto de debate. El número de apariciones del término no es un argumento decisivo para señalar la inclusión o no de un significado, aunque sí es una pista o un indicador que abre la pregunta hacia ello. Por lo pronto, debemos decir que la enseñanza, que sería la acción directa por medio de la cual se persigue el aprendizaje, bajo el principio de sistematicidad se desplaza hacia la institución: no en el sentido de que la institución *enseñe*, sino que se comprende que el aprendizaje es el efecto tanto de la acción del maestro, como de un conjunto de disposiciones, materiales, medios, procesos, experiencias, etc., de los cuales dispone la institución. Desde luego, es posible interpretar en las normas que la

2 Suele emplearse la fórmula *sujetos de educación*. Sin embargo, justamente ciertas nociones de aprendizaje podrían llevar implícita una cierta desaparición de esta (Cerletti, 2022, pp. 60 y ss.). Este podría ser el caso de las normas referidas.





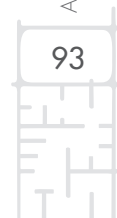
acción de los maestros lo acercan más a la idea de facilitador que a la idea de enseñante; asunto que puede ser interpretado como el ocultamiento de la enseñanza.

Aquí se hace necesario traer a colación los términos bajo los cuales se expresa esta función de las instituciones que tiende a los logros de RA. Estos estarían asociados o vinculados semánticamente a conceptos como competencias, entornos de aprendizaje, aprendizaje a lo largo de la vida, función docente, labores docentes, materiales para el aprendizaje, labores formativas, etc. Estos términos aparecen de manera recurrente en las normas. Dentro de ellos, el término *labores formativas* sobresale entre los demás. En el Acuerdo 02 tal término aparece 48 veces —más aún que el de aprendizaje— y adquiere dos sentidos: por un lado, en ocasiones se refiere a aquello que realiza el maestro y que usualmente está orientado hacia el logro de RA, por lo cual, bajo esta referencia se incluye la capacidad de adaptación o ajuste para dicho logro; como lo ha estudiado Rubio (2021, p. 76), suelen estar asociados a la innovación y al aprender a aprender.³ Por otro lado, y con un sentido aún más relevante, *labores formativas* aparece como categoría usada para mencionar aquello de lo que se ocupan las instituciones: labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales, de extensión, investigativas, etc. Quizás, sería una categoría asociada más a la gestión de las instituciones que a las preocupaciones propias de la formación. Al respecto se emplean fórmulas de tipo: “Avances e impacto de las Instituciones y Programas Académicos sobre el desarrollo de la sociedad y el país que se han alcanzado a partir de sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión” (Acuerdo 02, art. 2, Referentes conceptuales, 8, 2020). Esta fórmula suele ser repetida en varias descripciones de factores y características, lo cual explica su recurrencia.

Con todo, encontramos un tercer elemento asociado a la noción de RA: junto a la centralidad del estudiante y la búsqueda de resultados, la idea de que la institución es un dispositivo cuya gestión se centra en la consecución de dichos resultados. Esto es, la noción de RA, tal como aparece en las normas, implica, a su turno, una noción de universidad, de allí que la preocupación por la autonomía se desarrolle junto con la discusión sobre ellos.⁴

3 Así, como se expresa en el Decreto 1330 al referirse explícitamente en la descripción de los componentes formativos de un programa: son componentes que deben estar en “armonía con las habilidades del contexto internacional, nacional y local orientadas al desarrollo de las capacidades para aprender a aprender” (MEN, 2019, art. 2.5.3.2.3.2.4, Aspectos curriculares, literal a, componentes formativos).

4 Para ampliar este asunto, consúltese el texto de Carmenza Sánchez, presente en este libro.



Con lo anterior no queremos señalar que el aprendizaje o los RA deban ser excluidos de la educación o de su lenguaje. De hecho, es necesario también reconocer algunas de las razones que justifican su uso: interés en el estudiante y lo que ocurre en él; movilidad y relacionamiento nacional e internacional entre estudiantes y universidades; criterio de medición del Sistema de Calidad y confianza frente al mundo laboral, empresarial, social y cultural. Aspectos que, desde luego, deben ser valorados en cualquier ejercicio de evaluación de la educación superior, toda vez que una de sus funciones consiste en preparar profesionales para ejercer funciones sociales diversas y especializadas —función profesionalizante— y que ello debe tener algún criterio objetivo de validación. Pero la función profesionalizante y, dentro de ella, el modo en que esto se realice y alcance, no es la única función de la universidad, por lo cual otros elementos deben entrar en consideración. Mencionar algunos asuntos no nombrados responde al intento de no reducción de la educación; intento que, como buscamos mostrar, puede ser alcanzado incluso dentro de un criterio rector de centralidad en el estudiante.

Lo que a veces se olvida: los fines de la educación

Como señalamos en la introducción, en esta sección nuestro propósito es subrayar aquello que se hace invisible a la terminología empleada en las normas. Para ello es necesario reconocer, a su turno, que las normas insisten recurrentemente —especialmente el Acuerdo 02— en que la definición de RA debe hacerse acorde a la tradición de las instituciones y en el marco sus principios pedagógicos, filosóficos y organizacionales; esto ocurre, por ejemplo, como encabezado de la descripción de los factores. De hecho, al menos en los considerandos, el Acuerdo 02 acude a la idea de autonomía de las instituciones para adelantar estos procesos. Así, pues, es necesario reconocer que, en fórmulas como estas, se podría decir, cabría otro tipo de asuntos o propósitos educativos. Sin embargo, aunque esto se pueda argumentar, también se debe reconocer que algunos de los propósitos no nombrados pueden entrar en directa oposición frente a los RA o frente a su centralidad como referente de lo que ocurre en la educación. A continuación, mencionaremos algunos de estos asuntos que no son nombrados o difícilmente tendrían cabida en la red de significados tejida en torno a los RA.

Conviene recordar que las instituciones educativas encarnan una serie de fines de diversa índole que no pueden ser expresados y, mucho menos, reducidos, al aprendizaje ni a los RA. Baste recordar que la educación encarna fines antropológicos y culturales, expresados de múltiples maneras a lo largo de la

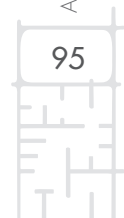


tradición occidental: el proyecto de reforma de la imagen divina en el ser humano tras la caída, en el *De Trinitate* de Agustín de Hipona (2006, xiv.xvi.22); enseñar todo a todo y totalmente para alcanzar los asuntos divinos y humanos, como lo expresa la *Pampedia* de Comenio (1992, cap. 2, p. 6); o disciplina, cultivo, civilidad y moralidad, como propone Kant (2003b, p. 38) en su *Tratado de pedagogía*, por citar solo unos ejemplos. Aspectos que refieren a lo que el conocimiento opera en las personas que entran en contacto con él; que en nuestra terminología actual toma la idea de formación.

Asimismo, las instituciones educativas están atravesadas por fines democráticos, sociales y culturales, que tienen que ver tanto con los derechos de cada ciudadano de acceder a la cultura y al conocimiento bajo la idea de hacer del conocimiento una cuestión pública (Simons y Maschelein, 2014); de hacer de la educación un campo de posibilidad para la emancipación y la liberación (Freire 2019a; 2019b; 2022); o de prepararnos para asumir retos de interculturalidad y de ciudadanía mundial (Nussbaum, 2019, pp. 75 y ss.), que lleva, a su turno, a examinar las diversas formas de vida existentes en la cultura (Prada, 2021, pp. 240 y ss.). En nuestro contexto, además, sobresale el compromiso histórico de que la educación aporte a la construcción de una cultura de paz.

De la misma manera, se revela que las instituciones están atravesadas por fines epistemológicos que, además del horizonte abierto del aumento constante de conocimiento —asunto que es también función de las universidades—, se refieren a la constitución, consolidación y defensa de campos de saber (Nussbaum, 2013); en tal proceso, implican su enseñanza y aprendizaje. A su turno, estos fines epistemológicos entran en relación hoy con la defensa de la libertad de cátedra e investigación en medio de los intentos de captura de la universidad por parte de las dinámicas del capitalismo cognitivo (Fernández Liria *et al.*, 2017; Vargas Arbeláez 2021a, 2021b). Frente a ello, baste recordar las luchas originadas recientemente en diversos países del hemisferio occidental para defender la presencia de las artes, humanidades y ciencias sociales en los currículos educativos, tras la amenaza de su desaparición, al ser considerados saberes que tienen poco que aportar a la vida productiva. Como lo refiere Nussbaum (2013, pp. 24 y ss.), justamente, la presencia de estos campos aporta a la idea de que la democracia no es un sistema en el que me relaciono con los demás solamente de modo instrumental, sino, sobre todo, es un espacio donde los seres humanos interactúan.

Todos estos asuntos hablan de otros fines de la educación que difícilmente podrían ser abarcados en la expresión *resultados de aprendizaje* y que, por ende, han hecho que otros conceptos emerjan con cada vez más fuerza en la literatura pedagógica y filosófica, asociados a la formación (Bustamante, 2019) y a la enseñanza (Biesta, 2017b). Se trata de fines que hablan de lo inesperado en la educación, no de lo controlado; de lo que no se puede prever; de, efectivamente, lo novedoso que representa la educación; de aquello a lo que, siguiendo a Arendt (2020, p. 296), comprende uno de los asuntos que le corresponde a





la educación cuidar: la posibilidad de cambio, sin que el cambio se reduzca a innovación didáctica o tecnológica. Son fines que insertan a las instituciones educativas en procesos humanos, sociales, culturales y democráticos que no son solo los relacionados con la preparación para el trabajo o la educación para la renta —como sí parece estarlo la idea y sentido de RA y, en general, el lenguaje de la *aprendizaje*, como lo ha estudiado Rubio (2019, p. 202)—. En suma, el olvido o la ausencia de fines como los descritos acentúa casi de manera exclusiva la función profesionalizante masificadora —entendiendo por ello que la función de la universidad se concentraría fundamentalmente en la preparación para el trabajo—, con lo que se concreta, evalúa y es seguida y controlada a través de la noción de RA.

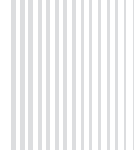
No nos es posible ahondar en una idea de universidad en la cual se revele con mayor amplitud la urgencia de que los fines descritos sean puestos de presente hoy como inherentes a la universidad. Sin embargo, a modo de indicación, podemos decir que podría tener vigencia la distinción kantiana entre facultades de orden superior y la facultad inferior, como la desarrolla en *El conflicto de las facultades* (Kant, 2003b, pp. 68-75). Podríamos ampliarlo a conocimientos, actitudes, formas de vida superiores e inferiores —de hecho, a una distinción así responde también la distinción kantiana entre uso público y uso privado de la razón—; los primeros, enfocados al servicio que la sociedad pide, mientras que los segundos impulsan el pensar autónomo, liberado de tales peticiones. La universidad arroja ambos conocimientos.

Tampoco podemos abordar la difícil cuestión que plantea Bustamante (2019) acerca de la imposibilidad de perseguir tales fines de manera directa en las instituciones. Sin embargo, con ello estamos en condiciones de cuestionar un Sistema de Aseguramiento de la Calidad que proponga como eje de la actividad académica de las instituciones la noción de RA, tanto en la estructura habilitante, expresada en el registro calificado, como en la alta calidad. Como hemos querido enunciar brevemente, esta noción deja por fuera otros fines de la educación que resultan fundamentales para cualquier democracia. Consideramos, en este orden de ideas, que la pregunta de Henry Giroux (1990, p. 71) sigue siendo pertinente: “¿Deberían las escuelas formar a los jóvenes para que se adapten a la actual sociedad tal como ella es de hecho? O, por el contrario, ¿tiene la escuela la misión revolucionaria de formar a jóvenes que tratarán de mejorar esta misma sociedad?”.

¿Qué hacemos con los resultados de aprendizaje en las universidades?

No se trata de abandonar la tarea de enseñar y velar por el aprendizaje, de eliminar los RA o cualquier concepto que encarne la función profesionalizante





de las instituciones educativas; pero tampoco se trata de abandonar los demás fines de la educación, por considerar que no son medibles o que se refieren a fines particulares que serían únicamente del orden interno de las universidades. Se trataría, en su lugar de una suerte de ordenamiento de fines: los fines últimos o más elevados de las instituciones deben tener cabida en la educación, deben ser explicitados y cuidados en ellas; a su turno, dentro de los fines, es posible señalar que uno de ellos consiste en la profesionalización y que ello puede ser medido a través de RA u otra denominación. Podría quedar claro que los fines de la educación no se reducen a la profesionalización —y que, por ende, los procesos académicos no se reducen al logro de los RA— y que tampoco es su fin más elevado, pues detrás de las universidades hay un proyecto de fortalecimiento de las democracias, de avance del conocimiento, de humanización. Los RA serían un componente de los procesos educativos, pero no podrían constituirse en su único fin.

De la misma manera, aún considerando que aquellos otros fines no son medibles y que, por ende, no pueden tener lugar en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad que busca movilidad, confianza social y profesionalización, lo expuesto aquí lleva a concluir que dicho aseguramiento sería un componente de las universidades, pero no su núcleo, ni su fin último ni único, pues los asuntos asociados a los RA no reducen o no concentran la actividad y los propósitos de las instituciones, como lo hemos querido indicar en este escrito.

Referencias

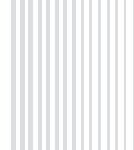
- Acuerdo 02/20, julio 1.º, 2020. Ministerio de Educación Nacional (MEN), Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (Colombia). https://www.cna.gov.co/1779/articulos-402848_documento.pdf
- Agustín de Hipona. (2006). De Trinitate. En *Obras completas de san Agustín*, t. xv. Traducción de Luis Arias. Biblioteca de Autores Católicos.
- Arendt, H. (2020). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Austral.
- Biesta, G. (2017a). Aprendiz, estudiante, hablante. ¿Por qué importa cómo llamamos a aquellos a quienes enseñamos? En M. Simons, J. Masschelein y J. Larrosa (Eds.), *Jacques Rancière: la educación pública y la domesticación de la democracia* (pp. 149-174). Miño y Dávila.
- Biesta, G. (2017b). *Redescubrir la enseñanza*. Morata.
- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Editorial Aula de Humanidades.





- Cerletti, A. (2022). Filosofía y educación. Notas sobre una relación vacilante. En W. Herrera (ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. 51-63). Universidad Agustiniana y Universidad del Rosario.
- Comenio, J. A. (1992). *Pampedia: educación universal*. Traducción de Federico Gómez R. de Castro. UNED.
- Decreto 1330/19, julio 25, 2019. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Colombia). <https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Superior/387348:Decreto-1330-de-julio-25-de-2019>
- Fernández Liria, C., García Fernández, O. y Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o Barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Freire, P. (2019a). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2019b). *La educación como práctica de la liberación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2022). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Kant, I. (2003a). *El conflicto de las facultades*. Alianza.
- Kant, I. (2003b). *Pedagogía*. Akal. 2
- Nussbaum, M. (2013). *Sin fines de lucro*. Katz.
- Nussbaum, M. (2019). *El cultivo de la humanidad*. Paidós.
- Prada Dussán, M. (2021). Presencia y crisis de las humanidades en la universidad: aproximación desde la filosofía como forma de vida. En M. Prada Dussán (ed.), *Universidad hoy* (pp. 229-244). Universidad Pedagógica Nacional.
- Prada Dussán, M. (2023). Sobre el vínculo entre enseñanza-aprendizaje en las normas actuales de registro calificado y acreditación de alta calidad en Colombia: consideraciones a partir de la duda escéptica sobre el método de enseñanza. En prensa.
- Resolución 021795/20, noviembre 19, 2020. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Colombia). <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Resoluciones/402045:Resolucion-021795-de-19-de-noviembre-de-2020>
- Resolución 2265/23, febrero 15, 2023. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Colombia). <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=137497>



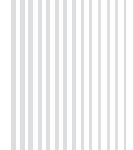


- Rubio Gaviria, D. (2019). Historia del concepto de aprendizaje: aproximación arqueo-genealógica. En C. Noguera y D. Rubio (comps.), *Genealogías de la pedagogía* (pp. 197-228). Universidad Pedagógica Nacional.
- Rubio Gaviria, D. (2021). Constructivismo y tecnologías en educación. Entre la innovación y el aprender a aprender. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 61-92.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Vargas Arbeláez, E. J. (2021a). Autonomía universitaria y acción política. En M. Prada Dussán (ed.), *Universidad hoy* (pp. 113-136). Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas Arbeláez, E. J. (2021b). *Autonomía universitaria y capitalismo cognitivo: una aproximación a la idea de universidad*. Universidad del Rosario.



Resultados de aprendizaje, ¿de vuelta a la evaluación por objetivos?

Lila Adriana Castañeda Mosquera



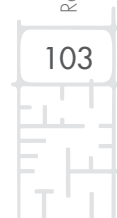
En este texto se pretende reflexionar sobre las motivaciones subyacentes en el planteamiento de la orientación de la formación superior a la evaluación por resultados de aprendizaje en el orden de lo pedagógico y lo político, presentadas en las normatividades recientes (Decreto 1330 de 2019, Resolución 021795 de 2020 y Acuerdo 02 de 2020) que regulan la obtención del registro calificado y la acreditación de alta calidad para instituciones y programas de educación superior. Para ello se realizará una revisión histórica acerca del currículo con orientación técnica-instrumental y la evaluación por objetivos como una propuesta desgastada pero que toma un nuevo impulso en esta normatividad. Para develar aquellas motivaciones políticas y pedagógicas se revisa un texto de Elliott Eisner (1967) que formula algunas críticas a la evaluación por objetivos y, a continuación, se traza un paralelo de la validez de su argumentación con la coyuntura actual de la formación profesional en Colombia.


Impacto de la evaluación en la enseñanza

En las últimas décadas la evaluación ha adquirido un papel preponderante en todo el sistema educativo, situándose en el centro de la mayor parte de la normatividad que se expide sobre la educación. Este interés por la evaluación y su correspondiente reglamentación ha traído consecuencias importantes en el proceso educativo, pues las modificaciones mayores a la enseñanza en Colombia se han apuntalado con decretos y resoluciones que orientan formas específicas de evaluación y calificación.

A partir de la expedición de la ley general de educación, Ley 115 de 1994, las diferentes reorientaciones, reformas y contrarreformas educativas se han encauzado a través de formas específicas de evaluación. Por ejemplo, recuérdese la evaluación por logros e indicadores de logro, consagrada en la Resolución 2343 de 1996, la cual propició una forma de evaluación más cualitativa y orientada hacia el aprendizaje; esta permitió pasar de una calificación numérica a una evaluación que tuviera en cuenta aspectos del ámbito procedimental y actitudinal, además de lo conceptual.

En otro extremo, puede recordarse la incidencia del Decreto 230 de 2002, que regulaba la promoción de estudiantes con un máximo del 5% de repitencia institucional, lo que transformó la cultura escolar en la “cultura de la recuperación”. Si bien el espíritu del decreto giraba en torno a compartir la responsabilidad de la aprobación entre la institución y el estudiante, y no solo en torno a este último, la norma derivó en la disminución drástica de la calidad educativa y de la exigencia académica. Básicamente, solo un pequeño porcentaje de estudiantes repetiría el grado y, por consiguiente, los demás aprobarían por defecto, solo había que estar seguro de no ser el de menor rendimiento.





Esta normatividad se derogó a través del Decreto 1290 del 2009, recogido en el Decreto 1075 de 2015, en el cual se crea el sistema institucional de evaluación escolar, que permite a cada institución establecer sus parámetros de evaluación y calificación. Así, se amplió la autonomía institucional y se permitió la participación del gobierno escolar en la evaluación, estableciendo mecanismos de acompañamiento para la nivelación académica y otras instancias de evaluación.

Es ampliamente conocido el papel que han jugado las pruebas estandarizadas nacionales, regionales e internacionales como las pruebas Saber, elaboradas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) y las reconocidas pruebas internacionales Programme for International Student Assessment (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), entre otras, en la definición de estándares curriculares, lineamientos y, en la actualidad, de derechos básicos de aprendizaje (DBA). Estas regulaciones inciden de manera directa en la selección de contenidos curriculares, e inclusive en las metodologías de enseñanza, es decir, han significado cambios en todo el sistema escolar colombiano.

La normatividad analizada en este escrito está orientada a la educación superior, la cual no había sido objeto de regulaciones rígidas en aras de la autonomía universitaria, pero que, en este caso, lo hace por vía de la obtención de acreditación de alta calidad o de regulación del registro calificado de los programas e instituciones de educación superior (IES). Lo anterior, al orientar la evaluación a partir de resultados de aprendizaje definidos como “las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico” (Decreto 1330/19, considerando, párr. 22, 2019).

Los impactos educativos de esta orientación se examinan desde la idea de la evaluación como mecanismo de control, desde la perspectiva curricular técnica (Grundy, 1991), y la crítica al enfoque de evaluación por objetivos de Eisner (1967). Para ello, se hace un paralelo con la situación actual de evaluación por resultados de aprendizaje.

La enseñanza desde la perspectiva técnica

Grundy (1991) presenta la existencia de tres modelos curriculares, a partir de la tesis sobre los intereses constitutivos del conocimiento, enunciada por Habermas (1982). En esta concepción se indican tres intereses que impulsan al hombre a conocer y a producir ciencia: el técnico, el práctico y el crítico o emancipador. El primero de ellos corresponde al control y a la formulación de leyes que



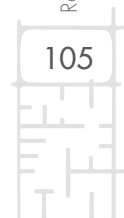
permitan predecir resultados; el segundo se orienta a la comprensión intersubjetiva necesaria para la vida en común, y el último devela las coerciones inconscientes que causan dependencia ideológica, pero que son susceptibles de cambio (Habermas, 1982).

Al aplicar esta idea al currículo, Grundy (1991) propone tres modelos de acción educativa: el técnico, que concibe el currículo como un producto; el práctico, en el cual el currículo es un proceso intersubjetivo de construcción de significados, y el crítico, que entiende el currículo como praxis que conjuga la acción y la reflexión, encaminado a que el sujeto asuma las riendas de su propia vida. Esta última concepción puede considerarse un desarrollo de la visión práctica, aunque no se produce de forma *natural*, sí es incompatible con el modelo técnico.

Profundizando en el primer modelo, el currículo concebido desde el interés técnico busca capacitar al estudiante para la adaptación a la sociedad y la interacción adecuada con el medio para el perfeccionamiento de esta sociedad; es decir, está orientado a promover la reproducción de las estructuras sociales y, en lo posible, su mejoramiento. A partir de las concepciones del conductismo, se considera que el aprendizaje consiste en la reproducción de un cuerpo de conocimientos determinado previamente, el cual es susceptible de consignarse en objetivos y de orientarse hacia el desarrollo de destrezas y habilidades. Entonces, la actividad docente se entiende como una ejecución de técnicas de enseñanza diseñadas por expertos ajenos a la escuela y, por ende, la formación de profesores consiste en comprender dichas técnicas. Grundy (1991) llama a este enfoque el “currículo como producto”, pues considera que aquí el currículo se concibe como una producción de aprendizajes de los estudiantes, o se concreta en productos académicos específicos; por ejemplo, un ensayo bien escrito. Como puede verse, la autonomía del profesor es ínfima y es menor aún para los estudiantes, pues el conocimiento se considera como un sistema cerrado y predeterminado, y la función de la escuela consiste en transmitir de manera eficaz este conocimiento.

La evaluación, por consiguiente, se constituye en un mecanismo privilegiado para mantener el control sobre los conocimientos y el ambiente de aprendizaje. Así, se presenta como algo objetivo e independiente de valores, que puede realizarse midiendo “una lista de piezas separadas de saber o conductas identificables y mensurables” (Grundy, 1991, p. 62). Con ello, se da a entender, de paso, la acción docente como mecánica y análoga, como una máquina cuyas partes pueden ser reemplazadas por otras iguales.

Por otro lado, frente al impacto social y educativo de la evaluación desde el punto de vista técnico, es conveniente reflexionar sobre la teoría de la reproducción social. Formulada por Bourdieu y Passeron (1970, citados por Ávila, 2005), esta teoría presenta las formas en que las clases sociales dominantes buscan conservar su posición de privilegio a través del aparato educativo, influyendo en aspectos como el ingreso y permanencia en el sistema educativo y





también en el enfoque en los méritos individuales que beneficia a quienes ostentan los privilegios sociales. La escuela impone pautas de autoridad y reproduce el orden de la sociedad de clases, naturalizando las jerarquías sociales —por ejemplo, a través de las titulaciones—, y enmascara la realidad de la desigualdad de las relaciones sociales (Ávila, 2005).

Alrededor de esta teoría pueden observarse diversos efectos en la educación y en la evaluación. Por ejemplo, las mediciones psicométricas, enmarcadas en el darwinismo social, que conducen a la búsqueda obsesiva de enseñanza eficaz y en la obtención de resultados parametrizables (Torres, 1998). Además, estas miden el rol cada vez más protagónico de las evaluaciones externas, que tienen latente la intención de homogeneización y control, y son ajenas a los actores educativos —profesores y estudiantes—. Al decir de Grundy (1991, p. 60), “aunque parezca muy racional la inclusión de los medios de evaluación en estos modelos curriculares, el valor subyacente de un ejercicio de evaluación técnicamente informado es el del control”. Si bien es necesario que el Estado garantice la certificación educativa obtenida a través de las titulaciones, en ningún caso esta garantía debe ser el total de lo que se obtiene en el proceso de formación profesional.

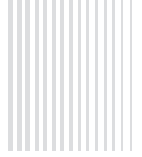
La normatividad examinada —Decreto 1330/19, Resolución 021795/20 y Acuerdo 02/20—, bajo la óptica de estas teorías, revela una tendencia marcada hacia el control de los procesos formativos a través de mecanismos que no son los inherentes a la pedagogía y la didáctica. Esta normatividad se orienta a la evaluación hacia las evidencias y los resultados verificables, como se observa, por ejemplo, en el título 3 de la Resolución 021795/20, que reglamenta la organización del documento de registro calificado por *evidencias e indicadores* de cada una de las condiciones de calidad, que deben ser registradas a través de los *mecanismos* del sistema interno de aseguramiento de la calidad.

El centro en las evidencias e indicadores conlleva necesariamente hacia la cuantificación, es decir, orienta la evaluación hacia objetos medibles y comprobables, delegando el centro de la formación profesional a las oficinas de aseguramiento de la calidad; en lugar de ser el objeto de las dependencias académicas, denominadas, en el contexto universitario colombiano, vicerrectorías o subdirecciones. Cabe, entonces, observar la similitud entre la noción de resultados de aprendizaje y la de evaluación por objetivos, tendencia predominante en la educación en la primera mitad del siglo xx.

Paradigma conductista y evaluación por objetivos

El énfasis de la acreditación universitaria centrada en la posibilidad de demostración de resultados de aprendizaje, a partir de la psicología conductista y el enfoque de educación para la sociedad industrializada, remite hacia las primeras





conceptualizaciones del currículo realizadas en la segunda década del siglo xx y propuestas por Taylor (1919, citado en Niño, 2010) a partir de la “administración científica del trabajo”. El concepto de currículo, acuñado entre otros por Bobbitt, Peters y Thorndike, asigna a la educación una función de preparación para el ejercicio laboral. De esta manera, en aquel momento de la educación:

El problema del currículo tiene que ver con el desarrollo de la pedagogía y de la psicología desde la visión empresarial, interesada en el control y dominio de cuanto sucede en las escuelas, mediante el desarrollo y el direccionamiento de lo que se propone para la formación en valores, el desarrollo de formas de pensamiento, de maneras de actuar en la sociedad y de cuanto se quiere alcanzar como propósitos de la educación en una comunidad educativa. (Niño, 2010, p. 121)

Para esta autora, el currículo y la evaluación técnicos se orientan a partir de la búsqueda de eficacia y eficiencia para alcanzar un resultado predeterminado, a través de métodos cuantitativos, “estableciendo así el control al consumidor mediante la aplicación de leyes de mercado” (Niño, 2010, p. 123) y permitiendo la adaptación de los sujetos al mundo del trabajo, la industria y la producción de capital.

A partir de este modelo aparece la evaluación por objetivos, tendencia consolidada a mediados del siglo xx tras un estudio longitudinal de ocho años (1932-1940), realizado por Ralph Tyler. En este, se consideró la evaluación como la combinación entre la medición y los juicios de valor sobre la información recogida (Escudero, 2003). En aquel momento se consideró esencial definir los currículos en función de los objetivos a alcanzar por los estudiantes, a partir de cuatro cuestiones: ¿qué objetivos se quieren alcanzar?, ¿a través de qué actividades?, ¿cómo organizar las actividades de aprendizaje? y ¿cómo comprobar que los objetivos se alcanzaron? Este enfoque, conocido como tecnología educativa, contribuyó en su momento a consolidar la evaluación como parte esencial de la educación.

Su aplicación en Colombia ha sido evidente en la normatividad educativa, fortaleciendo la idea del *Estado evaluador*, por ejemplo, a través de pruebas censales en la educación básica y media, y más recientemente en la educación superior. Entonces, la evaluación técnico-instrumental de Tyler, formulada en la década de 1940, se consolida como referente central de la evaluación educativa en el país primero en la educación básica y media con las pruebas censales y, luego, en la educación superior con la reglamentación actual acerca de los procesos de acreditación (Niño, 2010).

Las críticas al enfoque de evaluación por objetivos comenzarían a darse en Norteamérica desde la década de 1960, a partir de los efectos laterales o no pretendidos en el sistema educativo tras su aplicación en el largo plazo.

Formulación de objetivos para la evaluación

En esta reflexión se quiere rescatar la crítica a la evaluación por objetivos realizada por Eisner en su ensayo *Educational Objectives: Help or Hindrance?*¹ (1967). Se compararán las similitudes entre la formulación de resultados de aprendizaje y la evaluación a través de objetivos, así como los inconvenientes que se evidencian en su implementación en la educación superior.


Eisner (1967) señala el origen de la formulación de objetivos educativos al principio del siglo xx bajo la teoría de la “especificidad de la transferencia” formulada por Thorndike (citado en Eisner, 1967). Según esta, las habilidades del individuo debían ser desarrolladas de forma específica, pues el aprendizaje y su transferencia ocurre solo si los elementos en una situación son idénticos a los de otra situación.

Bobbitt (1918, citado en Eisner, 1967) aplica esta idea a la educación al considerar que la vida humana consiste en realizar actividades específicas y, por tanto, la educación para la vida es aquella que instruye eficazmente para ejecutar estas tareas. Bobbitt indica que los objetivos del currículo se formularán a partir de la identificación de habilidades, hábitos, apreciaciones y formas de conocimiento que las personas necesitan, y que deben descubrirse a través de la investigación, por lo cual serán numerosos, definidos y particularizados. De esta forma se requiere dividir las habilidades identificadas en unidades específicas, organizar estas unidades en experiencias y proporcionar estas experiencias a los niños.

Esta visión condujo a la enunciación de un enorme número de habilidades específicas a desarrollar en cada área educativa, desbordando la capacidad de los docentes. En una segunda publicación, Bobbitt (1924, citado en Eisner, 1967) enumeró nueve áreas en las que deben especificarse los objetivos educativos. En estas, enumeró 160 objetivos educativos que fueron sucesivamente desarrollados en cada una. Como resultado, se tenían 1581 objetivos para inglés, 300 para aritmética en primaria y 888 para estudios sociales.

En las décadas de 1940 y 1950 la planeación por objetivos tomó un nuevo impulso con el trabajo de Tyler (1951, citado en Eisner, 1967), y se complementó con la taxonomía de objetivos educativos para el dominio cognitivo (Bloom) y el afectivo (Krathwohl *et al.*, citados en Eisner, 1967). Esta taxonomía es retomada como referente central por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia en el documento *Una mirada a los resultados de aprendizaje* (Camacho y Ramos, 2021), a partir de la recomendación en la guía de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (Aneca, 2014). En ambos documentos se destaca la importancia de utilizar esta taxonomía

¹ *Educación por objetivos: ¿ayuda u obstáculo?* (traducción propia).



como una manera de organización jerárquica de las tareas cognitivas para clarificar las metas de aprendizaje y contribuir a la estructuración del currículo y los procesos de evaluación. La taxonomía de Bloom se utiliza frecuentemente para redactar los Resultados de Aprendizaje dado que provee una estructura previamente creada y una lista de verbos. (Camacho y Ramos, 2021, p. 50)


Ahora bien, al examinar el trabajo de Bloom (1968), llamado *Learning for Mastery*, se observa que los dominios de conocimiento enunciados en su taxonomía provienen de investigaciones realizadas en el campo de las matemáticas, en específico, en el aprendizaje del álgebra, y varían considerablemente en individuos con capacidades excepcionales e individuos con problemas de aprendizaje. De este modo, se reconoce que se ha ubicado de manera errónea el problema en los docentes.

Críticas a la evaluación por objetivos

Retomando el texto de Eisner (1967), se anuncia inicialmente que una de las creencias más arraigadas en la formulación de currículos es la importancia de enunciar objetivos claros y específicos, con el fin de proporcionar metas, seleccionar contenidos pertinentes y permitir a su vez evaluar al currículo mismo. Aunque esto pueda parecer razonable, también es necesario señalar que la predeterminación de objetivos educativos puede ser un obstáculo y constituir dogmas inflexibles que perjudiquen el proceso educativo. Desde esta perspectiva, Eisner (1967) menciona cuatro grandes limitaciones de la teoría del currículo como producto respecto a la función de los objetivos educativos, las cuales se describen a continuación.

La primera crítica a la evaluación por objetivos es sobre la posibilidad de predecir los aprendizajes. Eisner (1967) señala que dicha forma de evaluar se basa en la asunción teórica según la cual es posible predecir con precisión cuáles serán los resultados de la instrucción. Sin embargo, estos resultados de los procesos formativos son más numerosos y complejos de lo abarcado en los objetivos de educación. La calidad, cantidad y tipo de aprendizaje producido en el estudiante es predecible solo en una pequeña parte. Por otro lado, se considera que los ajustes, reorientaciones y cambios realizados por los profesores para mantener la organización de la clase no son mecánicos, sino dinámicos. Por esta razón, Eisner (1967) señala que los objetivos enunciados *desde arriba*, es decir, por los expertos y las instituciones como el Ministerio, parecen no ser tomados en serio por los profesores, quizás porque algo en la teoría está fallando.

Es preciso observar las formas en que los y las docentes aprovechan los sucesos del aula para transformarlos en actividades de aprendizaje interesantes y significativas. La diversidad de los aprendizajes que ocurren en la interacción en



el aula es tan variada e impredecible que orientar la enseñanza únicamente a lo que se puede anticipar es, cuando menos, reduccionista.

En el contexto que nos ocupa, la formación profesional, la indeterminación de los aprendizajes de forma previa es en particular relevante. Aquí no solo se espera la reproducción de comportamientos y contenidos determinados de antemano, sino la capacidad de producir nuevos conocimientos. Considérense, por ejemplo, las prácticas profesionales, en las cuales la mayor parte de aprendizajes se produce a través de la observación de profesionales expertos, haciendo sumamente extraño predecir los conocimientos que se van a adquirir en esta práctica.

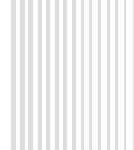
La segunda limitación gira alrededor de la especificidad disciplinar, pues, en la teoría curricular que concierne a la evaluación por objetivos, se descarta la particularidad de cada disciplina respecto al grado de predictibilidad de los aprendizajes. Esta omisión se atribuye a la poca familiaridad con diferentes disciplinas por parte de los teóricos del currículum por objetivos y, por lo tanto, no buscan flexibilizar la teoría general para que se adapte a diferentes ámbitos del conocimiento.

La consecuencia de esta rigidez es que, mientras que en algunas disciplinas es posible especificar con precisión la operación o conducta que el estudiante desarrollará —como en las matemáticas o en la ortografía, en las que la uniformidad es deseable y se busca que el estudiante pueda realizar operaciones de acuerdo con procedimientos enseñados—, en otras áreas temáticas —especialmente en las artes y en aquellas disciplinas en las que se desean respuestas novedosas o creativas— es muy difícil identificar los comportamientos particulares a desarrollar. El resultado final debería ser sorpresivo para docentes y estudiantes, y la innovación, por tanto, no puede ser formulada con anticipación.

Se observa entonces que existen campos de conocimiento en los que la predicción no es posible, ni siquiera deseable. En el caso de la educación superior, se destaca que, al tratarse de una formación altamente especializada, es preciso cuestionarse si para el aprendizaje de la disciplina específica se espera y se desea tener resultados de aprendizaje estandarizados y mensurables.

La tercera crítica presentada por Eisner (1967) tiene que ver con la imposibilidad de medir ciertos niveles de cognición. La formulación de currículos a partir de estándares e indicadores mensurables necesariamente tendrá que omitir o pasar por alto los modos de logro que no se pueden cuantificar ni medir, que, con frecuencia, corresponden a los procesos más complejos y elaborados de la cognición y creación, así como a los componentes del dominio afectivo del individuo.

La creencia en que los objetivos educativos deben proporcionar el estándar para medir el alcance de un conocimiento tiene como debilidad no considerar que un estándar es una medida precisa y prefijada, definida socialmente; a diferencia del juicio, que es una valoración realizada por la mente humana y que



no se logra por la aplicación de estándares reconocidos, sino que requiere que el o la docente reconozca las propiedades únicas de cada producto del conocimiento y juzgue su valor. En el caso del estándar, no hay juicio de valor y, por consiguiente, no puede dar más que medidas exactas para saber si un conocimiento se adquirió o no.

Eisner (1967) señala que solo algunos de los resultados de aprendizaje del plan de estudios y la instrucción son susceptibles de medición por estándares, considerando que la evaluación educativa es más bien de juicios y valoraciones. En algunas áreas de conocimiento, como se señaló arriba, hay más posibilidades de estandarización que en otras, en las cuales se produce un empobrecimiento de la evaluación si se reduce a lo mensurable y evidenciable. Consideremos, por ejemplo, el estudio de la literatura, en la que algunos de los temas susceptibles de estandarizar son las fechas y definiciones, términos inequívocos; pero si la evaluación se limita a comprobar la repetición de estas definiciones o datos exactos, solo los aspectos más simples de la teorización de la obra literaria estarán evaluados con claridad, dejando de lado aspectos difíciles de medir como la capacidad hermenéutica o la identificación sensible con la trama o los personajes de la obra por parte del estudiante.

Este asunto es de la mayor importancia en la formulación de planes de estudio para formación profesional, por cuanto establecer resultados de aprendizaje de forma estandarizada equivale a considerar cuáles serán los saberes garantizados por la IES. Estos deberán tener evaluaciones periódicas durante el curso del programa de formación profesional, según lo que se indica en la normatividad, para considerar que la institución sea acreditada. Uno de los peligros que aparece, entonces, es que la formación se centre en alcanzar estos resultados y descuide aspectos que no entran en la evaluación estandarizada.

En otras palabras, la orientación hacia los resultados esperados de aprendizaje implica establecer unos estándares medibles de calidad educativa, cuya medición es una tarea imposible de realizar en diferentes dimensiones constitutivas del profesional; por ejemplo, en las dimensiones éticas, estéticas y políticas de la persona. En el caso de la formación superior de docentes en la Universidad Pedagógica Nacional es especialmente problemático, por cuanto dichos compromisos éticos y políticos son fundamentales para el ejercicio profesional en la educación y, por tanto, habría que cuestionarse sobre la forma de estandarizar y medir la configuración subjetiva de los y las docentes, para que esto no se descuide en función de la aprobación de los exámenes institucionales de resultados de aprendizaje.

La cuarta y última limitación que señala Eisner (1967) se refiere a la poca pertinencia de establecer los objetivos de forma anticipada en el plan de estudios. Si bien podría parecer la alternativa más razonable, eventualmente no sucede así en la práctica educativa; es frecuente que los docentes piensen, al inicio, en actividades que pueden ser ricas en oportunidades educativas y luego





identifiquen las consecuencias de estas actividades para encontrar el objetivo del aprendizaje.

McDonald (1965, citado en Eisner, 1967) señala que es frecuente que el sentido completo de un objetivo solo se reconozca al final de la acción pedagógica; sin importar lo que se pensó al planear la actividad, los resultados solo se entenderán en su totalidad, tanto para el estudiante como para el docente, al final del proceso: "the teacher in actuality asks a fundamentally different question from 'What am I trying to accomplish?' The teacher asks 'What am I going to do?' and out of the doing comes accomplishment"² (McDonald, 1965, citado en Eisner, 1967, p. 258).

La experiencia educativa trasciende con amplitud el alcance de unos objetivos o resultados fijados previamente al proceso de enseñanza y aprendizaje. Más bien, la interacción y el diálogo entre docentes y discentes producirán el complejo entramado de aprendizajes y sentidos que se esperan del paso por la institución educativa, que, como se señaló arriba, adquiere su significación completa *al final* de este proceso. Esto es en particular significativo en los procesos de producción de conocimiento, investigativos y creativos, en los cuales puede resultar contraproducente establecer resultados delimitados previamente, y que se medirán solo en términos de eficacia o logro, olvidando la posibilidad de producir conocimiento divergente, que no encaje en términos de eficacia o de "solución" como en el caso del pensamiento crítico.

De este modo, si bien es indispensable que el Estado controle los saberes que debe poseer un profesional, este control no puede convertirse en el único sentido de la formación, pues, al igual que sucede en la educación básica y media, se corre el riesgo de desnaturalizar el conocimiento en función de su *utilidad*.

Las cuatro consideraciones de Eisner (1967) sobre la evaluación por objetivos pueden sintetizarse en: 1) la imposibilidad de predecir todos los aprendizajes que se darán en un proceso de formación; 2) la poca atención a las finalidades específicas de cada área del conocimiento, que en algunos casos no precisan ni desean predecir estos aprendizajes; 3) la medición por los niveles de fácil estandarización, dejando de lado los desarrollos cognitivos menos verificables y más complejos, y 4) la escasa pertinencia de prever los objetivos de aprendizaje cuando estos solo se comprenden completamente al final del proceso. Como puede verse, estas consideraciones siguen siendo válidas en el contexto actual, en el que se propone como centro de la formación superior la evaluación por resultados de aprendizaje.

2 "El maestro en realidad se hace una pregunta fundamentalmente diferente de '¿Qué estoy tratando de lograr?'. El profesor se pregunta '¿Qué voy a hacer?' y de ese hacer viene el objetivo" (traducción propia).



Entre los objetivos y los resultados en educación superior

Las críticas de Eisner (1967) resultan pertinentes al analizar la concreción de la normatividad respecto a resultados de aprendizaje, pues es, en gran forma, similar a la formulación del currículo por objetivos. Esto es evidente en las concepciones teóricas que lo subyacen y en cuanto a los referentes teóricos que fundamentan su ejecución, como en el caso de la taxonomía de Bloom.

Puede considerarse que la evaluación por objetivos mejoró la educación en aquel momento histórico, al organizar los desarrollos que se esperaban de las escuelas, dando coherencia a los contenidos con respecto a qué y cómo se enseña, así como a hacer accesible para todas las personas los saberes antes reservados a clases sociales específicas, dentro de un espíritu democratizador del conocimiento. Sin embargo, es posible que, para el momento actual, setenta años después, algunas de estas fortalezas hayan perdido vigencia. Por ejemplo, con la amplitud de informaciones disponibles a través de la red, y con el rápido desarrollo de la inteligencia artificial —véase, por ilustrar, la alerta de los docentes universitarios frente a la evaluación de trabajos académicos realizados con Chat GPT—.

El reconocimiento de la calidad en la educación superior debe tener en cuenta la consideración particular de la especificidad disciplinar, la producción de resultados colaterales e inesperados en el proceso educativo, la complejidad de aprendizajes y conocimientos que circulan en la universidad y, ante todo, evitar limitar la formación profesional al cumplimiento de indicadores y estándares que pueden dejar de lado los procesos que no son fácilmente medibles, pero que son los más importantes en la actividad profesional. Como ya se dijo, la formación de profesionales de la educación implica dar cuenta de configuraciones subjetivas críticas y responsables frente a los compromisos éticos y políticos inherentes a la docencia en cualquier escenario educativo.

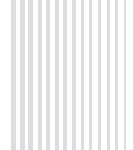
Abreviar la formación docente en mediciones, por ejemplo, del dominio disciplinar o de la teoría educativa, es una decisión reduccionista, que mantiene una visión del profesorado como aplicador de temarios prediseñados, es decir, en una perspectiva técnica instrumentalizada que va en detrimento del ejercicio laboral mismo, pues el contexto contemporáneo requiere docentes creativos, capaces de articularse con otras áreas del saber y de construir ambientes de aprendizaje enriquecidos. El caso de los profesores no es un ejemplo único, pues las profesiones actualmente requieren el desarrollo de otro tipo de habilidades orientadas a la innovación y al constante cambio.

De esta manera, se invita a que la definición de resultados de aprendizaje para la educación superior se realice desde un horizonte de la complejidad, y no desde el reduccionismo y la mensurabilidad, y que, además, tenga como

impronta la configuración de sujetos, teniendo en cuenta los procesos y rutas que se transitan en la producción de nuevos conocimientos.

Referencias

- Acuerdo 02/20, julio 1.º, 2020. Ministerio de Educación Nacional (MEN), Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (Colombia). https://www.cna.gov.co/1779/articulos-402848_documento.pdf
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (España) (Aneca). (2014). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Aneca.
- Ávila, M. (2005) Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174. Universidad de Zaragoza. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419109>
- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. En *Instruction and Curriculum* (Topical Papers and Reprints, Number 1, Evaluation comment, 1(2), n2). Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia.
- Camacho, C. y Ramos, I. (Eds.). (2021). *Una mirada a los resultados de aprendizaje*. Ministerio de Educación Nacional (MEN), Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces). https://www.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-07/Una%20mirada%20a%20los%20resultados%20de%20aprendizaje.pdf
- Decreto 1075/15, mayo 26, 2015. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Colombia) https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-351080.html?_noredirect=1
- Decreto 1330/19, julio 25, 2019. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Colombia). https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-387348.html?_noredirect=1
- Eisner, E. (1967). Educational Objectives: Help or Hindrance? *The School Review*, 75 (3), 250-260. The University of Chicago Press. <https://www.jstor.org/stable/1084310>
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de Inteso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, 9(1), 11-43. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm



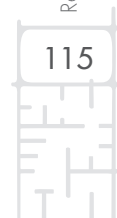
Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Traducción de Pablo Manzano. Morata.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.

Niño, L. (2010), Conceptos y prácticas del currículum y la evaluación: ¿predominio de un enfoque? En L. Niño (comp.), *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica, Pedagogía currículum y evaluación* (pp. 119-137). Universidad Pedagógica Nacional.

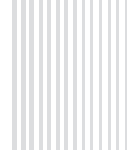
Resolución 021795/20, noviembre 19, 2020. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Colombia). <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Resoluciones/402045:Resolucion-021795-de-19-de-noviembre-de-2020>

Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Morata.



Los resultados de aprendizaje
como un dispositivo de
gobernanza, control o
formación: problemas de y
para la política educativa

José Emilio Díaz Ballén



No sabemos a dónde vamos, sino tan solo que la historia nos ha llevado hasta este punto... Sin embargo, una cosa está clara: si la humanidad ha de tener un futuro, no será prolongando el pasado o el presente. Si intentamos construir el tercer milenio sobre estas bases fracasaremos. Y el precio del fracaso, esto es, la alternativa a una sociedad transformadora es la oscuridad.

ERIC HOBSBAWM.


Con el fin de contribuir al debate sobre las formas de regulación y control de la educación, concebido en la fase mayor de una racionalidad neoliberal en los sistemas educativos de los países en América Latina, el presente capítulo tiene como propósito analizar y reflexionar sobre las políticas de evaluación en la educación superior, a partir de la expedición del Decreto 1330 de 2019 en el caso de Colombia. Dilemas, problemáticas y perspectivas de evaluación y regulación devienen a partir de su implementación en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior.

Para ello, el presente análisis se fundamenta en algunos teóricos con el fin de estudiar los sentidos y las comprensiones de la política y la política educativa. El aspecto metodológico se orienta por un enfoque analítico-reflexivo y problematizador, tendiente a develar los problemas de las políticas y para las políticas, en particular las de evaluación en la educación superior.

En el marco de la tendencia internacional de los resultados de aprendizaje (RA) de las agendas de política educativa internacional y, particularmente, en la política pública educativa en Colombia, como mecanismo de regulación social y político, se despliega una serie de dispositivos desde el enfoque de la evaluación como rendición de cuentas. En tal sentido, sumado al propósito general, se busca tributar a la profundización del debate sobre la asociación empírica generada entre la formulación e implementación de políticas públicas de evaluación educativa y la emergencia del dispositivo de RA en la educación superior. Dispositivos de evaluación como tecnologías de gobernanza se evidencian permeadas por la racionalidad neoliberal y la ideología neoconservadora, presentes en las últimas reformas o ajustes en los sistemas educativos en los países de América Latina.

En este orden de ideas, las tres décadas del siglo XXI se vienen caracterizando por el llamado que desde los organismos internacionales se hace a los Estados para reorientar las políticas públicas y, en particular, las relacionadas con la evaluación destinadas a la esfera de la praxis de la educación (Sander, 2008). Es de precisar que el fenómeno de injerencia supranacional de organismos como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), determinan las políticas en forma de recomendaciones internacionales destinadas a la gobernanza de los Estados. En estas orientaciones transitan unas pretensiones globalizantes y de





estandarización en todas las esferas del mundo de la vida, especialmente en la de la política educativa. En palabras de Díaz *et al.* (2022, p. 260):

De esta forma, el ejercicio de una hegemonía discursiva sobre la definición y formulación de políticas públicas y sociales, en el campo educativo, se da, sobre todo, como resultado de operaciones financieras y de asistencia técnica ofrecidas a países ubicados en la periferia del sistema capitalista.

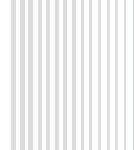
Así, las orientaciones de los organismos internacionales devienen en una cascada de reformas y ajustes que terminan incidiendo en alteraciones profundas en el papel y funciones del Estado; por esta vía, repercuten en alteraciones en la educación, la gestión de las instituciones educativas y los sistemas de enseñanza. En consecuencia, retomando las palabras de Díaz *et al.* (2022, p. 260): “en cuanto a la educación superior hay un refuerzo hacia la valoración de los resultados en detrimento de la producción del conocimiento, elemento central de la cultura universitaria”. En resumidas cuentas, el discurso de los *resultados esperados de aprendizaje* está intrínsecamente unido con el discurso de las competencias del proceso de Bolonia y, en tal sentido, no se trata de nada nuevo. Por el contrario, aviva aún más los debates y críticas arribados de los académicos, los investigadores y el profesorado sobre la intrusión de discursos ajenos a la universidad. En palabras de Bento (2016, p. 12):

Es un pulpo con tentáculos que comprimen todo, un perneo de la Universidad. Es así que la Universidad adopta la jerga (competitividad, productividad, eficacia, *papers*, *rankings*, ficheros Excel, etc.) y las propuestas de reestructuración y gobernanza dictadas por el *managerialismo* y las doctrinas neoliberales.

Es decir, que el epicentro de donde emanan los nuevos discursos está en el marco de la racionalidad neoliberal, por la inserción de las nuevas formas de la gestión en lo público, enfoques operativizados por los Estados-nación que terminan imponiendo una lógica de la performatividad como productora de reformas en los sistemas de educación superior en el contexto internacional, regional y nacional (Teodoro, 2014).

Políticas de aseguramiento de la calidad y de la evaluación desde el enfoque de los resultados de aprendizaje en la educación superior en Colombia

Con la calidad como meta en la educación superior, particularmente, se enfocan dos líneas de acción: por un lado, el levantamiento de sistemas de medición de la calidad y, por otro, la evaluación de los programas de formación, seguido



de un fuerte énfasis en la evaluación de los aprendizajes y en la constitución de sistemas de medición de la calidad de la educación bajo la égida de los organismos internacionales, con un enfoque de evaluación como rendición de cuentas. Con el aseguramiento de las anteriores políticas públicas se da el anunciado cierre de brechas entre las universidades y el capital para el mundo del trabajo. Este último, estimula la implementación de nuevos dispositivos de acreditación y renovación de los programas universitarios, al igual que diversos ajustes a los programas a partir del currículo y la evaluación por competencias (Torres, 2008).


Es de resaltar cómo estas reformas se han reducido a ajustes en los diseños curriculares y propuestas formativas que toman distancia de verdaderas y necesarias reformas estructurales en la gestión académica, la organización y el funcionamiento de las instituciones de educación superior (IES). En efecto, un sinnúmero de dispositivos de control y regulación en los sistemas educativos hoy se evidencian a partir de la constitución de los llamados *sistemas de Aseguramiento de la Calidad* en las IES, sumado al control y vigilancia desplegados por los *sistemas de Información*. Estas nuevas regulaciones sobre la calidad se amparan en una racionalidad neoliberal de la economía de mercado y su pretensión declarada es fortalecer la ideología de la modernización de la educación (Parcerisa, 2016). De igual manera, se apoyan en las nuevas teorías que conforman la nueva gestión pública (NGP), en palabras de Chica y Salazar (2016, p. 6): “orientada hacia el mercado y la mercantilización del Estado. Y, que además se centra internamente en la reducción de costos, mejor calidad en el servicio, mejores mediciones y controles”.

La anterior definición coincide con las palabras de Yelicich (2017, p. 8), quien resalta que “el sustrato de la NGP se centra en la reorganización de la administración pública en clave de mercado, gestión y competencia, a los fines de crear una administración eficiente y eficaz con el menor costo posible”. No obstante, estas prácticas eficientistas se sostienen a la sombra de la racionalidad neoliberal y terminan por liberar una serie de tecnologías de control y de rendición de cuentas, principalmente, en el ámbito educativo.

En este orden de ideas, para el caso de Colombia, una de las últimas reformas educativas se produce en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales y en plena alineación con las instancias financieras y políticas en el orden mundial vigente. De manera que la cascada de reformas continúa enfatizando el discurso sobre las competencias creado en la Declaración de Bolonia (1999) y se replica en los acuerdos del Proyecto Tuning en 2003.

Por estas y otras razones, es necesario visitar en el concierto del nuevo orden mundial cómo germinan las políticas públicas de evaluación educativa en Colombia, cuya pretensión será la de apuntalar la calidad y la pertinencia del aprendizaje como uno de los pilares fundamentales del desarrollo económico y social del país. Por ello, una de las directrices de la OCDE y el BM (2012, p. 209) solicitó que





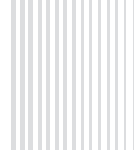
Toda evaluación de la calidad de la educación superior debe incluir la valoración de los resultados, en primer lugar, mediante la estimación de cuánto han aprendido los estudiantes a lo largo sus programas de educación superior y, en segundo lugar, mediante el seguimiento de los resultados en el mercado laboral una vez han salido del sistema de educación superior.

Ad portas de la entrada de Colombia a la OCDE, este organismo insiste en que “con el fin de mejorar los resultados del aprendizaje, el país, primero que todo, necesita fijar expectativas claras de los valores, los conocimientos y las competencias que deben adquirir los estudiantes en cada etapa del ciclo educativo” (OCDE, 2016, p. 17). Sin embargo, desde el organismo supranacional de la Unesco, se anunció que los RA se tendrían que entender como declaraciones en las que intervienen tres áreas de enfoque y sus respectivas dimensiones, lo anterior incluye “los diferentes dominios (también conocidos como tipos de aprendizaje) utilizados en metodologías de reconocimiento, en particular en marcos de cualificaciones y métricas de aprendizaje, pero también en otros contextos...” (Fernández-González, 2016, p. 24), en el marco de las directrices internacionales para “el aseguramiento de la calidad y de los sistemas de cualificaciones basado en métricas de los resultados del aprendizaje” (p. 25).

En tal sentido, es pertinente traer a colación los lineamientos declarados en la publicación auspiciada por Fedesarrollo y la Asociación Nacional de Instituciones Financieras (ANIF) (Forero y Saavedra, 2019), sobre los aspectos que se tendrían en cuenta en una reforma educativa focalizada en el aprendizaje en todos los niveles de educación, en perfecta alineación con los informes del BM de 2017 y 2018. Estos aspectos buscan encauzar y posibilitar el mejoramiento de todo el sistema educativo colombiano, y se sintetizan en tres variables: la evaluación del aprendizaje, la actuación bajo evidencias y la alineación de los actores en función del aprendizaje.

Sobre estas primeras premisas se sostiene y legitima el discurso sobre el enfoque de evaluación por RA, en concordancia con el movimiento de reforma internacional y de la mano del movimiento de estandarización curricular a nivel mundial, con efectos inmediatos y tóxicos en todos los sistemas educativos regionales y locales. En resumidas cuentas, la introducción de las últimas políticas públicas de evaluación como rendición de cuentas han fortalecido las oficinas de *Aseguramiento de la Calidad* y, por esta vía, se tiene la pretensión de instalar los dispositivos de control y vigilancia, como son los estándares educativos, evaluaciones estandarizadas, publicación de resultados para las IES y, como es obvio, terminar la tarea impuesta por las agendas multilaterales.

En palabras de Busch (2011, p. 3), se busca estandarizar y homogenizar, en cuanto “nos ordenamos, organizamos a la gente, a los procesos, las cosas, números e incluso el lenguaje”. Ello, de la mano con un fuerte refuerzo en los procesos de acreditación de la calidad de la educación, a partir de la



implementación de ejercicios académico-administrativos como los procedimientos de registros calificados y los procesos de acreditación y de renovación de las IES, en el marco de la autoevaluación institucional, hasta agotar el inventario. Estos dispositivos, que ponen especial acento en la métrica, a la fecha parecen no tener techo; por el contrario, se tiene una certeza constante del fortalecimiento del control y la vigilancia sobre las instituciones educativas a nivel local, nacional, regional e internacional (Falabella, 2016).

En consecuencia, estas políticas de rendición de cuentas en su implementación terminan por incrementar la desigualdad y acrecientan las diferencias sociales, así como las educativas, entre las instituciones públicas y privadas de la educación superior; en lugar de disminuir estas brechas o, cuando menos, llamar la atención de los organismos internacionales y los gobiernos de turno, a fin de intervenir y favorecer con mayores recursos económicos a las IES públicas —que en las tres últimas décadas han acrecentado sus deudas y profundizado su déficit fiscal y financiero—.

De acuerdo con el panorama antes expuesto, es de resaltar que en la segunda década del presente siglo se venía esbozando otro de los dispositivos anunciado como política transnacional y como un ejercicio de la normatividad para asegurar la calidad de la educación, a través de la expedición del Decreto 1330, “Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015-Único Reglamentario del Sector Educación” (Decreto 1330, 2019). Seguidamente, con la publicación de la cartilla explicativa del Decreto, se proclamó que:

El Ministerio de Educación Nacional, en su compromiso con la Calidad de la Educación Superior y después de realizar 29 Talleres Calidad ES de Todos, entre octubre de 2018 y junio de 2019, reconoció los aportes hechos por más de 600 participantes de 247 Instituciones de Educación Superior (IES). A partir de este ejercicio, se construyó una visión compartida sobre la calidad de la Educación Superior en Colombia con el propósito de fortalecerla, transformarla y desplegar los mecanismos que le garanticen. (MEN, 2020, p. 3)

De esta manera, la normatividad emanada de una política de evaluación transnacional hoy reglamenta el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior a nivel nacional e interno de las IES. Este, incluso, transformará los procedimientos de registros calificados (regulados por la Ley 1188 de 2008) y las acreditaciones de educación superior en los siguientes 10 años en el país.

En tal sentido, el MEN anunció por todos los medios que la nueva normatividad tiene dos propósitos principales: fortalecer la diversidad y la autonomía universitarias, y priorizar los objetivos del aprendizaje frente a las competencias; no sin antes enfatizar que dicha normatividad reducirá los tiempos de las acreditaciones de las IES. Este anuncio ha provocado una argumentación crítica de las IES en cabeza de sus directivos, académicos, investigadores y del profesorado



en general, pues lo declarado contradice el espíritu de la Ley 30 de 1992 en la educación superior.

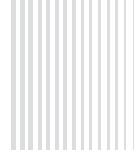
A partir de estas nuevas políticas de evaluación y de su reglamentación que *aseguran* la calidad de la educación, se abren una serie de apuestas por diseñar e implementar los RA, bajo la premura de los procesos de la entrega de los registros calificados y de las acreditaciones por parte de las IES. Así, luego de la promulgación del Decreto 1330 de 2019, se aseguró una cascada de nueva normatividad en relación con la obtención de los registros calificados y como ejercicio de alinear los sistemas internos de aseguramiento de la calidad de las IES. Entre ellas: la Resolución 015224 de 24 de agosto de 2020, “Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de carácter institucional para la Obtención y Renovación de Registros Calificados”; y la Resolución 21795 de 2020, “Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad del PROGRAMA para la obtención y renovación de los registros calificados”.

Por esta vía, se actualiza la normatividad para alcanzar el cuasi techo de la renovación de alta calidad con el Acuerdo 02 de 2020, “Por el cual se actualiza el Modelo de Acreditación de Alta Calidad” del, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), documento que exige una multiplicidad de factores para alcanzar la acreditación de programas; particularmente, el factor cinco, que trata sobre los aspectos académicos y los RA, entre otros.

Es de resaltar que estas normativas, cuya pretensión es asegurar la tan anhelada calidad, se presentan en alineación con las políticas transnacionales de evaluación como rendición de cuentas sociales: a nivel nacional, en el marco de la constitución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior, y articulado a nivel nacional con el Consejo Nacional de Acreditación (CNA); y, a nivel internacional, en correspondencia con las acreditaciones obtenidas que emanan de la Internacional Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)¹ (CESU, 2022, p. 4).

En este orden de ideas, la carrera por alcanzar y plasmar en los programas universitarios los RA, en el marco de los registros calificados, así como la tarea de comprometerse con la calidad, se han tornado y podrían estar terminando en un ejercicio a la manera de la torre de Babel, en relación con su comprensión e implementación como meros ajustes curriculares. No obstante, en algunas IES

¹ Organismo internacional de garantía de calidad fundado y reconocido mundialmente desde 1991. Este organismo supranacional está articulado con el Consejo para la Acreditación de los EE. UU. y con la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en el contexto de la educación superior. Todos estos organismos están alineados con las políticas de calidad y evaluación como rendición de cuentas, destinados a controlar la calidad de la educación en aproximadamente 140 países.



se está reflexionando de manera analítica y crítica sobre los propósitos que conlleva este torrente de normatividad para favorecer otros caminos o vías de comprensión, a la luz de las trayectorias universitarias y, principalmente, haciendo uso de la autonomía universitaria en el marco de la Ley 30/92. Es de anotar que, en la mayoría de los casos, las IES en cabeza de los equipos y sistemas internos de calidad han tomado la Cartilla de la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca)² como documento que orienta el diseño, formulación, implementación y la evaluación de los RA.

En consecuencia, los manuales que estarían orientando los sistemas internos de la calidad contienen la misma estructura. Comienzan por justificar el porqué de los RA (con la preposición “del”, como se encuentran originalmente); continúan por facilitar a sus lectores la amplia y generosa literatura sobre su definición; seguidamente, tratan sobre cómo se formulan, evalúan y revisan; y, para cerrar, se sitúan en el marco de cualificaciones de los sistemas educativos y enfatizan en los RA como garantes de la calidad.


Ahora bien, es preciso dar continuidad a las discusiones y debates abiertos en torno a los propósitos e intereses que estarían acompañando la formulación e implementación de estas políticas de calidad y de evaluación en la educación superior. Es oportuno pasar por y detenerse en el lenguaje de los manuales operativos e instrumentales que terminan legitimando esta cascada de políticas y de ajustes normativos. Lo anterior, con el propósito de dar paso a una reflexión crítica sobre los sentidos, alcances, limitaciones y consecuencias de esta normatividad, en el marco de la Ley 30/92, y de acuerdo con las trayectorias académicas y administrativas de las instituciones educativas en Colombia en las últimas cuatro décadas.

A propósito de las recientes disposiciones nacionales sobre registro calificado y acreditación de programas e instituciones de educación superior

Para el Caso de Colombia, en el marco de la educación superior, las recientes disposiciones nacionales sobre registro calificado y acreditación de programas e instituciones de educación superior (especialmente el Decreto 1330 de 2019 y la Resolución 021795 de 19 de noviembre de 2020 del MEN, así como el Acuerdo 02 de 2020 de MEN, CESU y CNA), se muestran como asociadas al

2 En España, órgano encargado de realizar actividades de evaluación, certificación y acreditación del sistema universitario español, con el fin de su mejora continua y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).





fortalecimiento de la diversidad y la autonomía universitaria, al darle protagonismo a los objetivos de aprendizaje en articulación con el discurso de las competencias en educación. Este propósito exige a las IES, diseñar e implementar sistemas de evaluación desde la perspectiva de los RA, lo cual ha generado en el país un constante debate y discusión, en relación con su implementación, pero sobre todo con los difusos argumentos de los organismos internacionales, entes gubernamentales y educativos del sistema educativo.

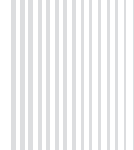
Las reacciones de los académicos e investigadores a partir de la expedición del Decreto 1330/19 no se han hecho esperar, dada la complejidad y los efectos que tienen para la formación de futuros profesionales y para la praxis educativa misma del profesorado en los siguientes 10 años. Los principales argumentos que se esgrimen desde las universidades y el profesorado, en cuanto efectos esperados de la política pública, se podrían evidenciar en tres enunciados.

Para comenzar, los RA estarían fundados en un enfoque centrado en la evaluación como medición y como rendición de cuentas. A la larga, se hacen ingentes esfuerzos para reconducir la educación superior hacia una posible estandarización de las carreras y currículos universitarios, aunque ello signifique reducir la autonomía institucional y desgastar aún más el derecho a la libre cátedra.

Continuando, se trataría de reconducir al profesorado universitario a realizar ajustes técnicos y operativos a su práctica pedagógica y evaluativa. Se operativiza el rigor de la enseñanza y se demanda de las universidades la creación de sistemas de evaluación estandarizados y plegados a las políticas de *accountability* educativa que enfatizan en los dispositivos de medición, bajo la disculpa de alcanzar la calidad de la educación. Es una regresión a la tecnología educativa y al currículo y evaluación por objetivos de aprendizaje.

Para cerrar, los RA inducen a la homogenización y estandarización de los programas, lo cual obedece a las lógicas de la competitividad internacional, basadas en un aprendizaje descontextualizado. Ante este panorama de despliegue de las *tecnologías de gobernanza* utilizadas por el proyecto educativo neoliberal, en el ámbito social y educativo, es conveniente responder con una propuesta contrahegemónica que tendría que emerger desde las comunidades y redes educativas de educación superior en América Latina. Una apuesta por una evaluación educativa desde perspectivas diferenciales con un profundo sentido ético y político que propendan por la justicia y la igualdad sociales para todas y todos los ciudadanos.

Por tanto, surgen dos aspectos cruciales en el marco del diseño, formulación e implementación de las políticas públicas educativas, que convocan al estudio, la reflexión crítica y apertura de nuevas agendas que indaguen por estos procesos. Por un lado, el asunto de la comprensión de la calidad de la educación como meros resultados en las pruebas externas y estandarizadas. Y, por otro,



la urgencia por el estudio e investigación de los determinantes y detonantes de estas políticas de evaluación educacional y de rendición de cuentas-*accountability* en el contexto internacional, regional y nacional.

En este orden de ideas, para el Caso de Colombia, la reforma educativa suscitada por la normatividad analizada en este documento se produjo en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales en plena alineación con las instancias bancarias a nivel mundial. De manera que, se continúa con la implementación del discurso sobre las competencias de Bolonia y los acuerdos del Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE.

Parafraseando a Niño *et al.* (2014), para el sistema de educación superior en Colombia es evidente la cascada de dispositivos de control y de regulación en el marco de las exigencias sociales sobre la calidad de la educación. En tal sentido, es preciso advertir que detrás de estos nobles y altruistas intereses, realmente se busca asegurar y, por vía del control, seguir abriendo camino a más pruebas externas y estandarizadas, para el control y la medición de la calidad de las instituciones, del desempeño de los estudiantes en las pruebas y, en esta correspondencia, medir a las instituciones y al profesorado, especialmente de las instituciones públicas, en la perspectiva de las leyes del mercado. En este orden de ideas, esta pretensión sería el ejercicio propio del establecimiento legal de las oficinas de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en las IES (Forero y Saavedra, 2019).

Por ello, con las recientes disposiciones nacionales en el marco de los registros calificados y las exigencias de acreditación y de la renovación de la acreditación de programas en las IES (especialmente sobre la Resolución 021795/20, el Acuerdo 02/20 y el Decreto 1330/19), en nombre de la calidad de la educación, se han venido introduciendo estas políticas públicas que decretan de un plumazo la creación de sistemas de evaluación de los aprendizajes basados en el enfoque de RA, pese a las voces de resistencia política y pedagógica de los académicos e investigadores del sector público e, incluso, de las instituciones universitarias privadas del país (Noreña Jaramillo y Rincón Laverde, 2022).

En este sentido, la figura 1 tiene el propósito de mostrar un panorama amplio pero complejo de las implicancias y efectos en el sistema de educación superior en Colombia que conlleva la discutida reforma del Decreto 1330 de 2020. Esto se presenta en relación con, por un lado, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, por otro, con la práctica y comprensión de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.



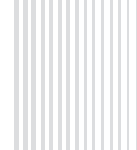
Figura 1. El Estado evaluador y las políticas educativas en evaluación



Fuente: elaboración propia.

Los principales argumentos esgrimidos desde las universidades y el profesorado universitario sobre los efectos no esperados de esta política pública en evaluación se podrían evidenciar en los siguientes enunciados. Para comenzar, los RA estarían fundados en un enfoque centrado en la evaluación como medición y en el enfoque de la rendición de cuentas para el mercado educativo, pero acentuando los indicadores econométricos con fines de comparación, control y regulación dentro de la lógica de sistemas que ha adoptado el MEN.

A la larga, se hacen ingentes esfuerzos para reconducir la educación superior hacia una posible estandarización de las carreras y currículos universitarios, aunque, ello signifique reducir aún más la autonomía institucional y el derecho a la libre cátedra. Por ende, termina desconociendo las trayectorias universitarias en relación con sus propuestas curriculares y académicas, así como las trayectorias formativas del profesorado, y, por esta vía, se reducen los procesos de enseñanza y aprendizaje a la obtención de altos o bajos resultados en las pruebas externas. En el caso de la autonomía universitaria, se trae a colación las palabras de la mesa directiva del SUE al afirmar que



se privilegia la comprensión de una sola idea de universidad, en detrimento de otras formas de comprensión que promuevan o fortalezcan el territorio, la cultura y las comunidades locales y la función que esta cumple en el cuidado del pensamiento libre, autónomo y crítico y la construcción del conocimiento más allá de los fines que le impone el exterior. (Noreña Jaramillo y Rincón Laverde, 2022, p. 6)³

Es importante dar la discusión sobre la génesis y desarrollo que tiene la introducción de los RA en el marco del discurso de las competencias en educación. Realmente, esta reforma no introduce nada novedoso para la formación y la evaluación de los aprendizajes, podría considerarse más de lo mismo, esto es, una regresión a la racionalidad técnica y burocrática de la enseñanza y del aprendizaje (Niño, 2006). En específico, estaría desconociendo los nuevos y relevantes aportes de las teorías del aprendizaje y, en consecuencia, se toma distancia de las nuevas comprensiones y apoyos que ofrece la evaluación formativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.


Esta reforma incide en las trayectorias formativas de las instituciones y programas universitarios, al poner todo el énfasis en el aprendizaje, pues se retoma la propuesta del currículo por objetivos y la evaluación por objetivos desde su más conocida versión de Tyler de la década de 1940 en los EE. UU. A esto se suman los aportes del conductismo, la psicometría y las taxonomías de objetivos instruccionales y comportamentales de Bloom y Gagné, entre otras. En palabras de los académicos e investigadores de las IES representados en el SUE: “este es uno de los asuntos centrales del análisis, pues el aprendizaje como eje central del proceso educativo reduce la enseñanza, cuando no la desconoce, y, con ello, la concepción misma del maestro” (Noreña Jaramillo y Rincón Laverde, 2022, p. 5).

Esta política pública de evaluación tiene la pretensión de reconducir al profesor universitario a realizar ajustes técnicos y operativos a su práctica pedagógica y evaluativa. Se operativiza el rigor de la enseñanza y se demanda de las universidades la creación de sistemas de evaluación estandarizados y plegados a las políticas de *accountability* educativa que enfatizan en los dispositivos de medición bajo la disculpa de alcanzar la calidad de la educación.

Por ello, el propósito final de esta reforma exige que las IES diseñen e implementen los llamados sistemas de evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de los RA, pero tendría que advertirse que se estarían desconociendo los contextos, realidades y trayectorias formativas, y, sobre todo, se prescindiría de los avances de las teorías del aprendizaje y situaciones de aprendizaje de los estudiantes y futuros profesionales en formación. Esto ha generado en el país un constante debate y discusión, en relación con la implementación de los RA, pero

3 Documento editado por la Comisión de Vicerrectores y Rectores del SUE a partir de los aportes de la Mesa Crítica de Evaluación de la Universidad Pedagógica Nacional, a propósito de la publicación del Decreto 1330/19 y la Resolución 021795/20.





sobre todo con los difusos argumentos de los organismos internacionales, entes gubernamentales y educativos del sistema educativo.

Consideraciones finales

Es posible formalizar una apuesta por una evaluación educativa desde una perspectiva multidimensional, con un profundo sentido ético y político que propenda por la justicia y la igualdad sociales para todas y todos los estudiantes, en orden a las trayectorias formativas desplegadas por el profesorado universitario, pero, particularmente, atendiendo a las trayectorias de aprendizajes diversas y singularizadas de los estudiantes (Murillo y Hidalgo, 2015).

Esta pedagogía por objetivos, con un enfoque algorítmico, se obsesiona por los números y resultados cuantificables de las pruebas. Por lo cual se hace necesario convocar a una mayor discusión pedagógica y heurística de cómo entender el currículo y la evaluación por competencias en tránsito hacia los RA, por ahora, en fuertes escenarios de discusión y debate entre la academia y en las instancias del sistema educativo colombiano.


Es prioritario, para los académicos e investigadores a nivel local, regional y continental, pensar en acciones críticas y propositivas en medio de la mar de discusiones y objeciones de esta política pública de evaluación y de rendición de cuentas-*accountability*, en el ámbito de la educación superior. Es urgente desarrollar acciones en el orden institucional, administrativo, académico y de comunicación y difusión en las IES, que profundicen en los efectos formativos y para la práctica evaluativa del profesorado en las aulas universitarias.

En consecuencia, se requieren acciones colegiadas que permitan construir proyectos de investigación colaborativos institucionales e interinstitucionales que aborden los efectos para la formación, pero que también, al sumar sinergias, posibiliten caminos de reconceptualización de los RA desde los marcos y trayectorias de las universidades mismas, como fruto de la reflexión con el profesorado y, en fin de cuentas, con todas y todos los actores que conforman las comunidades diferenciadas de formación universitaria.

Referencias

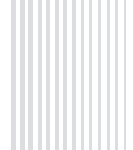
- Bento, J. O. (2016). El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior. Antecedentes, implementación y repercusiones en el quehacer de los trabajadores de la educación. En L. Bianchetti y H. S. Jung, *El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior: antecedentes, implementación y repercusiones en el quehacer de los trabajadores de la educación* (pp. 6-10). Clacso.

- Busch, L. (2011). Food standards: the cacophony of governance. *Journal of Experimental Botany*, 62(10), 3247-3250.
- Chica, S. y Salazar, C. (2016). Nueva/Post-nueva Gestión Pública. ¿Continuidad o ruptura de las doctrinas de reforma a partir de los años 90? *Administración & Desarrollo*, 46(1), 100-125. <https://doi.org/10.22431/25005227.89>
- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). (2022). La evaluación por resultados de aprendizaje y la Resolución 021795 del MEN de 2020. *Boletín. CESU*.
- Decreto 1075/15, mayo 26, 2015. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Colombia). https://cijuf.org.co/sites/cijuf.org.co/files/normatividad/2015/DECRETO%201075%20DEL%2026%20DE%20MAYO%20DE%202015_0.pdf
- Decreto 1330/19, julio 25, 2019. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Colombia). https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-387348_archivo_pdf.pdf
- Díaz, J. E., Pasqual, M., y Rostirola, C. R. (2022). Evaluación en la educación superior en perspectiva comparada. *Revista Cuadernos de Pesquisas*, 29(2), pp. 260-278.
- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad?: un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 107-126.
- Fernández-González, N. (2016). Unesco (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? París: Unesco. 93 pp. ISBN-978-92-3-300018-6. *Journal of Supranational Policies of Education*, (4), 207-209.
- Forero, D. y Saavedra, V. (2019). *Los diez pasos para hacer de Colombia la mejor educada de América Latina*. Fedesarrollo y ANIF.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). *ABC del Decreto de Registro Calificado*. <https://unisucra.edu.co/aseguramientocalidadacademica/documentos/Cartilla-Decreto1330-2019.pdf>
- Murillo, J. e Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundantes de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.
- Niño, L. S., Tamayo, L. A., Díaz, J. E. y Gama, A. (2014). *Estándares y evaluación: ¿medición o formación?* Universidad Pedagógica Nacional.
- Niño, L. S., Tamayo, L. A., Díaz, J. E. y Gama, A. (2017). *Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional.

- 
- Niño, L. S. (2006). El sujeto en la evaluación educativa. *Revista Opciones Pedagógicas*, (32 y 33), 39-54.
- Noreña Jaramillo, F. y Rincón Laverde, T. (2022). *Características de la Educación Superior en Colombia y de las Universidades Públicas del SUE 2022*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. <https://doi.org/10.1787/1990021x>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y Banco Mundial (BM). (2012). *Revisión de Políticas Nacionales en educación: La educación superior en Chile*. OCDE.
- Parcerisa, L. (2016). Modernización conservadora y privatización en la educación: el caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 11-42. <https://core.ac.uk/download/pdf/78546737.pdf>
- Sander, B. (2008). Educação na América Latina: Identidade e globalização. *Educação, Porto Alegre*, 31(2), 157-165.
- Teodoro, A. (2014). A educação superior na Europa e América Latina: propostas para uma Universidade cidadã no século XXI. *RAES: Revista Argentina de Educación Superior*, (8), 219-250.
- Yelicich, C. (2017). Aproximaciones al análisis epistemológico de la Nueva Gestión Pública. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 2, 1-17. <http://doi.org/10.5212/retepe.v.2.013>

Miradas ausentes de la diferencia en los resultados de aprendizaje

Angie Linda Benavides Cortés



Las fronteras de la exclusión aparecen, desaparecen y vuelven a aparecer, se multiplican, se disfrazan; sus límites se amplían, cambian de color, de cuerpo, de nombre y de lenguaje. Aquello que hoy puede ser definido como exclusión o excluido, mañana puede ser considerado como inclusión o incluido y viceversa.

SKUIAR, *Pedagogías de las diferencias* (2000, p. 1).

Históricamente hemos tenido algunas ausencias frente a la creación y posicionamiento de modelos, perspectivas y normatividad en educación que responda a las condiciones, necesidades y particularidades de América Latina. Por el contrario, hemos transitado por una suerte de apuestas constituidas desde lo *vintage* o desde lo reciclado, desde aquello que van dejando otros países o que simplemente se ha importado (es decir, hemos recuperado muchas cosas y, por más que se puedan usar, rescatar o acomodar, no implica que nos funcionen o se adapten). Esto continúa y es aún más evidente en la normatividad, ya que, por ejemplo, desde el ámbito educativo se establecen distintas orientaciones, políticas y principios que pocas veces son contextualizados, posicionados y establecidos desde las particularidades de un país como Colombia, con un consecuente desconocimiento de los sujetos involucrados.

Todo lo anterior se puede dar cuenta en lo que refiere a los resultados de aprendizaje (RA), los cuales se originan en el marco de la reforma a la educación superior en España. En sus orientaciones, se centraron en varios aspectos que favorecen su implementación (pasando por conceptualizaciones, condiciones administrativas, políticas y pedagógicas, así como las garantías para su cumplimiento). De manera paradójica llegan a nuestro país en el 2019, dejando entrever distintas falencias históricas en nuestro sistema educativo y que se recalcan aún más con esta normatividad.

En Colombia, estos RA se imparten a partir del Decreto 1330 de 2019 y el Acuerdo 02 de 2020, con una suerte de inmediatez, de urgencia, pero no precisamente para resolver asuntos que en ese momento eran importantes para la educación superior. Al contrario, con el afán de seguir homogenizando y universalizando el sistema educativo, y de paso seguir reafirmando las condiciones de desigualdad e inequidad, así como el desconocimiento de las diferencias y problemáticas que siempre han estado presentes en el país.

Como era de esperarse, esta normatividad generó distintas reacciones de manera inmediata. Por ejemplo, algunas universidades e institutos dentro de sus ofertas de cursos o seminarios dieron cabida a los RA (cómo plantear, asumir o proponerlos), así como a asesorías y acompañamientos para implementarlos. En otros evocó escritos que dan cuenta de diversas posturas o que refieren experiencias de cómo se han venido implementando en cada programa o universidad. También se han propuesto algunas miradas y posturas críticas, como es el caso de la Mesa Crítica de Resultados de Aprendizaje de la Universidad Pedagógica



Nacional; desde estas toman sentido las reflexiones abordadas a lo largo de este escrito.

Podríamos decir que esta normatividad empieza a tomar tanta fuerza que creemos que se constituye, más allá de un discurso o una moda, en una práctica que invisibiliza asuntos claves. Por ello, nos hace cuestionar sobre: ¿a quién benefician los RA? ¿Qué intereses promueven? ¿A qué modelos educativos y a qué tipo de sociedad responden? En este sentido, el presente escrito quiere dar cuenta de algunas reflexiones que se sitúan en el marco de los RA y de aquellos ocultamientos —aquello que no es nombrado y como tal no existe— referidos a la ausencia del reconocimiento de las diferencias en la educación superior, así como de asuntos históricamente silenciados, pero que vuelven a ser evocados a partir de las discusiones sobre los RA.

Primeras tensiones para leer estos ocultamientos

De acuerdo con el Decreto 1330 de 2019, el cual se refiere al Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior y la incorporación de los RA, estos “se comprenden como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico” (MEN, 2019, p. 4). Asimismo, el Acuerdo 02/20, que refiere a la actualización del modelo de acreditación de alta calidad, el cual también incorpora en sus comprensiones los RA, los concibe así:

Se constituyen en el eje de un proceso de mejoramiento en el que se evalúa el grado en el cual el estudiante se acerca a obtener los resultados definidos por el programa académico. A partir de ellos se llevan a cabo ajustes en los aspectos curriculares para lograr un proceso de aprendizaje más efectivo. Los resultados de aprendizaje serán establecidos teniendo en cuenta las tendencias de las disciplinas que configuran la profesión; el perfil de formación que se espera desarrollar; la naturaleza, nivel de formación y modalidad del programa académico; y los estándares internacionales [...]. (Consejo Nacional de Educación Superior-CESU, 2020, p. 8)

Aunque en las primeras líneas se incorpora el sentido de esta normatividad, queda claro que tanto en la escuela como en la universidad se han configurado unas estrategias fundamentadas en la transmisión de conocimientos universales, fragmentados, desintegrados, los cuales desconocen las realidades y niegan otros saberes. Lo cual, para Palermo (2010), se traduce en una violencia epistémica que, de manera silenciosa, se impone a través de un pensamiento y un conocimiento único, asumido como válido y verdadero. De acuerdo con Goodson (1991), a través de ese conocimiento se niegan las identidades y las diferencias de los otros; esto acontece en el currículo, desde el cual se legitiman las epistemologías eurocéntricas, invisibilizándose o negándose los saberes de y para los pueblos indígenas, afros, mujeres y otros grupos sociales. Como afirma Goodson



(1995, p. 119), “el currículo no está constituido de conocimientos válidos, sino de conocimientos considerados socialmente válidos [...]”.

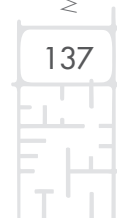
Es decir, se sigue pensando desde una nación monocultural, monolingüe y homogénea. Lo cual nos sigue remitiendo a considerar y reflexionar sobre esos asuntos olvidados o invisibilizados ante los ojos de algunos. Con sospecha empezamos a cuestionarnos: ¿qué refuerzan estos RA? ¿Qué se pretende a través de ellos? Definitivamente, se está dando cuenta de un sistema educativo constituido, desde toda su trayectoria, como proceso homogeneizador, fundamentado en una única epistemología, que niega e invalida las diferencias, al exponerlas, señalarlas, reducirlas, discriminarlas, estereotiparlas, racializarlas, sexualizarlas, etc., a través del ejercicio de control sobre las mentes y los cuerpos. Así, los sujetos han sido referidos, en palabras de Skliar (2000, p. 7), “como totalidades, como un conjunto de sujetos homogéneos, centrados, estables, localizados en el mismo continuum discursivo”.

Estas apuestas políticas, definitivamente, siguen evocando las diferencias desde las viejas demandas y discusiones en torno a lo que menciona o determina la normatividad, así como a lo que acontece desde los discursos y las prácticas en las universidades. Aunque también sigue sin nombrar a los sujetos desde sus particularidades, es decir, se comprende que la normatividad no evoque la pluralidad de poblaciones existentes, pues no se nombra o en algunos casos se nombra desde la generalidad, dando por sentado que el asunto del reconocimiento se resuelve cuando se enuncian términos como equidad, inclusión, integralidad e interculturalidad.

La universidad y las diferencias

A lo largo de la historia, los sujetos considerados como “anormales”, “diversos”, “extraños” y conducidos al diferencialismo —que consiste en separar, clasificar o categorizar a unos sujetos frente a otros—, se asumen como inexistentes, invisibles e invalidados. En muchos casos han sido nombrados como diversos, vulnerables, minoritarios, salvajes, incivilizados. Esto no solo se ha evidenciado en los discursos o prácticas normativas, sino en los diferentes procesos; entre ellos, el educativo, en el que aún se perpetua la forma de comprender y relacionarse con los “sujetos diversos-diferentes”. Se sigue acentuando la necesidad o carencia, a través de programas compensatorios o asimilacionistas, que conducen a la segregación, exclusión, racismo, que demarcan al sujeto desde las comprensiones coloniales del ser/no ser.

Estas disputas entre la diversidad y la diferencia, para autores como Guido, Skliar, Castillo y otros, han denotado unas comprensiones políticas sobre los sujetos; es decir, que mientras se posiciona la diversidad como la forma de nombrar y relacionarse desde la supremacía con aquellos sujetos reducidos por sus





condiciones étnicas, culturales, sexuales y cognitivas, la diferencia, en palabras de Skliar (2018, p. 203) “se trata del reconocimiento de nuestra singularidad, de nuestras diferencias. No se trata de conciliarse con el otro, sino con la diferencia que hay en nosotros”. La diferencia no ubica a unos sujetos determinados como “sujetos problemas”, sino que parte de reconocer que existe una diferencia que habita en cada uno y cada una, lo cual permite el reconocimiento y el relacionamiento entre pares. En el caso de Colombia, según lo que mencionan Benavides y García (2022, p. 5):

Hasta mediados del siglo xx se seguía considerando a Colombia como una nación social y culturalmente homogénea, en la que no se reconocía la presencia de otras formas de ser, de interpretar, de enunciar o de representar el mundo. Por tanto, en nuestro país se invisibilizaba a nivel legislativo y social a toda aquella persona marcada por la diferencia (cultural, sexual, corporal, intelectual, por género, de clase, migrante, entre muchas otras), sin embargo, el surgimiento de diversas reivindicaciones sociales abre el camino para que esa enorme diferencia empiece a tomarse lugares antes reservados para ciertas élites.

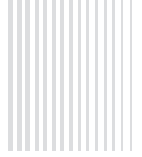
En este sentido, se puede situar que en América Latina, desde la década de 1990, se marca un hito histórico al promover el reconocimiento y aceptación de una pluralidad lingüística, étnica, cultural y cognitiva. El reconocimiento de las diferencias se ha situado en el marco de las reivindicaciones de distintas luchas desde los mismos sujetos que fueron desconocidos e invisibilizados en la historia. Sin embargo, vale mencionar, que la negación y el desconocimiento de estas diferencias sigue siendo parte de la sociedad en general, incluyendo el sistema educativo.

Estas diferencias también fueron desconocidas por la universidad, ya que esta institución como invención moderna se orienta desde el reconocimiento de una única epistemología, como válida y verdadera, ejerciendo un control sobre el saber y el ser. Como afirman Caicedo y Castillo (2008, p. 64):

En tanto [sic] invención moderna, la universidad nació como espacio de exclusión de la diversidad, en la medida que sus fundamentos epistémicos, pedagógicos y culturales se fundamentan en la socialización de los valores monoculturales del eurocentrismo occidental. Reconocer esta realidad es sumamente importante para entender las razones que hacen de la universidad una institución rígida y poco flexible con las realidades de la diversidad cultural del país.

Es decir, que el papel de las instituciones de educación superior convencionales, según Gutiérrez (2019), es mantener la tradición histórica de impartir conocimientos universales, desarrollar procesos formativos uniformes y formar para el mercado; además, deben mantener un carácter rígido y academicista. Desde estas apuestas de la modernidad, las universidades no solo responden a los intereses del capitalismo a través del idealismo de la competitividad y





la imposición de relaciones lineales fundamentadas entre la educación/capital-trabajo —enmarcadas en la superioridad a través del control del saber y del poder—, sino también desde las apuestas de la colonialidad, comprendida como la dominación hegemónica solapada con la falsa idea de progreso y civilización. El sistema colonial ha dado un lugar de superioridad al hombre blanco, heterosexual, cristiano, letrado, “normal”, sobre todos los otros (indígenas, afros, mujeres, “anormales”), estableciendo, adicionalmente, rupturas en las relaciones hombre-naturaleza, razón-espíritu, conocimiento-saber, lo cual conlleva a la fundamentación de una única visión del mundo. Este conocimiento totalitario y universal impuesto desde esa única racionalidad válida, deja entrever las imposiciones europeas y las relaciones de poder y dominación.

Este conocimiento universal, institucionalizado y legitimado como superior, se instaura desde la universidad durante siglos, dejando una gran huella en los procesos actuales; es decir, aún la universidad se ve subordinada al modelo de estandarización y competitividad. De acuerdo a Caicedo y Castillo (2008, p. 69) “sigue respondiendo a la masificación, a las regulaciones y a la internacionalización a partir de las imposiciones del modelo liberal que le imponen nuevas tareas, una de las cuales opera sobre el acceso. En esa medida la oferta se adecua, no se amplía”.


Esta misma invención se conserva en la universidad colombiana, ya que, como institución moderna, ha respondido a la idea de promover un proyecto civilizador, a partir de la comprensión de ser un lugar en donde se gesticule el conocimiento científico que invalide las otras formas de construir conocimiento; pero también asume una única forma de ser y estar. Es decir, como lo señalan Guido *et al.* (2022, p. 65),

las universidades siguen siendo campos de poder en los cuales se produce el conocimiento científico, entendido éste como el único válido para la interpretación de la realidad, es decir, operando como política de la verdad; de otro lado, se considera que los sujetos productores del saber están y pertenecen al mundo de las universidades y es con base en esta eficacia naturalizadora que se asume, que las universidades detentan el monopolio del conocimiento legítimo. En ese sentido, el dualismo epistémico entre conocimiento “universal” y saber “local” se expande hacia los sujetos y las identidades que ellos portan.

También se hace evidente a través de las prácticas y discursos de los sujetos —ya sean maestros, maestras, estudiantes, padres de familias, la sociedad en general—, quienes inferiorizan y discriminan a los demás. De acuerdo con Benavides *et al.* (2021, p. 122):

El conocimiento occidental nuevamente es utilizado como instrumento de clasificación de las personas, por eso para algunos grupos sociales se ve importante que adquieran ciertas competencias utilitarias o funcionales y se reduce su capacidad de pensar. Con base en Silva (2001), podemos





decir que en los currículos se representan los diferentes grupos sociales de forma diferente. Así, las narrativas del currículo contienen historias que fijan nociones particulares sobre género, raza y clase.

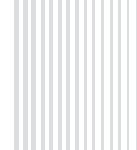
De esta manera, el paso de las comunidades diversas (como han sido nombradas por las normas, los discursos y algunas prácticas) por las universidades convencionales, en el caso étnico —según lo refieren Caicedo y Castillo (2008)— da cuenta de que los pueblos afrocolombianos (solamente algunos de ellos) a mediados del siglo xx comienzan a tener procesos de formación de educación superior. En cuanto a los pueblos indígenas, como lo mencionan Pancho *et al.* (2005), estos acceden a mediados de la década de 1980, pero, hasta después de la Constitución de 1991, se logra el reconocimiento de las diferencias, dando otras posibilidades para el acceso a la educación superior.

Este es un ejemplo claro de que la universidad, desde su universalismo, ha determinado la presencia o no de los sujetos. Si bien actualmente se garantiza el acceso a las distintas poblaciones, ya sea por el cumplimiento de la normatividad o por *aquello de la inclusión, la diversidad, la equidad, la interculturalidad*, no en todos los casos se contemplan las necesidades, particularidades y los aportes de estas poblaciones en cuanto a las epistemologías, pedagogías y apuestas educativas como parte de los planteamientos y posicionamientos de las universidades. Se puede mencionar que en el momento actual, dando cumplimiento a las acciones afirmativas, los grupos diferenciados logran el acceso a la educación superior, pero olvidan algunas cuestiones primordiales, como la permanencia (la cual hace necesario contemplar distintos elementos económicos, culturales, sociales, epistémicos, emocionales, etc.), lo que indiscutiblemente conduce a la exclusión, la discriminación y el racismo.

En cuanto a las diferencias y los resultados de aprendizaje

También es importante situar en esta discusión el papel de la evaluación frente a las diferencias. Esta tiene una naturaleza política y ética, así como una intencionalidad explícita fundamentada en una forma de control social. En este sentido, para autores como Muñoz *et al.* (2016, p. 18), esta es entendida como “la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos. Se realiza a través de pruebas estandarizadas, para todos iguales, aplicadas en los mismos tiempos y corregidas con criterios similares”.

De esta manera, la evaluación ha tenido un lugar central que determina no solo la medición de los aprendizajes, sino que establece procesos de categorización de los sujetos frente a los resultados; es decir, aquellos estereotipos centrados en el ideal del bueno *versus* el malo, el éxito *versus* el fracaso, entre otras. Pero también se posiciona desde las representaciones que transitan por parte de



los maestros y maestras, cuando se asimila que determinados sujetos, por sus condiciones étnicas, culturales, físicas y cognitivas, son aptos para determinados aprendizajes o no. A su vez, consideran que no requieren adquirir ciertos conocimientos porque *no pueden o no son necesarios para el desarrollo de su ser*; es decir, se reduce su capacidad, como lo menciona Santos (2017, pp. 16-17): “Cuando no existe igualdad de oportunidades, lo que hace una pretendida evaluación justa y objetiva es perpetuar y acentuar las diferencias”.

Los RA se incorporan en las universidades a través de distintos lineamientos que buscan la medición de los aprendizajes; sin embargo, se olvida que no deben ser establecidos exclusivamente desde lo cognitivo. En este sentido, Vega-Angarita (2021, p. 6) plantea que

los resultados de aprendizaje se han distinguido tres tipos: cognitivo que hace referencia a los procesos o habilidades de pensamiento (conocimiento, comprensión, pensamiento), psicomotriz que alude lo que podrá hacer el estudiante (destrezas, habilidades) y afectivo que indica cómo podrá actuar el estudiante (sentimientos, intereses, actitudes, perspectivas, relaciones).

Hooks (2016) cuestiona la objetividad de la evaluación cuando se pregunta únicamente por procesos cognitivos desarrollados por un sujeto determinado, pero que, cuando se pregunta por este sujeto, sus aprendizajes, sentimientos y emociones, se sospecha de la validez y la relevancia de este proceso. De la misma manera, Santos (2017, p. 52) establece que “si un docente solo se preocupa por la dimensión técnica del aprendizaje, el progreso intelectual o el éxito académico del aprendiz, estará olvidando los principios básicos de la relación humana y de un ejercicio profesional responsable”.

Algunos retos frente a los resultados de aprendizaje

El Acuerdo 02/20 refiere a la admisión y permanencia de estudiantes y a la necesidad de que la institución dé cuenta de políticas equitativas e incluyentes frente a la admisión, la permanencia y el seguimiento de los estudiantes:

[...] mostrará que realiza un ejercicio activo de caracterización de sus estudiantes al ingreso, con el fin de realizar programas sistemáticos de acompañamiento a su proceso formativo, de tal forma que el estudiante logre el cumplimiento de los resultados de aprendizaje propuestos por la institución. (CESU, 2020, p. 37)

Como se ha mencionado anteriormente, el acceso a la universidad por parte de las poblaciones determinadas como diversas, se propone a partir del cumplimiento de acciones afirmativas, tales como cupos, programas especiales y





becas. Si bien estas acciones establecen el acceso, la permanencia y, en algunos casos, el acompañamiento, no se contemplan cuestiones primordiales como lo económico, lo cultural, lo social, lo epistémico, lo emocional.

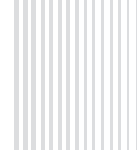
El asunto refiere a ampliar las comprensiones y las acciones en cuanto al acceso y la permanencia de los y las estudiantes en la universidad. Aunque la norma señale estas acciones de manera general, Mazabel (2018) plantea elementos que pueden ser importantes para las universidades, desde algunas consideraciones que surgen de y para los grupos étnicos en las universidades. La autora plantea que, en cuanto a: *la permanencia*, se deben contemplar elementos como la migración, la adaptabilidad, los contextos urbanos y universitarios; *la graduación*, se debe tener en cuenta las dificultades socioeconómicas, carencias de procesos prioritarios y diferenciales para el acceso al mercado laboral; *la pertinencia*, debe tener en cuenta que los procesos académicos se ajusten a las particularidades étnicas, culturales, cognitivas, así como procurar que los procesos de enseñanza, los contenidos y metodologías tengan en cuenta los saberes de todos y todas.

Si bien en el Acuerdo 02/20, en el factor de estudiantes, características 7 y 35, se mencionan estímulos y apoyos económicos y académicos para los estudiantes para la permanencia y graduación —haciendo énfasis en la diversidad, el pluralismo, la inclusión y la condición de vulnerabilidad—, es importante señalar dos asuntos. En primer lugar, reconoce la realidad de las universidades, las cuales tienen problemas de financiamiento desde hace varias décadas, y esto evoca nuevamente el cuestionamiento por “el enunciado *versus* las condiciones reales”. En segundo lugar, en la normatividad que refiere a los RA, solamente en estos dos apartados (características 7 y 35) se enuncia a los sujetos diversos, pero los sitúa desde la carencia, la necesidad o la generalidad. El reconocimiento de las diferencias debe hacerse evidente no solo a partir de los RA, sino en los distintos procesos de la universidad, los cuales no se refieren explícitamente desde el acceso a lo económico, sino que obedecen a voluntades políticas, apuestas educativas y pedagógicas. En palabras de Dietz (2017, p. 208):

Evidentemente es imprescindible seguir analizando y promoviendo procesos de visibilización, empoderamiento y agencialidad de parte de colectivos históricamente discriminados en y/o excluidos de los ámbitos universitarios: mujeres, indígenas, afrodescendientes, poblaciones rurales o urbanas populares, “minorías” religiosas, colectivos LGBTQ, personas con capacidades diferentes requieren de un acompañamiento diferenciado que visibilice sus reivindicaciones identitarias tanto en el plano académico-educativo como en el plano político.

La implementación de los RA en las universidades implica procesos formativos desde múltiples perspectivas que no se refieran únicamente al orden cognitivo, sino también a las distintas dimensiones del sujeto. Deben ser propuestos de manera contextualizada, localizada y no en todos los casos con el determinante





de la generalidad. Además, la posibilidad de construir desde las particularidades y las distintas voces y epistemologías, las formas de comprender e implementar los RA desde las diferencias, también implica contemplar los asuntos de orden administrativo y económico.

Finalmente, los RA, así como las distintas propuestas de evaluación, como lo menciona Flórez (2018, p. 56), “deben contribuir a la reducción de situaciones de desigualdad y exclusión social, se deben fundamentar desde los saberes de todos y todas, a la par que reconocer las diferencias y posicionar que el aprendizaje sea para toda la vida”.

Referencias

- Benavides, A., García, C., Guido, S. y Rozo, A., (2021). Informe final de la investigación “Saberes interculturales en la escuela”. CIUP, Universidad Pedagógica Nacional.
- Benavides Cortés, A. L. y García-Ramírez, C. (2022). Pedagogías interculturales: voces y miradas étnicas en la Universidad Pedagógica Nacional. *Nómadas*, 56, 251-266.
- Caicedo, J. y Castillo, E. (2008). Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 62-90.
- Dietz, G. (2017). Diversidad en la universidad: algunas (in)conclusiones. En M. Vargas y G. Dietz (Eds.), *La interculturalidad en espacios interculturalidad en espacios universitarios multiculturales. Voces estudiantiles de Michoacán, Puebla y Veracruz, México* (pp. 201-210). Ediciones Abya-Yala.
- Flórez, W. (2018). Evaluación de los aprendizajes en la educación superior intercultural. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 1(2), 54-65.
- Goodson, I. F. (1991). La construcción social del currículo. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículo. *Revista de Educación*, 295(1), 737.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona.
- Guido, S., Benavides, A., García, C. y Rozo, A., (2022). Informe final de la investigación “Pedagogías interculturales y universidad”. CIUP, Universidad Pedagógica Nacional.



- Gutiérrez, S. (2019). De la educación superior convencional a la educación superior intercultural. *Revista Universitaria del Caribe*, 23(2), 55-64. <https://www.camjol.info/index.php/RUC/article/view/8931>
- Hooks, B. (2016). *Pedagogías transgresoras*. Routledge.
- Mazabel, M. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia. En *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 171-196). Unesco, IESALC y Universidad Nacional de Córdoba
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2019). *Decreto 1330 del 25 de julio de 2019, "Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el capítulo 7 del Título 3 de la parte 5 del libro 2 del decreto 1075 de 2015 – Único Reglamentario del Sector Educación"*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf 4
- Ministerio de Educación Nacional (MEN), Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2020). *Acuerdo 02 de 2020, "Por el cual se actualiza el modelo de acreditación de alta calidad"*. https://www.cna.gov.co/1779/articles-402848_documento.pdf
- Muñoz Olivero, J. A., Villagra Bravo, C. P., y Sepúlveda Silva, S. E. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Folios*, (44), 77-91.
- Palermo, Z. (2010). Una violencia invisible: la "colonialidad del saber". *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy*, (38), 79-88.
- Pancho, A., Bolaños, G., Manios, S., Chavaco, A., Viluche, J., y Sisco, M. (2005). *Educación superior indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza*. IESALC, ASCUN, CRIC, ONIC, MEN.
- Santos, M. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, C. (2000). La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. *Propuesta Educativa*, 22, 34-40.
- Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Vega-Angarita, O. (2021). Resultados de aprendizaje: contexto normativo y conceptual en el marco actual del aseguramiento de la calidad. *Revista Ciencia y Cuidado*, 18(2), 5-7.

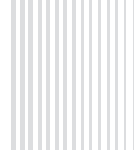
PARTE 3



La evaluación y sus relaciones con la enseñanza, el aprendizaje y el currículo

Evaluar y promover aprendizajes desde una perspectiva formativa

Rebeca Anijovich
Graciela Cappelletti



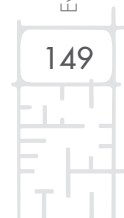
El foco de este capítulo es presentar la relación entre evaluar y aprender, entendiendo que es importante hacer visible el aprendizaje durante las situaciones de evaluación. Partimos de entender la evaluación como una oportunidad para que los estudiantes pongan en juego sus saberes —conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes— y puedan reconocer sus fortalezas y debilidades como aprendices. Exploraremos marcos teóricos que ofrecen aportes para conceptualizar la evaluación desde esta perspectiva y describiremos situaciones en las que se propone evaluar promoviendo aprendizajes. Tal como señala Brookhart (2013), la evaluación formativa implica ir formando mientras se aprende, ofreciendo información que contribuya a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Este análisis requiere ser situado, considerando los distintos niveles educativos y atendiendo a sus particularidades: no es lo mismo evaluar en el nivel inicial que en el pregrado universitario. Además, es necesario un abordaje contextualizado desde las perspectivas sociales, culturales, históricas. Sin embargo, hay principios pedagógicos que pueden considerarse para abordar la evaluación y que serán el nudo central de este trabajo.

Aportes de la investigación sobre evaluación y aprendizaje

La evaluación es un proceso indisoluble de la enseñanza y el aprendizaje. Cuando evaluamos los aprendizajes de nuestros y nuestras estudiantes, la mirada se centra no solo en los resultados, sino también en cómo están aprendiendo y cómo se encaró la propuesta de enseñanza. Nos estamos refiriendo a la evaluación formativa, que se entrama con la enseñanza; es contemporánea con ella, se planifica como parte del proceso, se enfoca en cómo aprenden las y los estudiantes, promueve la comprensión de metas y criterios, ayuda a los estudiantes a saber cómo avanzar, promueve prácticas de autoevaluación y coevaluación y retroalimentación (Allal, 2010, 2016; Anijovich y Cappelletti, 2022b; Heritage y Harrison, 2019; Wiliam, 2011).

En la actualidad las investigaciones sobre evaluación formativa ponen el acento en considerar las teorías acerca del aprendizaje que se ponen en juego cuando se enseña y se evalúa. Andrade (2013) realiza un estado del arte de la investigación de la evaluación formativa y el valor de construir las evaluaciones considerando cómo se aprende. La autora menciona que en las prácticas de aula concretas no contamos siempre con modelos o teorías explícitas acerca de cómo las y los estudiantes representan el conocimiento y desarrollan comprensiones y competencias. Así, para el diseño de evaluaciones de aula, maestros, maestras, profesoras y profesores recurren a las ideas (creencias) acerca de la evaluación en general (Anijovich y Cappelletti, 2017; Prieto, 2008), las definiciones





acerca del tipo de actividades y sus relaciones con los saberes abordados, los tiempos de las evaluaciones, las necesidades de calificación y las tareas que se requieren para su valoración. Esto no alcanza para identificar evidencias de los aprendizajes. Por su parte, Brown y Wilson (2011) refieren que sin esos modelos y teorías acerca de cómo se aprende, el diseño de las evaluaciones se basa en conocimientos altamente implícitos acerca de cómo se aprende, y sin una guía clara sobre cómo diseñar evaluaciones significativas.

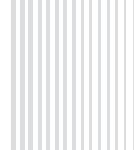
La evaluación formativa es considerada como parte de la actividad diaria del aula, a cargo de profesores y maestros con un fuerte énfasis en el papel protagónico de los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades de autorregulación (Andrade, 2013; Bailey y Heritage, 2017; Heritage, 2010; Panadero y Alonso-Tapia, 2013; Shepard *et al.*, 2018). Estas investigaciones muestran que, cuando las y los maestros abordan la evaluación formativa de manera sistemática, crean condiciones para que las y los estudiantes avancen en sus aprendizajes, así como aumenta la calidad de los vínculos de los docentes con sus estudiantes y la construcción de confianza.

Sin embargo, es ineludible la referencia también a la motivación. Evaluación y motivación en el aula están estrechamente interconectadas (Lipnevich, Berg y Smith, 2016; Taylor y Nolen, 2008). La investigación muestra que la evaluación formativa realizada por las y los profesores en el aula tiene un efecto positivo en el aprendizaje de las y los estudiantes y en su motivación, y puede aumentar el rendimiento, su comprensión de cómo aprender y el control sobre su propio aprendizaje, tal como refieren Allal (2010; 2016) y Brookhart (2013).

En la misma línea, Stiggins (2005) mencionaba que los logros que las y los estudiantes obtienen a través de la evaluación son “el combustible esencial que impulsa el sistema de aprendizaje de los estudiantes” (p. 19). Su investigación advierte que habitualmente las metas y los aprendizajes esperados están orientados por el plan de estudios y los estándares, pero aún así las y los estudiantes pueden colaborar proponiendo metas dirigidas a sus intereses. De este modo, al involucrarse con los resultados deseados del aprendizaje, las y los estudiantes pueden ganar motivación para aprender, reflexionar sobre las habilidades meta-cognitivas, así como analizar sus avances y dificultades.

Erickson (2007) menciona la posibilidad de que existan amenazas a la *formatividad* de las evaluaciones formativas. El autor argumentó que para que la evaluación sea formativa tiene que ser a tiempo (*timely*) y producir información que pueda impactar en las prácticas de enseñanza mientras ocurren. Por esta razón, el tiempo (*timing*) inmediato o próximo de la evidencia es un componente clave de la validación de la evaluación formativa. Heritage (2010) agrega que, para que la evaluación formativa sea válida es necesario que pueda producir *percepciones manejables* (*manageable perceptions*): percepciones del estatus actual de aprendizaje del estudiante suficientemente significativas y *manejables* para ser usados en acciones de enseñanza subsecuentes.





Prácticas reales: analizando las prácticas de evaluación en las aulas

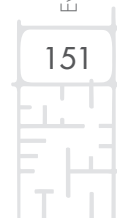
Acerca de las evidencias de aprendizaje


¿Cómo obtenemos información acerca de los aprendizajes de nuestras y nuestros estudiantes? ¿Cómo sabemos como profesores y profesoras, y ellas y ellos como estudiantes, qué aprendieron? Una práctica relevante en la evaluación formativa es la recolección de evidencias de aprendizaje. Pero ¿cuáles? Tradicionalmente, han sido las pruebas escritas u orales. Actualmente se reconoce que no existen evidencias únicas de aprendizajes, ni instrumentos únicos para recogerlas. Las y los estudiantes aprenden de manera diferente, lo hacen dentro y fuera de las instituciones educativas, y pueden mostrar lo que aprenden a través de diferentes tipos de producciones.

Las evidencias pueden ser recogidas a través de la observación sistemática o incidental, o de los desempeños y las producciones de los estudiantes, en situaciones creadas especialmente por las y los docentes, o en situaciones o producciones que se realizan por fuera de las aulas. Estas evidencias pueden ser identificadas por docentes, pero también por sus pares —otros estudiantes—, por otros referentes externos al aula —por ejemplo, algún especialista invitado— y por ellos mismos. Este foco pone en evidencia la posibilidad de que la evaluación sea una práctica con mayores posibilidades de horizontalidad: no se trata solo de la mirada del docente sobre la producción del estudiante.

Para orientar la búsqueda de evidencias de aprendizaje de las y los estudiantes es necesario referir a los objetivos de aprendizaje y a los criterios de evaluación. Esto implica volver sobre el diseño de las situaciones de enseñanza, es decir, sobre lo planificado, y analizar los objetivos propuestos y la pertinencia con la que se llevó adelante —concretamente— en las aulas. Es preciso analizar las actividades de enseñanza y las producciones que realizaron las y los estudiantes durante el trayecto, y ponerlas en diálogo con los objetivos. Con este punto de partida se elaboran los criterios de evaluación para analizar e interpretar las evidencias. Los criterios de evaluación son el punto de referencia desde el que se analizarán las producciones. De este modo, los criterios expresan las características que tienen que estar presentes en las producciones o en los desempeños de los estudiantes. Desde el paradigma de la evaluación formativa, es ineludible que estos criterios sean compartidos —y, si es posible, diseñados— con estudiantes. Así, lo que se espera de ellos no es solo una decisión del profesor o profesora, como tradicionalmente ha sucedido (Anijovich y Cappelletti, 2022b).

Para la búsqueda de evidencias es necesario considerar: 1) el principio de variedad de fuentes de recolección e integración de información, y 2) el principio de continuidad entre el proceso de enseñanza y evaluación.





Entendemos que es necesario que las evidencias de aprendizaje sean valiosas. Para ello, señalamos las siguientes características específicas:

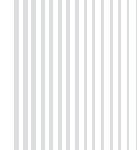
- » Están inmersas en un contexto, situado, conectadas con la vida real.
- » Refieren a capacidades, competencias y saberes disciplinares o interdisciplinares.
- » Admiten variedad de respuestas correctas.
- » Requieren asistentes de evaluación como las rúbricas que conecten las metas de aprendizaje con los criterios.
- » Ofrecen opciones a través de consignas (instrucciones) para que las y los estudiantes puedan elegir y mostrar de modos diferentes sus aprendizajes.

Para cerrar este apartado, compartimos un ejemplo, entre tantos que pueden considerarse. Se trata de una clase de escuela secundaria, de la asignatura Historia. Las y los estudiantes trabajan con documentos originales (fuentes). Las primeras fuentes fueron seleccionadas por la docente. Sin embargo, a partir de las informaciones que las y los estudiantes van reconstruyendo, buscan y seleccionan otras con las que analizan y hacen inferencias sobre el tema investigado. La intención pedagógica es que puedan pensar como historiadores, buscando fuentes, utilizando sus conocimientos previos, entender e interpretar *lo que falta*, identificar alternativas.

En este ejemplo en particular, se abordó en el aula las inmigraciones a Argentina desde Europa después de la Primera Guerra Mundial. Las y los estudiantes se centraron en documentos de fuentes primarias que representaban a diferentes grupos de personas que arribaron a Argentina en barco, provenientes de España e Italia principalmente. Trabajaron en equipos, describieron las perspectivas de los inmigrantes e infirieron lo que las fuentes representaban o comunicaban. Compartieron las informaciones, conectaron lo que cada grupo elaboró y analizaron en conjunto, la historia que reconstruyeron. Finalmente, cada grupo elaboró una producción final que expresaba lo aprendido: decidieron en qué formato lo hacían (hubo ensayos, videos y presentaciones). Los grupos presentaron sus producciones a abuelos cuyos padres habían sido inmigrantes. A partir de ello compartieron un diálogo significativo entre las distintas generaciones. Luego analizaron sus producciones utilizando una rúbrica que elaboró la profesora y que había sido compartida con anterioridad.

Evaluación y diversidad

Evaluar en un aula heterogénea nos conduce a interpelar sus funciones formativa y sumativa, desafiando las concepciones tradicionales y homogeneizadoras de la escuela (Anijovich, 2014). Consideramos los aportes de la psicología cognitiva y de las neurociencias, así como de las miradas sociológicas y filosóficas,



que nos aportan suficientes evidencias para dar cuenta de que cada estudiante es distinto a otro y aprende de manera diferente. Si bien esta afirmación es comprendida y aceptada para el campo de la enseñanza, aún no lo es en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes.

Si consideramos a la evaluación como continua, las y los docentes tienen oportunidades a lo largo de la enseñanza de comprender la diversidad de trayectorias tanto individuales como colectivas, y ajustar sus propuestas. Al mismo tiempo, los agrupamientos flexibles permiten que cada estudiante trabaje con sus pares de acuerdo con diferentes criterios como los intereses, ritmos de aprendizajes, variedad de recursos y fortalezas de cada uno. De acuerdo con Tomlinson (2017), las prácticas de diferenciación refieren a:

- » Diferenciar el contenido a ser enseñado.
- » Diferenciar el proceso de enseñanza.
- » Diferenciar los productos finales que muestran los aprendizajes de las y los estudiantes.

A partir de estas ideas, proponemos algunos ejemplos de diferenciación posibles para las prácticas de evaluación.

Tabla 1. Ejemplo 1. Diferenciación en la producción final

| Para considerar en cada práctica de evaluación | En este ejemplo | |
|---|---|---|
| Las instrucciones para los estudiantes | Analizar cómo influye el tipo de alimentación en los deportistas de alto rendimiento. | Las instrucciones son iguales para todos los estudiantes. |
| Los criterios de evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Comunicar ideas de manera escrita. • Justificar la relación entre alimentación y rendimiento físico. | Los criterios de evaluación son iguales para todos los estudiantes. |
| Las producciones finales | Video. Pódcast. Presentación en Power Point con gráficos estadísticos. | Los estudiantes eligen el tipo de producción. |

Fuente: elaboración propia.

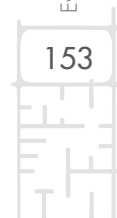


Tabla 2. Ejemplo 2. Diferenciación en las instrucciones

| Para considerar en cada práctica de evaluación | En este ejemplo | |
|---|--|---|
| Las instrucciones para los estudiantes | Tu familia quiere salir de vacaciones y te propone elegir un posible destino. Tu tarea es planificar un viaje por tierra para tu familia de cuatro (dos adultos y dos niños menores de 13 años) con un presupuesto definido y una duración máxima de 20 días. Tienes que incluir un itinerario detallado, costos, etc. | Los estudiantes eligen la propuesta de viaje. |
| Los criterios de evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Comunicar ideas de manera escrita. • Justificar la propuesta. • Analizar la coherencia entre los distintos criterios de la propuesta. | Los criterios de evaluación son iguales para todos los estudiantes. |
| La producción final | La planificación detallada del viaje. | El producto final es igual para todos los estudiantes. |

Fuente: elaboración propia.

Al analizar estos dos ejemplos, es preciso observar que los criterios de evaluación siempre son los mismos: diferenciar la evaluación no implica cambiar los criterios, dado que, si eso sucediera, estaríamos tensionando el requisito de justicia para la construcción de instrumentos de evaluación. No se trata de hacer más simple o compleja una evaluación para las y los estudiantes, sino de permitirles opciones que la vuelvan más significativa.

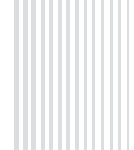


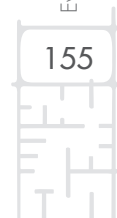
Tabla 3. Diferenciación en la producción final


| Para considerar en cada práctica de evaluación | En este ejemplo (que es un proyecto sobre energía, las y los estudiantes pueden elegir entre las siguientes opciones para evidenciar sus aprendizajes): | |
|--|--|---|
| La producción final | <ul style="list-style-type: none"> • Graba un audio/pódcast en el que expreses qué aprendiste sobre energía y cómo lo vinculas con tu vida cotidiana. Fundamenta tus orientaciones con lo aprendido sobre el tema. • Eres un ciudadano comprometido con el cuidado del medioambiente. Selecciona y explica dos problemas que están afectando la vida en el planeta. Fundamenta la selección de los problemas elegidos con lo aprendido sobre el tema. • Filma un tutorial para orientar a tus pares para diseñar un blog ambientalista que ayude a concientizar a la población acerca de los problemas del medio ambiente. Fundamenta tus orientaciones con lo aprendido sobre el tema. | Los estudiantes eligen el tipo de producción. |

Fuente: elaboración propia.

Para mencionar otra posibilidad que refiera a actividades habituales en escuela secundaria o en formaciones de grado, compartimos una propuesta: se ofrece un cuestionario con ocho preguntas o tareas para que cada estudiante lo resuelva. Las preguntas/tareas 1 y 2 las resuelven todos los estudiantes, buscando evidencias de lo que es común y obligatorio para todos. De las preguntas/tareas 3 a 8, cada estudiante elige 2; las opciones pueden presentar una misma propuesta, por ejemplo, de escritura, pero eligiendo destinatarios diferentes.

Todos estos ejemplos dan cuenta de alternativas para evaluar a cada estudiante desde la perspectiva del reconocimiento de la diversidad. Ofrecer opciones con tareas diversificadas es también una forma de motivar a los estudiantes, pues los estimula a apropiarse de sus aprendizajes, considerando que son diver-





sos y que las opciones les ofrecen distintos niveles de desafíos. Pedirle a cada estudiante que demuestre desempeños auténticos de sus aprendizajes, de las fortalezas que cada uno desarrolla, se alinea con el enfoque de la diferenciación.

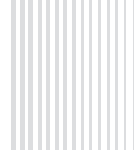
Evaluación y retroalimentación

Reconocemos en las investigaciones distintos enfoques acerca de la retroalimentación y, si bien la intención aquí no es recorrer una línea de tiempo, sí señalamos la década de 1990, por ser la época en la que se vincula la retroalimentación con las teorías cognitivas de aprendizaje. En este periodo se identifica la publicación de Black y Wiliam (1998) como un hito que marcó el campo de la evaluación formativa. A partir de allí encontramos una variedad de modelos que difieren en sus definiciones, propósitos y en la inclusión o no de cómo llevar a las aulas las propuestas de retroalimentación. Sin embargo, Panadero *et al.* (2018) sostienen que las ideas principales de Black y Wiliam, acerca de que la retroalimentación es la mejor manera para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, siguen vigentes aún sin estar suficientemente integradas con las funciones sumativas de la evaluación.

Entendiendo el sentido que hoy tiene esa función de la evaluación formativa, y siguiendo las ideas de Black (2013), nos referimos al concepto de interacciones dialogadas formativas (IDF). Se trata de un modo particular de conversaciones entre docentes y estudiantes, con el propósito de articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos o estándares (según el referente considerado en cada país) y los criterios de evaluación. Estas interacciones promueven la revisión de lo hecho con una mirada hacia el futuro, hacia la próxima tarea o desempeño del estudiante, y a la reflexión sobre qué y cómo aprendió. Cuando se generan IDF, se espera que las y los estudiantes tengan oportunidades de actuar y planear próximos pasos para profundizar su aprendizaje y recorrer un camino hacia la autonomía.

Cuando las y los docentes ofrecen retroalimentación, trabajan activamente para reconocer e integrar lo que los estudiantes están diciendo, para seguir y desarrollar el pensamiento central para la evaluación formativa. Asimismo, es importante que la retroalimentación sea percibida como una invitación en su formulación, de modo tal que contribuya al diálogo.

Hattie y Timperley (2007) identificaron el poder y la influencia de la retroalimentación sobre el aprendizaje y el rendimiento de las y los estudiantes, señalando que tiene que ser clara, útil, significativa y compatible con el conocimiento previo. Si no se comprende lo que se comparte en la retroalimentación como información, no es posible su impacto en la mejora de los aprendizajes. Así, se considera que la retroalimentación es formativa en la medida en que cada estudiante utiliza las informaciones que recibe para avanzar en sus aprendizajes. Entonces es necesario que tengan oportunidades para mejorar sus desempeños como parte de la función formativa. Cuando las y los estudiantes son proactivos,



hacen visible sus pensamientos, diseñan planes para lograr sus objetivos, monitorean sus avances y ajustan sus estrategias de aprendizaje, desarrollan las habilidades de aprender a aprender.

También sumamos los aportes de Lipnevich *et al.* (2016), quienes describen la retroalimentación como una conversación entre profesores y estudiantes, e identifican tres tipos de procesamiento de las y los estudiantes: cognitivo, afectivo y conductual. Estos se dan a través de preguntas que promueven el protagonismo de cada estudiante: ¿entiendo la retroalimentación? ¿Cómo me siento acerca de la retroalimentación? ¿Qué voy a hacer con la retroalimentación? El propósito es que cada estudiante se apropie de la retroalimentación que reciben de un docente o un par, y la convierta en interna o propia (Nicol, 2021).

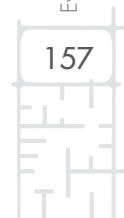
También resulta importante indagar acerca de la calidad del contenido de la retroalimentación formativa, cómo se presenta a las y los estudiantes, cómo es aceptada o qué hacen con lo que reciben, y cómo se integra al futuro aprendizaje. Particularmente, en lo referido a su contenido, en distintas prácticas de retroalimentación formativa encontramos referencias a:


- » Valoraciones sobre la persona: su propósito es impactar sobre la autoestima del estudiante y provocar mejoras en sus aprendizajes, reconociendo que este impacto puede ser negativo en muchas ocasiones. En ese sentido existe controversia acerca de ofrecer valoraciones sobre la persona.
- » Las producciones y desempeños: buscan impactar la calidad y la profundidad de las tareas y los logros.
- » El proceso de aprendizaje: pretenden focalizarse en las estrategias que utilizan las y los estudiantes, en la identificación de sus fortalezas, obstáculos y dificultades para reconocerse como aprendices (Anijovich y Cappelletti, 2022b).

En términos de la práctica en el aula, reconocemos que, el objetivo de la retroalimentación no es ofrecer comentarios interminables, ya que los estudiantes no pueden procesar una cantidad de información y llevarla a la práctica, y los profesores no tienen el suficiente tiempo dadas las condiciones de trabajo, especialmente en Latinoamérica. Como señalan Forsythe y Johnson (2017), el objetivo debería ser menos comentarios, pero más efectivos y procesables.

Evaluación y construcción de autonomía

Las propuestas curriculares en general, los planes educativos en sentido amplio y los documentos de los organismos internacionales expresan (entre otras metas) la importancia de formar sujetos autónomos. La autonomía en términos de aprendizajes es hoy indudablemente un valor. Resulta necesario abordar qué significa construir autonomía en el marco de las aulas. Desde la perspectiva de la enseñanza, se trata de generar las condiciones para que los estudiantes elijan de





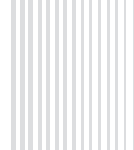
manera genuina, en relación con las propuestas, y sean conscientes del lugar en el que se encuentran respecto del aprendizaje: ¿qué aprendí?, ¿hacia dónde voy?, ¿qué necesito para llegar ahí? Estas son las preguntas clásicas presentes en la bibliografía sobre el tema (Hattie y Timperley, 2007).

Ahora bien, ¿cuándo es autónomo un estudiante? Cuando toma decisiones en la formulación de los objetivos de su trabajo, de los procedimientos que va a llevar adelante, y selecciona recursos para alcanzarlos. Esto quiere decir que planifica su tarea y, además, es capaz de evaluar su propio proceso de aprendizaje. No se trata, sin embargo, de una experiencia solitaria: si la autonomía se constituye como objeto de enseñanza, si las propuestas en las aulas se orientan a enseñarla, el trabajo con pares será central para su construcción. Para aprender a ser un estudiante autónomo, hay que tener oportunidades para tomar decisiones acerca de cómo aprender y reflexionar sobre ellas (Cappelletti, 2014). El aprendizaje es más significativo cuando los sujetos aprenden a autorregularse. Para eso, es condición necesaria aprender en contextos en los que se impliquen activamente en la tarea por realizar.

¿Cómo colabora la evaluación en este proceso? En principio hay que deconstruir la idea de que estudiar de forma independiente es lo mismo que hacerlo de manera autónoma y estratégica. Mientras que en el primer caso el estudiante realiza sus actividades sin ningún mecanismo o ayuda que le permita autorregular su aprendizaje y, probablemente, acabe por buscar la manera más rápida y cómoda de resolver sus tareas (aplicando la primera fórmula que encuentre, pidiendo las respuestas a un par), en el segundo, el estudiante es capaz de planificar, supervisar y evaluar sus actividades de estudio porque logró interiorizar un conjunto de orientaciones, indicaciones, estrategias y criterios. En la planificación de las evaluaciones, en su función formativa, se generan condiciones para que esto suceda.

Una dificultad para analizar, por ejemplo, en la enseñanza de las ciencias, es que frecuentemente se considera que cuando las y los profesores proponen un experimento o una investigación que promueve que sus estudiantes formulen hipótesis, recopilen e interpreten datos y comprueben sus conjeturas iniciales, al mismo tiempo están enseñando las estrategias de pensamiento del proceso de investigación. Por supuesto, situar a las y los estudiantes en procesos de indagación y exploración activa de su entorno puede favorecer la aparición de numerosas habilidades y procedimientos. Sin embargo, si no se enseña y evalúa explícitamente el significado y el sentido que tiene cada procedimiento, es decir, cuándo y por qué su uso es adecuado, no solo pueden olvidarse con facilidad, sino también ponerse en juego de manera errónea, persistiendo en las prácticas de los estudiantes con una gran dificultad para sustituir sus significados.

En el marco de la evaluación formativa y la construcción de autonomía, resulta imprescindible referir a los procesos de autoevaluación, dado que es el propio estudiante quien debe, a partir de los aprendizajes a alcanzar y de los

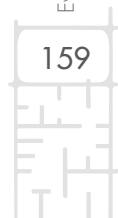


criterios de evaluación, reconocer sus avances y logros, y hacerlos visibles. Para eso no alcanza con realizar lo que el profesor/a le solicita que haga aún sin comprenderlo: requiere de su propio monitoreo, para ajustar sus producciones y desempeños. En ese sentido, los procesos de autoevaluación son centrales para construir autonomía. Cabe advertir que para lograr la autorregulación son necesarios los procesos de correulación, es decir, el trabajo con pares (Allal, 2016; Andrade, 2018).

La relación entre autonomía y autoevaluación no se pone en duda: sin embargo, es bastante habitual en las aulas entender los procesos de autoevaluación como una instancia burocrática puesta en juego por los docentes sin que los estudiantes le encuentren un sentido. En la literatura pedagógica actual se incentivan propuestas para las aulas de los distintos niveles de escolaridad en las que se involucran tareas de autoevaluación: listas de cotejo, protocolos, tablas y preguntas en las que se propone que las y los estudiantes se autoevalúen. No obstante, promover instancias sistemáticas de autoevaluación significa crear situaciones y tiempos para el trabajo sobre ello: implica procesos reflexivos profundos, en diálogo con las y los profesores que ofrecen *pistas* para tender a la mejora de los aprendizajes y a la autorregulación.

Zimmerman y Schunk (2010) caracterizan a un estudiante autorregulado capaz como proactivo en sus esfuerzos por aprender, pues es consciente de sus fortalezas y limitaciones y tiene claridad acerca de sus metas de aprendizaje, así como de las actividades y estrategias que tienen por delante. Además, un estudiante así monitorea y reflexiona sobre sus aprendizajes; esto mejora su auto-satisfacción y motivación para seguir aprendiendo. Regular el aprendizaje no es una tarea fácil. Se la reconoce como una actividad compleja que requiere momentos y actividades especialmente diseñadas para orientar el paso de la regulación externa a la autorregulación.

¿Se trata solamente de evaluación educativa? ¿Cómo se vincula la evaluación con la enseñanza y con los aprendizajes? Desde hace mucho tiempo que se afirma la relación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. La fusión entre evaluación educativa y aprendizaje autorregulado se conoce en la literatura académica como *fusing*. Este inaugura un campo de investigaciones que involucra a los procesos de evaluación, las acciones de las y los docentes y las de cada estudiante en torno a la construcción de procesos de autorregulación (Panadero *et al.*, 2018).





Conclusiones

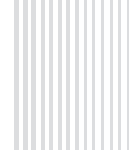
En este trabajo hemos hecho foco en la relación entre evaluación y aprendizaje como aporte para el diseño de políticas pedagógicas y decisiones acerca de la evaluación en las aulas. Esta perspectiva surge como campo de trabajo en la investigación a finales de los años 1980, y autores como Crooks (1988) y Sadler (1989) se centraron cada uno en cómo convertir la evaluación en el aula en oportunidades para mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes. Posteriormente, la investigación analizó el papel de la evaluación en la regulación del aprendizaje y en la construcción de autonomía (Allal, 2016; Andrade, 2013; Andrade y Brookhart, 2016; Panadero y Alonso-Tapia, 2013; Panadero *et al.*, 2019; Panadero *et al.*, 2016). A estas investigaciones se suman las referidas a la retroalimentación formativa, reconociendo su contribución al aprendizaje de las y los estudiantes.

Aún queda una serie de cuestiones acerca de qué tipo de prácticas de evaluación formativa son las más valiosas para favorecer los procesos de autorregulación y de autonomía. Además, es relevante indagar el impacto y la viabilidad de estos procesos de acuerdo con la edad de cada estudiante (por ejemplo, no es lo mismo diseñar prácticas de evaluación formativa para los niños de nivel inicial que para el grado universitario). Reconocemos también la necesidad de analizar los efectos psicológicos y sociales de la evaluación formativa: ¿qué tipos de procesos mentales y emocionales activan las y los estudiantes cuando se autoevalúan o son evaluados? ¿Cómo influyen estos procesos en sus estrategias de aprendizaje? ¿Cómo impactan los resultados en su contexto de aula y su familia?

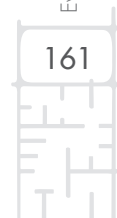
Para finalizar consideramos que la evaluación tiene que ser una *fuentes* de reflexiones para cada estudiante, una oportunidad para mostrar lo que aprenden, y compartir en comunidad sus hallazgos, sus logros, y también para las y los docentes en términos de revisar sus prácticas de enseñanza.

Referencias

- Allal, L. (2010). Assessment and the regulation of learning. En P. Peterson, E. Baker y B. McGraw (Eds.), *International encyclopedia of education* (vol. 3, pp. 348-352). Elsevier.
- Allal, L. (2016). The co-regulation of student learning in an assessment for learning culture. En L. Allal y D. Laveault (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 259-273). Springer.



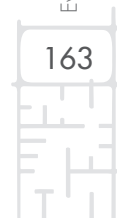
- Andrade, H. (2013). Classroom assessment in the context of learning theory and research. En J. H. McMillan (Ed.), *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 17-34). SAGE.
- Andrade, H. (2018). Feedback in the Context of Self-Assessment. En A. A. Lipnevich y J. K. Smith (Eds.), *Lipnevich Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (pp. 376-408). Cambridge University Press.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2022a). *Evaluaciones: 29 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2022b). La retroalimentación formativa: una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza en evaluación y enseñanza. En T. Vinacur y L. Landeo (Eds.), *Contribuciones para la práctica educativa. Aportes y reflexiones del primer seminario de investigación de la UEICFE* (pp. 79-94). Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Bailey, A. L. y Heritage, M. (2017). Imperatives for teacher education: Findings from studies of effective teaching for English language learners. En M. Peters, B. Cowie e I. Menter (Eds.), *A companion to research in teacher education* (pp. 697-712). Springer.
- Black, P. (2013). Formative and summative aspects of assessment: theoretical and research foundation in the context of pedagogy. En J. H. McMillan (Ed.), *SAGE Handbook of research on classroom assessment* (pp. 443-460). SAGE.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-74.
- Brookhart, S. M. (2013). Classroom assessment in the context of motivation theory and research. En J. H. McMillan (Ed.), *SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 35-54). SAGE.
- Brown, N. J. y Wilson, M. (2011). A model of cognition: The missing cornerstone of assessment. *Educational Psychology Review*, 23(2), 221.
- Cappelletti, G. (2014). La autonomía como meta educativa. En R. Anijovich (Ed.), *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas* (pp. 59-74). Paidós.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.
- Erickson, F. (2007). Some thoughts on "proximal" formative assessment of student learning, *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106, 186-216.



- Forsythe, A. y Johnson, S. (2017). Thanks, but No-Thanks for the Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 850-859.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Heritage, M. (2010). *Formative Assessment Making it happen in the classroom*. Corwin.
- Heritage, M. y Harrison, C. (2019). *The power of assessment for learning: Twenty years of research and practice in UK and US classrooms*. Corwin.
- Lipnevich, A. A., Berg, D. y Smith, J. K. (2016). Toward a Model of Student Response to Feedback. En G. T. L. Brown y L. Harris (Eds.), *Human Factors And Social Conditions In Assessment* (pp. 169-185). Routledge.
- Nicol, D. (2021). The Power of Internal Feedback: Exploiting Natural Comparison Processes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778. <http://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Panadero, E., Andrade, H. y Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 13-31.
- Panadero, E. y Broadbent, J. (2018). Desarrollo del juicio evaluativo: una perspectiva de aprendizaje autorregulado. En *Desarrollo del juicio evaluativo en la educación superior* (pp. 81-89). Routledge.
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D. y Lodge, J. M. (2019). Using Formative Assessment To Influence Self- And Co-Regulated Learning: The Role Of Evaluative Judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 535-557. <http://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>
- Panadero, E., Jonsson, A. y Strijbos, J. W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. En *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 311-326). Springer.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.

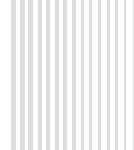


- Shepard, L., Penuel, W. y Pellegrino, J. (2018). Using Learning and Motivation Theories to Coherently Link Formative Assessment, Grading Practices, and Large-Scale Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37(1), 21-34.
- Stiggins, R. J. (2005). *Student-involved assessment for learning*. Merrill y Prentice Hall.
- Taylor, C. S. y Nolen, S. B. (2008). *Classroom assessment: Supporting teaching and learning in real classrooms*. 2.º ed. Pearson Education, Inc.
- Tomlinson, C. (2017) How to differentiate instruction in academically diverse classrooms. (3 rd Ed). Alexandria, VA: ASCD.
- Wiliam, D. (2011). What is Assessment for Learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Zimmerman, B. y Schunk, D. (2011). Self-regulated learning and performance: an introduction and overview. En B. Zimmerman y D. Schunk (Eds.), *Handbook of self regulation of learning and performance* (pp. 1-12). Routledge.



Evaluación, currículum y
el binomio aprendizaje-
enseñanza: análisis del
contexto educativo colombiano
durante la pospandemia

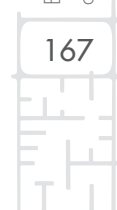
Cristina Fuentes-Mejía
Esther Gutiérrez Mora



La evaluación en el campo educativo constituye una noción polisémica y con diversos fines, sujeta al currículo y por consiguiente vinculada al aprendizaje y a la enseñanza. Para profundizar en ello, se realizó un análisis de los procesos de evaluación que suceden en una idea ampliada de currículo, entendiendo que la evaluación vincula el binomio aprendizaje-enseñanza. Lo anterior a partir del análisis de una columna de opinión contenida en un periódico de circulación nacional en Colombia, desde una perspectiva cualitativa y documental. Allí fueron seleccionadas las publicaciones de expertos en educación entre los años 2020 a 2023, relacionadas con las diferentes comprensiones acerca de la evaluación y su relación con aprendizaje-enseñanza en el marco del confinamiento y en el escenario de pospandemia. De modo general, los artículos de opinión centraron su atención en ideas relacionadas con evaluación, aprendizaje, enseñanza, durante el confinamiento por la pandemia, así como expectativas relacionadas con el regreso a la presencialidad. Predominaron cuatro resultados centrales: 1) una mirada sumativa de la evaluación; 2) para los expertos, las pruebas estandarizadas revelaron las peores brechas en el aprendizaje durante los últimos veinte años en Colombia; 3) se interrogó el lugar de la *motivación* como un elemento central en la configuración del vínculo enseñanza y aprendizaje, 4) se identificó la recurrencia en las opiniones de abordar las denominadas “competencias socioemocionales”.

Al respecto los efectos del confinamiento por causa de la pandemia de la covid-19 seguirán siendo asuntos fundamentales de estudio en el campo educativo, particularmente, los aprendizajes relacionados con la evaluación, consensuados durante ese momento histórico que atravesó a las sociedades y a la escuela. Si bien la academia y sus agentes representan las figuras autorizadas para marcar los abordajes conceptuales y metodológicos que caracterizan los giros del debate acerca de la evaluación, no resulta menor recuperar aquellos análisis que circularon y se situaron en el radar de la discusión ciudadana, a través de voces como las de los medios masivos de comunicación, que llamaron a expertos o personas reconocidas en el ámbito de la educación colombiana para emitir artículos de opinión alrededor de experiencias relacionadas con la educación durante el confinamiento y posconfinamiento.

El interés por fijar la mirada a los registros en un periódico de circulación nacional tiene que ver con reconocer posibles giros del discurso de evaluación en el marco del retorno a la presencialidad de las actividades académicas. En el presente análisis no se esperaba encontrar nociones elaboradas sobre el concepto de evaluación, debido justamente a que la función central del periódico como medio de comunicación es informar, más allá de profundizar en un concepto que atañe al campo de la educación. No obstante, el análisis permitió rastrear posicionamientos institucionales, de intelectuales o académicos, de expertos y de la ciudadanía, que refieren al tema de educación en tiempos de pandemia y pospandemia.





Lo anterior en respuesta a ciertos acontecimientos que difícilmente pasan desapercibidos al pensar la coyuntura nacional, internacional y su influencia en la noción de evaluación educativa. Entre ellos, la difusión de los resultados de evaluación mediante pruebas estandarizadas y el papel del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (Icfes), cuyo rol durante y después del confinamiento ha sido crucial.

Por tanto, el presente escrito tiene como fin presentar los resultados de un análisis acerca de los procesos de evaluación que suceden en una idea ampliada de *currículum*, entendiendo que la evaluación vincula el binomio aprendizaje-enseñanza, mediante las diversas voces identificadas en 25 artículos de opinión e información publicados entre el 2020 y el 2023 en el periódico *El Espectador*, de circulación nacional en Colombia. Ese diario se ha ocupado de publicar artículos en una columna dedicada exclusivamente a los debates y opiniones acerca de la educación. Los artículos publicados en esa sección del periódico son escritos generalmente por expertos en educación, dentro de los cuales se destacan rectores de colegios y universidades, o personas especializadas en la temática que publican en nombre del periódico bajo la autoría Redacción Educación.

Estudios previos indicaron que, durante el primer año del confinamiento, fue central el debate acerca del papel de la evaluación formativa frente a la evaluación sumativa. Por ejemplo, en el análisis de Gutiérrez (2021) se destacó que “el examen” y “la rúbrica” siempre han constituido instrumentos de apoyo para la evaluación, y que su protagonismo fue mayor durante el confinamiento. El estudio destaca en sus resultados una instrumentalización y pérdida paulatina del sentido de esas estrategias de evaluación, siendo diseñadas al margen de las experiencias de aprendizaje de estudiantes. Aspecto que puso sobre la mesa la discusión por las trayectorias escolares y la relación pedagógica que se configuró en el marco de la educación asumida como remota o virtual durante el confinamiento.

En un estudio realizado por Copado *et al.* (2022), mediante enfoque cualitativo y de territorialidad entre México y Argentina se tuvo como objetivo conocer las experiencias de profesores en tiempo de pospandemia, principalmente de planteles educativos de educación básica y secundaria, proponiendo en los resultados la denominada “evaluación formativa” en pospandemia identificándose que antes, durante y luego de la pandemia se mantuvo el enfoque formativo de la evaluación con la intención de evitar la reprobación y deserción de los estudiantes en todos los niveles de educación, se destaca en los resultados de este estudio, que los denominados consejos académicos de las escuelas quienes mediante consensos internos acordaron para asignar una calificación aprobatoria.

Con relación a la evaluación en el nivel de educación superior, en España, Peña y Peña-Fernández (2022) destacan que el modelo bimodal (caracterizado



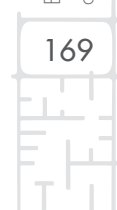



por prácticas de enseñanza presencial y no presencial) fue el adoptado por varias universidades en ese país en la etapa posconfinamiento, asumiendo que se trata de uno de los procedimientos óptimos para asumir la realidad de las aulas universitarias. Se distingue que el proceso enseñanza-aprendizaje se ha replanteado en tiempos de pandemia y pospandemia, permitiendo la reestructuración de espacios y procesos que favorecen la salud de la comunidad universitaria, así como la docencia de calidad que a su vez promueve el desarrollo personal e intelectual de los estudiantes. Si bien, los autores no refieren específicamente al asunto evaluativo, puede inferirse que prácticas de evaluación, principalmente de cuño sumativo han sido asumidas en el modelo bimodal en pospandemia.

En Argentina, Schwartzman *et al.* (2021) también centrando su atención en el ámbito universitario caracterizaron alrededor de 51 propuestas de evaluación de aprendizajes diseñadas al inicio de la pandemia, Si bien hallaron que esas propuestas fueron diversas, en su mayoría se centraron en la evaluación de aprendizajes evidenciado principalmente saberes. Se prima un diseño de evaluación individual, conectado con prácticas académicas y profesionales. Este estudio contribuyó en la reflexión de propuestas de evaluación híbridas en varias disciplinas universitarias en el contexto de la pospandemia.

En Perú, Sánchez y Pérez (2021) mediante un estudio cualitativo en el campo de la educación analizaron los fundamentos de la evaluación del binomio enseñanza-aprendizaje que asumen los docentes en diferentes instituciones educativas principalmente antes y después de la pandemia. Los hallazgos de esta investigación centran su mirada en tres categorías de los fundamentos de la evaluación por parte de docente: 1) Perspectiva conceptual, 2) Ámbito procedimental y 3) Nivel actitudinal. En la primera categoría se acogieron las voces de los docentes que destacan la evaluación como una de las etapas del proceso educativo con el fin de control sistemático. Con relación a lo procedimental, la evaluación comprendida como una forma de emitir un juicio de valor en función de la comparación de estándares. Finalmente, la categoría actitudinal donde la evaluación es aplicada y comprendida como proceso formativo.

En Colombia, a propósito de las denominadas Pruebas Saber 11, que, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional y con el Decreto 869 de 2010, se constituyen como un examen de estado de la educación media (Icfes-Saber 11) se tiene como propósito que dicha prueba permita: comprobar competencias de los estudiantes, proporcionar elementos relacionados con la autoevaluación y proyecto de vida, proporcionar a las instituciones educativas información, monitorear la calidad de la educación, recolectar información de indicadores para la calidad educativa y también insumos para la autoevaluación de las instituciones entre otros propósitos pensados cuidadosamente y difundidos en decretos por parte del Ministerio de Educación.





De acuerdo con lo anterior, el estudio llevado a cabo en Colombia por Fernández, Morales, y Ortiz (2022) señala que los resultados arrojados en las Pruebas Saber 11, tanto en pandemia como en pospandemia dejan ver el grado de “invisibilización” de los contextos rurales, siendo necesaria la inclusión de municipios que pertenecen a zonas muy apartadas del centro del país y se hace un llamado principalmente al Ministerio de Educación para que se contribuya a mejorar la calidad de la educación en las zonas principalmente rurales y apartadas de Colombia.

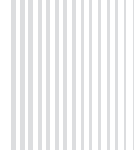
Evaluación

En el ejercicio de análisis, se asumió una noción de evaluación que permitió reconocer su relación intrínseca con dimensiones como el *currículum* y la enseñanza, en cuanto hacen parte activa de la cultura escolar (Anijovich y Cappelletti, 2017). Así, la evaluación es un constructo social y supone situarse en lógica de sus funciones y propósitos. Según Santos-Guerra (2017) son, principalmente, la medición y la comprensión.

En el campo de la educación, la noción de evaluación se asume como polisémica, de la misma forma que otros constructos del ámbito educativo. Evaluar también presenta múltiples fines, de ahí que se hable de evaluar aprendizajes, evaluar frente al desempeño en una tarea o evaluar para proporcionar un *Feedback*. Es necesario situar la evaluación sujeta al currículo y, por consiguiente, a la realidad del aprendizaje y de la enseñanza. Así, es importante destacar los múltiples debates y discusiones alrededor de la evaluación.

De acuerdo con Zuleta (2007), la evaluación tiene que ver con un asunto social, en el que se destacan dos nociones importantes: la primera, que el objeto de la evaluación se encuentra en el nodo de lo social y que, por tanto, debe ser estudiado en las ciencias humanas; la segunda resalta que la evaluación es una actividad socialmente determinada. Fuentes (2013) destaca que la evaluación en educación debe promover el aspecto humano en los ambientes de aprendizaje. Si bien el término en la actualidad hace parte del ámbito educativo, proviene de otros contextos como los empresariales y el mundo del trabajo. No obstante, hoy por hoy la evaluación debe construir una pieza clave en el aprendizaje y la relación pedagógica construida.

Desde una aproximación científica, la evaluación se destaca como parte fundamental de la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, Ruiz (2021) destaca que para proporcionar un *feedback* acerca del desempeño en una tarea de aprendizaje, primero que todo debe llevarse a cabo una evaluación, pues sin ella no existe el *feedback*. Sin embargo, el autor señala que, al hacer mención a la evaluación, suele pensarse en pruebas a las que se someten los estudiantes tras finalizar una secuencia de aprendizaje, verificando si se alcanzaron los



objetivos. No obstante, “este tipo de evaluación no contribuye al aprendizaje [...] sino que certifica el nivel de aprendizaje alcanzado” (Ruiz, 2021, p. 279). Esto hace ver con frecuencia que la evaluación no tenga nada que ver con el aprendizaje.

Con base en Graue (1993), Ruiz (2021) ratifica que tanto la evaluación para recabar y suministrar *feedback*, así como la evaluación con fines de certificación de un nivel de desempeño alcanzado, presentan una gran influencia en el aprendizaje. Además, que aprender de la forma como el maestro desea que se aprenda, “no es siempre lo mismo que prepararse para superar una prueba evaluativa. Muchas veces no lo es” (Ruiz, 2021, p. 279).

La evaluación como medición

Con respecto a la medición, se reconoce una apuesta clara por la observación de los aprendizajes a través de procesos de control y comprobación; contrario al propósito de comprensión, que apela a funciones como el diagnóstico, el diálogo, la retroalimentación y el aprendizaje. Para Santos-Guerra (2017, p. 360), la concepción utilitarista del aprendizaje que encarna la función de medición sitúa el rendimiento como el “único, o al menos el más valioso de los indicadores del éxito”; esta mirada técnica de la evaluación minimiza los interrogantes relacionados con las causas que inciden en los resultados del proceso de evaluación, y poco se preocupa por la transformación de estas. En cambio, la evaluación como comprensión es entendida como “un proceso y no como un momento final” (Santos-Guerra, 2017, p. 363); en ese sentido, *comprender* lo que sucede durante la enseñanza y sus efectos en el aprendizaje representa su valor central.

El aprendizaje, al ocurrir en el cerebro, es un constructo que no puede ser medido directamente. Al respecto, Ruiz (2021) precisa que el aprendizaje puede ser medido de manera indirecta y que las pruebas pueden ser instrumentos de medición limitados en su accionar; limitación que puede justificarse en los criterios de validez, confiabilidad, exactitud y precisión cruciales en la construcción de pruebas de evaluación estandarizadas. Por tanto, una calificación (o notas reflejadas, por lo general, en un número) arrojada por esas pruebas, y de acuerdo con Ruiz (2021), evidencia la capacidad que tiene un estudiante para superar una prueba o examen, pero no refleja lo que permanecerá en su memoria a largo plazo luego de la prueba.

Evaluación y currículum

A lo largo del presente análisis, se asume la expresión *currículum*, proveniente del latín — que indica “pista de carrera” o “carrera”—, y en coherencia con la forma en que Alicia De Alba (2013) la incorpora en su reflexión teórica. Además, Tomaz Tadeu Da Silva (1999) señala que *currículum* vincula asuntos como la identidad, la subjetividad y el poder. Allí la evaluación ocupa un lugar



relevante, pues genera efectos importantes en la trayectoria escolar de las y los estudiantes.

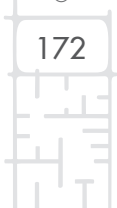
La función diagnóstica de la evaluación como comprensión permite reconocer los errores y logros para estudiar y discutir alrededor de procesos de mejora, diagnóstico que guarda relación con el *diálogo*, pues solo en el encuentro con el *otro* es posible reconocer su potencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la noción de otredad aparece la retroalimentación formativa, no solo en lógica de reorientar los procesos, sino también como posibilidad para la revisión de la propia práctica pedagógica. Por tanto, la evaluación formativa adquiere sentido, pues “trata de identificar las debilidades y las fortalezas del aprendizaje de un alumno, más que juzgar o calificar los resultados” (Anijovich y González, 2011, p. 12).


Con ello, la función de aprendizaje entendida como mejora o perfeccionamiento de la evaluación formativa, involucra a los equipos docentes que reflexionan acerca de su quehacer, así como los estudiantes, quienes pueden dar cuenta de la relevancia de los saberes que circulan en el aula. En consecuencia, la concepción de la evaluación, sus funciones y formas de aplicación, están relacionadas con las dinámicas del *currículum*, entendido como

la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (De Alba, 2013, p. 57)

De Alba (2013) plantea la pertinencia de considerar el concepto de *currículum* que surgió en la década de 1960 como crítica a la mirada técnica y centrada en los contenidos. Para la autora, existen tres grandes sujetos del *currículum*: los de la determinación curricular, en los que se destacan el Estado y el sector empresarial; los sujetos de la estructuración del *currículum*, integrado por los equipos de gestión y planeación institucional, y los sujetos del desarrollo curricular, en los que se sitúan docentes y estudiantes. En esta tríada, los sujetos de la determinación curricular, aunque no hacen presencia en la vida cotidiana de las escuelas, cumplen un papel importante en las orientaciones y decisiones que se toman a nivel macroinstitucional (el de las políticas educativas), y que operan simbólicamente en dicha cotidianidad. Allí pueden reconocerse al Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las orientaciones sobre los procesos de evaluación estandarizada.

A partir de esta lectura del *currículum* y sus sujetos, la evaluación y sus fines se inscriben en la cultura que permea las propuestas político-educativas que asumen las instituciones, las cuales orientan sus prácticas pedagógicas. Por ello, siendo la pandemia un acontecimiento social en el que la mirada contextual resultaba ineludible, la problematización de las notas de prensa sobre evaluación desde





las perspectivas de Santos-Guerra, Anijovich y Cappelletti, y la de currículum desde De Alba y Da Silva resultaron más que pertinentes.

La evaluación y su relación directa con el aprendizaje-enseñanza

Ahora, la pregunta por el aprendizaje tiene relación directa con la enseñanza, entendida como el reparto de signos que muestra cómo transitar un camino (Antelo, 2000). Aprender está permeado por la relación con el *deseo*, movilizado por el docente en el aula al crear el enigma, o el “deseo de aprender” (Meirieu, 2009). Sin embargo, la evaluación, a pesar de sus peripecias, puede ser promotora de aprendizaje cuando ese es su propósito. Al respecto, Ruiz (2021) señala las diferencias entre evaluación sumativa y formativa: la primera, relacionada con el desempeño de estudiantes frente a metas específicas de aprendizaje; la segunda, también denominada “evaluación para el aprendizaje”, alude a la búsqueda de información acerca del progreso de estudiantes, lo que permite tomar decisiones acerca de las fases que siguen para apoyarlo en el logro de objetivos de aprendizaje. Esta última definición es dada por Dylan William (2011, citado en Ruiz, 2021), quien es uno de los investigadores destacados en el tema de evaluación formativa.

Con todo, la evaluación resulta una estrategia de aprendizaje que puede contribuir a su consolidación. En la línea de Ruiz (2021), rescatar los beneficios que trae la evaluación en el binomio aprendizaje-enseñanza requiere, sin duda, cambios en concepciones que tanto maestros como estudiantes construyen frente a la evaluación y a las prácticas evaluativas. Al respecto, puede remarcarse “bien la diferencia entre las pruebas destinadas a promover y guiar el aprendizaje de las que no tienen otro objetivo que permitirnos rellenar el expediente académico” (Ruiz, 2021, p. 293).

Criterios de análisis

En la metodología se empleó la ruta cualitativa de investigación con un énfasis documental. Para ello fue elegido el periódico colombiano El Espectador de circulación nacional. Este diario se ha ocupado de publicar artículos centrados en discusiones en una columna dedicada exclusivamente a los debates y opiniones acerca de la Educación. Sus contribuciones durante la pandemia y en el marco del retorno a la presencialidad han sido relevantes, porque han puesto en el radar ciudadano las tensiones e interrogantes con respecto a ¿qué y cómo se enseñó y evaluó? y, por ende, ¿qué se aprendió durante el confinamiento?

Se optó por publicaciones entre los años 2020 a 2023, por tratarse de un rango de tiempo relevante para el presente análisis, lo que permitió contrastar las decisiones alrededor de la evaluación y su relación con el aprendizaje,



la enseñanza y el currículo, tanto en la etapa de confinamiento como en el momento en que se iniciaron escaladamente actividades escolares presenciales. Sin embargo, interesó, de acuerdo con el objetivo de este estudio, centrar el análisis en el periodo pospandemia.

De los veinticinco (n.º=25) artículos recuperados, en siete (n.º=7) de ellos no se menciona explícitamente la palabra evaluación ni en el título ni en el texto de la nota de prensa; en uno (n.º=1) se hace referencia a la palabra evaluación, pero como parte de una cita textual realizada dentro del artículo; en dos (n.º=2) se menciona el término únicamente en el título, mientras que en quince (n.º=15) de las notas de prensa sí es mencionada explícitamente la palabra evaluación. Con relación a los años de publicación, y recordando lo mencionado previamente, fueron encontrados y clasificados para el análisis 3 artículos correspondientes al año 2020, teniendo en cuenta la relevancia de la información registrada con respecto a la evaluación de los aprendizajes en el contexto del retorno a la presencialidad. Un total de 7 notas de prensa cuya publicación fue durante el año 2021, para el año 2022 las publicaciones fueron de un total de 14, en concordancia con el objetivo del presente estudio, de rastrear la evaluación durante el retorno a la presencialidad o como se ha denominado periodo pospandemia, y finalmente, 1 artículo de 2023 del mes de enero, fecha hasta la cual se definió el rango de búsqueda de las notas de prensa, para pasar a la etapa de análisis de cada uno de los documentos encontrados, el cual implicó clasificación, organización, lectura y relectura del material encontrado.

Para desarrollar el análisis, se siguieron los siguientes pasos: 1) acceso a cada una de las publicaciones mensuales en la sección de Educación del periódico; 2) descarga de cada uno de los artículos; 3) análisis de contenido para identificar si la palabra "evaluación" aparecía o no en el título del artículo, así como las palabras recurrentes en cada uno de los artículos, 4) lectura en su totalidad a cada uno de los documentos para realizar el análisis centrado en lo que se dice acerca de la evaluación.

Para el análisis de los artículos fueron tenidos en cuenta tres criterios: 1) concepto o mención al término evaluación, esto es, si en cada uno de los artículos la palabra se encontraba de manera implícita o explícita. 2) La concepción de sujeto presente en el currículo, a partir de los desarrollos teóricos de la pedagoga mexicana De Alba (2013) y reinterpretada en el presente análisis de la siguiente manera: a) determinación, es decir, si quien enuncia el tema curricular es la voz del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Icfes o el sector empresarial, y entendida con base en elementos teóricos, como ese sector externo que promueve lineamientos para la creación de políticas en evaluación y lo relacionado con el currículo; y b) la estructuración, como: comités curriculares, acreditación y registros calificados para cada una de las instituciones, creación de reglamentos. Este aspecto se refiere al desarrollo o la puesta en marcha de decisiones relacionadas con el área curricular y en él están vinculados sujetos del currículo tales como profesores y estudiantes. 3) Concepción acerca del





binomio aprendizaje-enseñanza; este criterio permitió verificar, durante el análisis, si las dos palabras fueron abordadas como conceptos interrelacionados o si se efectuó algún tipo de distinción de esos dos procesos, al igual que lo que denotaban las concepciones que se tienen de cada uno de sus términos.

Resultados

A continuación, son presentados por categorías los hallazgos luego del análisis de cada uno de los artículos de opinión publicados en *El Espectador*. Estos resultados permiten discutir alrededor del estado actual de pospandemia de los procesos de evaluación en las instituciones educativas.

Motivación y emoción. Imperativos en las nuevas formas de evaluación

Los asuntos vinculados a la evaluación siempre han sido objeto de disputa en el campo educativo. No obstante, el confinamiento por la covid-19 exacerbó las preguntas en torno a las condiciones para su desarrollo, la pertinencia de los contenidos evaluados y el señalamiento a la cualificación de la tarea docente. Las notas de prensa publicadas por el *El Espectador* entre los años 2020 y 2022 evidenciaron tres tendencias. La de quienes compartieron su mirada crítica frente a los informes publicados por organismos internacionales y nacionales sobre los resultados de las pruebas estandarizadas, y que anunciaban la preocupante crisis del aprendizaje.

Los organismos o sujetos de la determinación curricular que aparecieron con recurrencia fueron: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), el Icfes y el MEN. La segunda tendencia tiene que ver con la relación entre contextos socioeconómicos y las condiciones de la escolarización durante el confinamiento. En estos análisis se destacó la voz de autores y expertos columnistas como Julián de Zubiría (rector del Instituto Alberto Merani), Alejandro Álvarez Gallego (rector de la Universidad Pedagógica Nacional para el periodo de estudio), el periódico digital de la Universidad Nacional de Colombia, el equipo editorial de la columna de Educación del periódico *El Espectador*. Finalmente, otras publicaciones en las que el MEN y la agencia EFE (agencia española de noticias internacional) presentaron balances de gestiones puntuales en materia educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación, se presentan los asuntos más recurrentes en esas publicaciones, enunciando que el *currículo*, la *motivación* y las denominadas *competencias socioemocionales* en el aprendizaje ocuparon un lugar protagónico en la reflexión sobre la evaluación.





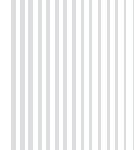
En *El Espectador*, cuatro informes y balances fueron los más referenciados en las notas de prensa analizadas: *Evaluación de la calidad de la educación América Latina*, realizado en 2019 por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Unesco; los informes liderados por la Escuela de Gobierno de la Universidad de los Andes, *Afectaciones de la pandemia en la educación de los niños, niñas y adolescentes en Latinoamérica: el caso de Colombia en colegios oficiales*, publicado en 2021, y *Desigualdad en el aprendizaje durante el COVID-19: evidencia para estudiantes de secundaria en Colombia*, publicado en 2022; finalmente, el balance del Icfes publicado en noviembre del año 2022, titulado *Brechas en el aprendizaje: una mirada desde las pruebas y exámenes de Estado*.

Dentro de los hallazgos más resonantes sobre la evaluación de los aprendizajes, la Unesco y LLECE identificaron que América Latina mostró dificultades en los procesos de lectura y matemática (esto para alumnos de tercero y sexto grado); también se registraron diferencias de género asociadas con el estudio de la matemática a favor de los hombres, en países como Argentina, Brasil, Costa Rica, Guatemala y Nicaragua, y las mujeres con mejores resultados en lectura para los mismos países (*El Espectador*, Agencia EFE, 3 de noviembre de 2021). Lo anterior guardaba relación con el nivel socioeconómico de las escuelas, pues a mayor nivel, mejores resultados; este asunto sigue planteando la preocupación con respecto a los sectores rurales y la educación orientada a pueblos de origen étnico, para los cuales la brecha en los resultados en el acceso a la educación es mayor. Este panorama causó particular preocupación, entendiendo que, con el confinamiento obligatorio, el escenario se podría exacerbar.

Por su parte, la Universidad de Los Andes en Colombia publicó un informe durante el 2021, en el que dio a conocer “cómo la pandemia había afectado la educación de los niños, niñas y adolescentes que asisten a colegios oficiales en Colombia, Brasil y Uruguay en 2021” (*El Espectador*, Redacción Educación, 17 de noviembre de 2021). Sus análisis recalcan el debilitamiento de la relación pedagógica entre maestro y estudiante, así como el estancamiento o reducción del aprendizaje en un 40%. Este resultado se relacionó con las afectaciones al encuentro directo entre los sujetos del desarrollo curricular, el cual se redujo de manera significativa debido al uso de herramientas tecnológicas como la red social WhatsApp (80%), o la realización de clases mediadas por plataformas (49%) (*El Espectador*, Redacción Educación, 17 de noviembre de 2021).

De igual manera, el estudio de la Unesco y LLECE reitera que el acceso a la educación de la población rural en el contexto del confinamiento fue particularmente preocupante, al presentar mayores dificultades para acceder a dispositivos tecnológicos e internet. En el informe se argumenta que lo anterior derivó en que los niños y niñas, principalmente de preescolar y primaria, perdieran la conexión o cercanía con la escuela como institución, así como con sus pares. El efecto de este distanciamiento también se mostró en la relación con el saber, pues el tiempo de dedicación para el estudio también se redujo de manera





importante: “el 83% de los estudiantes dedican menos de cinco horas a estudiar, y el 26% dedican menos de dos horas” (*El Espectador*, Redacción Educación, 17 de noviembre de 2021). Por tanto, según las voces de cuidadores recuperadas en esta nota de prensa, los niños y niñas mostraron cada vez menos *motivación* para la realización de actividades escolares desde casa, situación que afectó su proceso de aprendizaje en el área de lectoescritura, principalmente. Lo anterior planteaba un potencial riesgo de deserción para el año 2022, tanto en zonas urbanas como rurales, escenario al que se sumaron las preocupaciones en torno a la salud emocional de las y los estudiantes.

Con respecto a los interrogantes alrededor de la *motivación*, asunto recurrente en las notas de prensa analizadas, Bixio (2006, p. 15) la entiende como “las fuerzas que determinan la conducta humana”; motivar es, entonces, “suministrar motivos para que el individuo realice determinada acción y ponga todo su empeño, interés y voluntad en el logro de la misma” (p. 15).

Aunque en la actualidad existe cierto reduccionismo del concepto, al asociarlo con diversión, animación o *coaching*, la motivación plantea un desafío y constituye una puerta de entrada valiosa para el proceso de aprendizaje, pues supone el agenciamiento del deseo de aprender. Según Meirieu (2007), luchar contra el fracaso escolar supone “reflexionar sobre lo que se podría llamar un nuevo tipo de relación con el saber” (p. 3), pues enfrentamos una generación que evidencia “una disminución de la capacidad de atención, de concentración y de focalización” (p. 5). Esta situación complejiza la organización del trabajo pedagógico para el docente, pues pareciera que el lugar de la enseñanza se disputara con productores de contenido como *youtubers* o *influencers*, quienes cuentan con gran acogida en la actualidad. Al respecto, Bixio (2006, p. 20) plantea:

[...] el hecho de que niños y jóvenes hayan perdido el interés por aprender no se resuelve a punta de estrategias motivacionales solamente, lo que se trata hoy es de hacer un buen diagnóstico de las nuevas creencias, valores, representaciones que se juegan en relación a la escuela, los dispositivos institucionales, los saberes que allí se transmiten y los procesos a partir de los cuales se enseña y se aprende.

La motivación, entonces, resuena en un escenario mucho más desafiante, pues supone exigencia intelectual, método, recursos y tiempo para el avance del estudiante (Meirieu, 2016); lo anterior, en un contexto que se digitaliza a grandes velocidades. En una línea similar, Bixio (2006) argumenta que el asunto sobre el cual debería ponerse el foco al abordar la motivación tiene que ver con el aburrimiento escolar, fenómeno que, en el contexto del confinamiento, pudo estar asociado con la pérdida de la materialidad de la escuela como un espacio para la socialización y la autonomía. Aunque la pandemia permitió visibilizar las brechas socioeconómicas, también quedó en el radar una preocupación que no es nueva, con respecto a la progresiva destitución simbólica de la escuela y sus rituales.



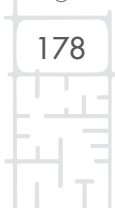
En el contexto del confinamiento, la exposición a herramientas y dispositivos tecnológicos reforzó una concepción del tiempo que trajo la modernidad asociada con la velocidad y la inmediatez de los procesos. Con relación a esto, Dussel y Trujillo (2018, p. 161) manifiestan que el tiempo para el estudio, “termina siendo percibido muchas veces como el tiempo burocrático de entregar la tarea”. Similar situación pudo presentarse con los procesos evaluativos, pues se siguió instrumentalizando y reduciendo su función a la de medición y certificación. Como lo mencionó De Zubiría en una de las notas de prensa: “La copia, la trampa, enseñó que lo importante es la calificación” (*El Espectador*, Julián de Zubiría Samper, 14 de diciembre de 2020). Así, para los niños, niñas y jóvenes, la importancia y validez del proceso de aprendizaje se ha centrado en la aprobación de los exámenes.

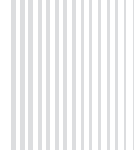
Brechas sociales y jerarquías escolares

A los reportes acerca de evaluación enunciados en líneas previas, se sumó el informe *Brechas en el aprendizaje: una mirada desde las pruebas y exámenes de Estado*, publicado en 2022 por el Icfes. Allí se expresaron las diferencias entre los promedios obtenidos en los exámenes de Estado por estudiantes del nivel socioeconómico más bajo y los del nivel más alto. En lo que respecta a la prueba Saber 11, los estudiantes provenientes de un nivel socioeconómico alto y de instituciones no oficiales obtuvieron los mejores puntajes, frente a los de nivel socioeconómico más bajo y de instituciones oficiales. Lo anterior se destacó en las pruebas de lectura para la educación básica y media. A propósito de las pruebas TyT, y Saber Pro, el periódico recogió los siguientes resultados: Saber TyT, “la diferencia en el puntaje global entre los dos niveles socioeconómicos fue solo de 10 puntos a favor de los del nivel más alto”; Saber Pro, “la diferencia fue de 19 puntos” (*El Espectador*, Redacción Educación, 11 de noviembre de 2022).

De otra parte, en 2022 el rector de la Universidad Pedagógica Nacional hizo críticas al informe *Covid-19* de la Cepal-Unesco, publicado en el 2020. En este se adjudica a colegios y maestros la responsabilidad de las brechas en los resultados de las pruebas estandarizadas, así como las situaciones de repetición y deserción. Según los análisis presentados, no se adoptaron las metodologías adecuadas para el trabajo pedagógico y tampoco se llevaron a cabo estrategias de flexibilización de la evaluación. Lo que acentuó la preocupación frente a estos análisis fue la afirmación en torno a que los maestros menos preparados están en los colegios que han tenido los resultados más bajos (*El Espectador*, Alejandro Álvarez Gallego, 22 de agosto de 2022).

El columnista refirió una mirada reduccionista del fenómeno, en la que, si bien deben revisarse las metodologías y procesos evaluativos que hacen parte de la práctica pedagógica cotidiana, se desdibujan las profundas inequidades sociales que han atravesado durante años a los territorios en el país, y por





supuesto las precarias condiciones de la educación y el trabajo docente en ellos. Ejemplo de esto son el desempleo recrudecido por la pandemia, el deterioro cada vez mayor de la infraestructura y vías en escuelas rurales y algunas urbanas, el acceso a internet y equipos de cómputo, entre otros. Al respecto, el rector señalaba: “Lo que pasó durante la pandemia fue que los estudiantes más pobres se quedaron sin la única posibilidad que tienen para aumentar su capital cultural y formarse en el sentido más amplio de la palabra” (*El Espectador*, Alejandro Álvarez Gallego, 22 de agosto de 2022).

Con lo expuesto, puede observarse que el concepto de aprendizaje se asoció directamente a los contenidos y su acumulación. En palabras de Meirieu (2009), con “el deseo de saber”. Sobre el particular, es pertinente preguntarse si con los devastadores resultados del informe Unesco-ILECE de 2019, publicado antes del confinamiento, el *deseo de aprender* ya venía avizorando su crisis.


En este proceso, la diada educación-trabajo, posicionada desde la segunda mitad del siglo XX, continúa restándole sentido simbólico a la formación media y universitaria, pues prima la lógica de la formación para la productividad económica como un imperativo de la época. En palabras de Meirieu (2016, p. 48):

[...] la formación misma, aunque se logre con los mejores resultados, ya no garantiza el empleo. En tales condiciones, ¿cómo apostar a la meritocracia y a la esperanza de lograr movilizar a un alumno para que aprenda el subjuntivo en lengua o las identidades notables en matemática? Hasta hay algo patético en esos mandatos repetidos una y otra vez: “Si no escuchas, ¡no pasarás a sexto, no aprobarás el bachillerato, vas a arruinarte la vida y a terminar siendo un desempleado! [...] ¿Por qué esforzarse y sacrificar satisfacciones inmediatas cuando no se vislumbra como resultado ninguna retribución sería? Sin perspectiva de un provenir creíble, la promesa de la escuela se ve así muy desvalorizada.

Este panorama se suma a la crisis de representación de la escuela, exacerbada en la pandemia, pues su papel como institución clave en la transmisión de la cultura se ha ido instrumentalizando. Lo anterior, entendiendo la centralidad que gana “la promoción básica y media” para insertarse en el mundo del trabajo.

En estas comprensiones, los sujetos de la determinación curricular (OCDE, Unesco, MEN) siguen cumpliendo un rol importante en los sentidos que se le otorgan a la evaluación, así como en la determinación de las competencias necesarias en un contexto que cambia de manera permanente. En consecuencia, el efecto simbólico de los procesos de medición y comparación que lideran dichos sujetos no solo afecta a estudiantes e instituciones en el país, sino que, al articularse a una dinámica global, plantea expectativas en las que ninguna nación quiere salir mal librada. Al respecto, Torres Santomé (2011, p. 186) expresó:





PISA y, en consecuencia, la OCDE no establecen sanciones a los países que salen mal parados en la comparación internacional de sus resultados escolares. Pero la enorme difusión de las ideologías y de los grupos de presión que los controlan, al igual que la utilización que realizan los distintos partidos políticos y organizaciones sociales de estas evaluaciones, inciden claramente en las agendas de los Ministerios y Consejerías de Educación. Ningún gobierno quiere salir mal parado en esos “ejemplos oficiales” de buenas prácticas.

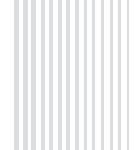
Aunque no se desconoce la relevancia de la evaluación sumativa en términos del diagnóstico institucional e individual que ofrece sobre lo aprendido, preocupa su inamovible jerarquía frente a la evaluación formativa. Como se ha mencionado a lo largo del texto, esta última no solo requiere de las buenas voluntades de las y los docentes, sino también de condiciones mínimas para enriquecer el trabajo pedagógico (tiempos, materiales, espacios adecuados, entre otros).

Las emociones en el radar de las competencias

Durante el confinamiento por la covid-19, *El Espectador* puso en circulación algunas notas de prensa en las que, a partir de los informes y reportes más resonantes publicados en el país, se reflexionó en torno a aquellas competencias en situación de rezago, así como las que resultaba imperativo incorporar dentro del trabajo pedagógico. En el primer caso, y en coherencia con lo preocupante de los resultados, se hizo un llamado a repensar el *currículo* para potenciar las competencias en lecto-escritura y matemáticas en todos los niveles de formación, pero principalmente en los grados tercero, quinto y noveno. Sobre esto, el Icfes afirmó:

La evidencia recogida en las pruebas Saber 3.º, 5.º y 9.º sugiere que en tercer grado hay una enorme oportunidad de aprovechar la asociación entre la motivación, la regulación y la competencia lectora, mientras que en los grados superiores existe un espacio para explorar la importancia de las emociones en esta etapa de la vida y del aprendizaje. (*El Espectador*, Redacción Educación, 11 de noviembre de 2022)

Con ello, Julián de Zubiría expresó, en varias notas de prensa, que la educación está en mora de reconocer la importancia de la dimensión emocional en el aprendizaje y, por ende, en el currículo. Con ello, competencias como “la empatía, la autonomía, la solidaridad, la ética y el afecto” resultan centrales en la discusión pedagógica en torno al trabajo que hace la escuela para la formación humana. Así, según De Zubiría: “Todas las clases de todas las áreas y grados tienen que enseñar a pensar, comunicarse y convivir, propiciar la crítica y el debate de ideas” (*El Espectador*, Julián de Zubiría, 22 de noviembre de 2022). En una línea similar, el director de la Universidad Icesi expresó:



Estamos implementando aspectos socioemocionales en la formación, y siempre el objetivo es ayudar a desarrollar ciudadanos autónomos y libres, que puedan ser exitosos profesionalmente, pero también personalmente. A esto se suman competencias y destrezas en el trabajo en equipo, la comunicación, el alfabetismo digital, el pensamiento crítico, asuntos que, en el caso del Icesi, pasan por el currículo en las disciplinas y el Proyecto Educativo Institucional. (*El Espectador*, Redacciones Especiales, 1.º de agosto de 2022)

En línea con estos debates, una de las estrategias y cambios que implementó el Icfes durante el confinamiento (y que sigue vigente) estuvo relacionada con la incorporación de cuestionarios auxiliares en las pruebas estandarizadas, que abordaron las habilidades socioemocionales. Este instrumento recuperó el contexto de los estudiantes durante la pandemia, apoyado de entrevistas a la comunidad educativa y cuidadores (*El Espectador*, Redacción Educación, 3 de enero de 2022).

Aunque resultaba valiosa la información que desde allí podría derivar para el análisis de las habilidades socioemocionales y el eventual trabajo que la escuela establezca con los datos acopiados, el cuestionario no cambiaba el panorama general de los resultados de la evaluación para el estudiante en términos de su valoración para el acceso a la educación superior. Sobre esto, la directora del Icfes, Mónica Ospina, expresó en la nota de prensa publicada en la columna de Educación:

[...] como instituto, a lo que le estamos apostando es a mirar a todos los sitios y niveles de educación en conjunto y ver dónde es que tenemos que generar esas mayores prioridades, dándole continuidad a esa prueba Saber 11, que es supremamente importante para poder acceder a educación superior y que además les está dando muchísima información a las universidades. (*El Espectador*, Redacción Educación, 3 de enero de 2022)

Los avances en la incorporación de preguntas que rastreen asuntos socioemocionales plantean una preocupación por el sujeto de la evaluación y las condiciones socioeconómicas que atraviesan su proceso de aprendizaje. Sin embargo, eso no modifica de manera significativa las lógicas de clasificación y jerarquización que subyacen a estas pruebas, pues siguen teniendo un efecto importante en el proyecto de vida muchos jóvenes que aspiran a cursar una carrera profesional. Aquí la motivación, en cuanto agencia, también juega un papel importante, pues, como lo enuncia Meirieu (2016, p. 49):

[...] no es una condición previa para el aprendizaje ni para el éxito de un alumno. Es un objeto de trabajo para el pedagogo. Se construye y se revitaliza a lo largo de todo el proceso educativo cada vez que el maestro consigue movilizar al alumno en situaciones en las que puede implicarse.





En línea con ello, la evaluación, desde el punto de vista del pedagogo francés, debería “permitir a quien ha aprendido ‘saber que sabe’ y proseguir sus propios aprendizajes” (Meirieu, 2016, p.57). Al respecto, y aunque las pruebas estandarizadas señalan las áreas de desempeño en las que un estudiante obtiene resultados altos o bajos, es poco probable que quienes cursan los últimos niveles de formación (y se ubican en los niveles socioeconómicos más bajos) puedan trabajar sobre estos aspectos, pues sus posibilidades de acceso y permanencia en la educación superior son limitadas.

Ahora, aunque la pregunta que se pone en el radar en términos de las emociones y la salud mental de niños, niñas y jóvenes es más que imperativa, Abramowski y Sorondo (2021) ven en estas nuevas preocupaciones (movilizadas también por la OCDE), una tendencia hacia la “emocionalización” y “terapeutización” de lo educativo: “Lo anterior no implica negar la centralidad de las afectaciones que, producidas por el confinamiento en esta dimensión de los sujetos, más bien problematiza el posible reforzamiento de una emocionalización de la ciudadanía” (p. 66).

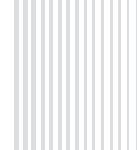
Sobre este punto, y como lo expresó Álvarez Gallego en una de las notas de prensa, podría caerse en una mirada reduccionista de los resultados de los aprendizajes durante la pandemia, pues las dimensiones estructurales (infraestructura física de las escuelas, herramientas tecnológicas para el trabajo docente, salarios, entre otras) siguen sin ser abordadas de manera contundente.

En este sentido, y en el marco del *ethos* de una época emocionalizada, lo psicológico y lo emocional parecen erigirse como una esfera separada y relevante en sí misma, desatendiendo aspectos estructurales y estructurantes de la vida afectiva. Este sobredimensionamiento de lo emocional regula, a su vez, la forma en que pensamos las desigualdades sociales y lleva a priorizar respuestas terapéuticas centradas en aspectos psicoemocionales del yo, en los que la reparación de las crisis socioeconómicas recae, en última instancia, en los individuos (Béjar, 2011; Ecclestone y Brunila, 2015, citados en Abramowski y Sorondo, 2021, p. 69).

En este contexto, la comprensión del *currículum* como la síntesis de elementos sociales y culturales que emergen de una propuesta educativa tiene sentido al reconocer las múltiples dimensiones que atravesaron los debates sobre la evaluación de lo aprendido durante la pandemia. En ese escenario, no solo se trata de los contenidos (materias o asignaturas), sino de los procesos y las condiciones que atraviesan el proceso de enseñanza y el papel de la evaluación.

Ahora, en algunas notas de prensa se destacó el esfuerzo del Gobierno mexicano, al priorizar la evaluación formativa durante la pandemia y, de manera reciente (2022), la eliminación de las asignaturas en la educación básica. Lo anterior para priorizar cuatro campos formativos: la lectura, el pensamiento, la ética y lo comunitario (*El Espectador*, Julián De Zubiría, 22 de noviembre de 2022). Sobre esta experiencia, se planteó la urgencia de repensar los contenidos





de los planes de estudio en Colombia, en clave de avanzar hacia un trabajo articulado y colectivo; por ende, tomar distancia de la mirada individual y fragmentada del saber que, según De Zubiría (*El Espectador*, 22 de noviembre de 2022), no ha podido superarse en Colombia. Esta concepción del saber y la enseñanza ha sido central en el posicionamiento de la evaluación formativa.

Discusión


Al realizar un contraste entre los hallazgos del presente análisis con estudios previos, fueron identificadas cercanías y distancias. Con respecto al estudio de Gutiérrez (2021), en el que se destacó la centralidad de la evaluación sumativa durante el primer año del confinamiento, el presente análisis evidenció las preocupantes brechas en el aprendizaje a la luz de los resultados de las pruebas estandarizadas aplicadas en el periodo de confinamiento. Aunado a esto, la motivación y la sostenibilidad del vínculo entre docentes y estudiantes se destacaron como dimensiones que incidieron de manera importante en dichos resultados.

También fue destacable la dimensión socioemocional en los procesos de evaluación y las competencias a trabajar en el *currículo*. Sobre ello, el trabajo de Copado *et al.* (2022) destacó la centralidad de la evaluación formativa en México, asunto que coincidió con las notas de prensa de Julián de Zubiría (2020, 2022) quien aplaudió los esfuerzos del Gobierno mexicano al poner el foco en el proceso educativo y no en los resultados. Además, el efecto de estas decisiones en el *currículo* se concretó en la eliminación de las asignaturas de la educación básica para priorizar campos formativos.

De acuerdo con lo anterior, los hallazgos del presente análisis se encuentran en sintonía con lo manifestado por Ruiz (2021), en cuanto concluye que la evaluación formativa empieza a tener evidencias sobre su eficacia y varias investigaciones afirman que este tipo de evaluación mejora el aprendizaje y el desempeño, y tiene importantes aportes al efectuar una intervención educativa.

También se observaron cercanías con el trabajo de Fernández, Morales y Ortiz (2022), quienes expresaron preocupación por los resultados de las pruebas Saber 11 en estudiantes provenientes de los sectores rurales. Esto coincidió con las notas de prensa en las que se indicó el estancamiento del aprendizaje en un 40% durante el confinamiento, siendo los estudiantes del sector rural y de grupos étnicos los más afectados según las pruebas.

Otros de los resultados del análisis destacan la fuerte dinámica de retomar la presencialidad, principalmente en el ámbito universitario, en el que las prácticas de aprendizaje y evaluación han ido asumiéndose bajo la bimodalidad, o híbridas, centrandose su atención en evaluación de aprendizajes (es decir, evaluación sumativa). Inclusive se vale de elementos informáticos para la realización



de evaluaciones sumativas, lo que coincide con lo reportado en la investigación española de Peña y Peña-Fernández (2022) y en el estudio argentino de Schwartzman *et al* (2021).

Los análisis realizados en las notas de prensa no centraron su atención en la conceptualización de la evaluación, por lo que, a diferencia del estudio peruano de Sánchez y Pérez (2021), no se vieron directamente las categorías encontradas por los autores sobre evaluación: perspectiva conceptual, ámbito procedimental y nivel actitudinal.

Consideraciones finales

Los informes reportados acerca de las evaluaciones estandarizadas dieron cuenta de las preocupantes brechas en el aprendizaje durante el confinamiento. Aunque los resultados muestran cierta relación con los niveles socioeconómicos y el carácter público o privado de las instituciones educativas (para el caso de las pruebas Saber 11), un análisis juicioso de estos debe poner la lupa sobre los efectos de dicha evaluación en las trayectorias académicas futuras de los estudiantes.

Los resultados de las evaluaciones estandarizadas no solo han cumplido una función de diagnóstico, sino también de selección para el acceso a la educación superior (en la mayoría de los casos). Aunado a esto, son frecuentes las críticas sobre la pérdida de interés en el aprendizaje, mal interpretada bajo la categoría de *motivación* y el distanciamiento docente-estudiante. Al respecto, resulta relevante posicionar una noción de motivación vinculada al *agenciamiento del sujeto*, y no con la disposición de espacios para la diversión y el entretenimiento; estas últimas, falacias que suelen circular en contextos educativos.

En el análisis se pudo observar el fuerte posicionamiento del debate sobre las competencias socioemocionales. Aunque su importancia es indiscutible, requieren ser observadas en el marco de las múltiples dimensiones que atraviesan los procesos de escolarización. Por ejemplo, las condiciones estructurales que garantizan el derecho a la educación: infraestructura, contratación docente, acceso a dispositivos tecnológicos, tiempos para la investigación, entre otros, que siguen siendo un imperativo para su avance y mejora.

Será importante avanzar en procesos de investigación que permitan rastrear experiencias como las México o Argentina, donde la evaluación y los contenidos fueron repensados durante el confinamiento, y también en el marco del retorno a la presencialidad. Lo anterior daría luces sobre los aspectos positivos y los desafíos que plantearían este tipo transiciones, especialmente sus efectos en los procesos de aprendizaje.

Referencias

- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2021). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista del IICE*, (51), 63-79.
- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique Educación. <http://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/anijovich/evaluarparaaprenderlibroco.pdf>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). Introducción. En R. Anijovich y G. Cappelletti (Eds.), *La evaluación como oportunidad* (pp. 9-11). Editorial Paidós.
- Antelo, E. (2011). ¿A qué llamamos enseñar? En E. Antelo y A. Alliaud (Eds.), *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (pp. 19-37). Aique Educación.
- Bixio, C. (2006). *¿Chicos aburridos? El problema de la motivación en la escuela*. Homo Sapiens Ediciones.
- Copado, R. A. E., Balderas, V. D. y Cruz, N. H. G. (2022). Experiencias docentes en el proceso de evaluación del aprendizaje en tiempo de pospandemia. En Congreso Internacional de Educación y Evaluación 2022: Debates en Evaluación y Currículum. [ME1] (pp. 944-954). Universidad Autónoma de Tlaxcala-México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/congreso2024/publicaciones/>.pdf
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial.
- De Alba, A. (2013). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores SRL.
- Dussel, I. y Trujillo, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, XL, pp. 142-178.
- Fernández, B. E. K., Morales, D. M. y Ortiz, J. T. (2022). El impacto de la pandemia en los resultados de la prueba saber 11.º en los contextos rurales del municipio de Jamundí. *Revista Dialogos*, (9), 54-66.
- Fuentes, M. C. (2013). Reflexiones de la enseñanza de las humanidades en la universidad. *Praxis & Saber*, 4(7), 201-219.
- Graue, M. E. (1993). Integrating theory and practice through instructional assessment. *Educational Assessment*, 1(4), 283-309.
- Gutiérrez, E. (2021). Evaluación de los aprendizajes en tiempos de pandemia. Notas de prensa sobre sus giros y debates. En B. Puebla Martínez y



R. Vinader Segura (coords.), *Ecosistema de una Pandemia: Covid 19, la transformación mundial* (pp. 1948-1972). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8027098>

Meirieu, P. (2007). Philippe Meirieu. Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de pedagogía*, (373). <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2017-05/philippe%20meirieu.pdf>

Meirieu, P. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?* Ediciones Octaedro.

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.

Peña, F. M. Á. y Peña-Fernández, A. (2022). Evaluación de la propuesta de aprendizaje bimodal como alternativa en el post-confinamiento. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(1), 161-168. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.17029>

Ruiz, M. H. (2021). *¿Cómo aprendemos?: una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. 3.ª ed. Grao.

Sánchez, A, F. M. y Pérez, G. A. (2021). Diseño de un estudio sobre la percepción de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas de Perú. *Bibliotecas. Anales de investigación*, 17(4), 150-166.

Santos-Guerra, M. (2017). La evaluación como aprendizaje. En M. Santos Guerra (Ed.), *La gallina no es un águila defectuosa. Organización, liderazgo y evaluación en las instituciones educativas* (pp. 339-368). Uniminuto.

Schwartzman, G., Roni, C., Berk, M., Delorenzi, E., Sánchez, M. y Eder, M. L. (2021). Evaluación remota de aprendizajes en la Universidad: decisiones docentes para encarar un nuevo desafío. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 67-85.

Torres-Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.

William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

Zuleta, E. (2007). *Ciencias naturales y ciencias sociales. Dos ensayos*. Fica.

Sobre los autores

Laura Galazzi

Doctora en Filosofía y profesora de Enseñanza Media y Superior en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente se desempeña como miembro e investigadora asistente en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Es profesora adjunta ordinaria en la Universidad Nacional de Luján (UNLU), en la que dicta la asignatura “Problemas éticos y filosóficos de la educación”, y en la carrera de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en la que dicta la asignatura “Teoría y Práctica de la enseñanza filosófica”. Es codirectora de proyectos de investigación en la UNLU acerca de filosofía de la educación y forma parte como investigadora del Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía, dirigido por el Dr. Alejandro Cerletti en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Ha participado de numerosos congresos y jornadas en Argentina, Chile, Colombia, España, México y Uruguay. Autora de los libros *Del encierro al control. Enclaves (re)productivos de la escuela contemporánea* (Teseo, 2018) y *Mirando conceptos. El cine en la enseñanza de la filosofía* (El Zorzal, 2012). Además, compiló y publicó artículos en revistas especializadas y capítulos en diversos libros acerca de la enseñanza de la filosofía y filosofía de la educación.

Daniel Berisso

Doctor en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es docente auxiliar regular de la Cátedra de Filosofía de la Educación y de la Cátedra de Filosofía de la Cultura e Intercultural de la UBA. Investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la misma Facultad. Profesor asociado de Fundamentos de Filosofía y Ética y titular de Filosofía de la Educación para la carrera de Filosofía, así como profesor asociado de Fundamentos de Filosofía y Aspectos Éticos y Legales del Ejercicio de la Profesión, para la carrera de Psicología en la Universidad de Ciencias Sociales y Empresariales (UCES). Profesor titular de Filosofía en la Universidad de Palermo. Docente de la Maestría en Estudios Culturales de América Latina de la UBA, de la Maestría en Educación de la Universidad de Quilmes y de la Diplomatura en Docencia Universitaria de la UNTREF. Titular de seminarios de grado y postgrado en la UBA y la Universidad de Lanús (UNLA). Director del Proyecto UBACYT: “La dimensión ético-política de las prácticas educativas: cuidado de sí y cuidado del otro en los procesos de transmisión del saber” (UBA). Autor de cinco libros sobre filosofía de la educación y de numerosos artículos en libros y revistas especializadas en ética, filosofía y Derechos Humanos.



Madisson Yojan Carmona Rojas

Doctor en Geografía, maestro en Ciencias Sociales y Humanidades, y licenciado en Ciencias Sociales. Profesor asociado de tiempo completo ocasional del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Coordinador del Semillero de Investigación: Problemas Urbanos Contemporáneos.

Carmenza Sánchez Rodríguez

Filósofa con estudios en Derecho, y magíster en Educación con énfasis en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional. Miembro de los proyectos “Inscripción, Admisión y Seguimiento a Estudiantes” y “Evaluación de los Aprendizajes” de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Asesora de la Fundación Avanzar en la implementación de la propuesta de reorganización curricular por ciclos. Coordinadora del Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación y docente del Departamento de Posgrado de la UPN. Autora de capítulos en libros como *Epistemologías de la didáctica* (2021) y *Políticas y experiencias de evaluación en la educación superior en Colombia* (2011); de artículos de revistas como “Las mediciones masivas: una producción política de sentidos y significados sobre los sistemas educativos” (2017), “La evaluación en educación superior mediada por tecnología. Concepciones y prácticas de docentes” (2017) y “Una propuesta epistemológica para la sistematización de experiencias generada desde la reflexión sobre la práctica” (2016), y boletines como “La autonomía universitaria y la indebida injerencia del Decreto 1330 de 2019. Un enfoque jurídico” (2022), “Algunas consideraciones en torno a la evaluación como medida de calidad de la educación” (2005), “Aproximación al concepto de política. Una mirada desde el Observatorio Nacional de Política en Evaluación” (2005), entre otros.

Maximiliano Prada Dussán

Licenciado en Filosofía por la Universidad San Buenaventura. Magíster en Filosofía por la Universidad Nacional de Colombia. Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Coordinador del grupo de investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía. Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE-UPN) (2019-2022). Miembro de la Mesa Crítica de Resultados de Aprendizaje (Vicerrectoría Académica-VAC, UPN). Vicepresidente de la Sociedad Colombiana de Filosofía. Áreas de interés: filosofía de la educación, enseñanza de la filosofía, filosofía medieval y filosofía de la música.



Lila Adriana Castañeda Mosquera

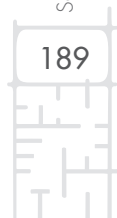
Licenciada en Pedagogía Musical del conservatorio de la Universidad Nacional. Es especialista en Pedagogía y en Informática para la Educación, y magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Doctora en educación en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE-UPN). Pertenece al grupo de investigación Investigación por las Aulas Colombianas (Invaucol), categoría A de Minciencias. Cuenta con publicaciones en diferentes revistas especializadas tanto de la UPN como de otras universidades nacionales. Sus áreas de investigación se orientan hacia el conocimiento profesional del profesor, la formación inicial de profesores y la didáctica de la música, así como el currículo y la evaluación. Se desempeña como docente catedrática en la Maestría en Arte, Educación y Cultura y la Licenciatura en Música de la UPN, así como en la Maestría en Interpretación y Pedagogía Instrumental de la Universidad Nacional.


José Emilio Díaz Ballén

Licenciado en Teología (Pontificia Universidad Javeriana) y en Filosofía e Historia (Universidad Santo Tomás). Especialista en Didáctica de la Enseñanza de la Historia y magíster en Educación en el Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (2007). Doctor en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE-UPN) (2019). Estancia académica posdoctoral en Educación en el DIE-UPN (2022). Líder del Grupo de Investigación Evaluando_nos, Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación, y desde el año 2012 coordinador del Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa en la Maestría de Educación de la UPN. Actualmente, participa de una investigación interinstitucional titulada Políticas públicas de Avaliação educacional e Accountability em países da América Latina, coordinada por la Universidad de Santa Catarina del Oeste, Brasil. Participa como investigador internacional, invitado por el Instituto de Interuniversitario de Investigación Educativa (Ilesed), en el área de investigaciones sobre política educativa y derecho a la educación, con sede en la Universidad de los Lagos de la Ciudad de Santiago, en Chile.

Angie Linda Benavides Cortés

Docente de los programas de Maestría en Educación, Maestría en Arte, Educación y Cultura, y licenciatura en Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Miembro del Grupo de Investigación Equidad y Diversidad en Educación. Caminante de procesos de educación de los pueblos y comunidades afrocolombianas, asimismo, de procesos de educación intercultural en la ciudad de Bogotá. Actualmente cursa estudios del Doctorado en Educación Superior Intercultural en contextos de Buen Vivir, de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. Es magíster en Educación y licenciada en Psicología y Pedagogía de la UPN. Entre sus publicaciones se encuentran: *Tejiendo Pedagogías interculturales de y para todos* (Universidad





Nacional Autónoma de México, 2023), *Pedagogías interculturales: voces y miradas étnicas en la Universidad Pedagógica Nacional* (UPN, 2022), "Narrativas otras para pensar la interculturalidad" (*Nodos y Nudos*, 2021) y "Crianza urbana y territorio ancestral" (*Revista Aletheia*, 2020).

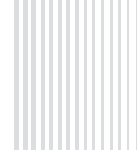
Rebeca Anijovich

Profesora en Ciencias de la Educación y profesional en Psicología del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González. Investigadora de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Especialista y magíster en Formación de Formadores de la UBA. Profesora en el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la UBA. Docente de posgrado en la Universidad de Flacso y en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Directora del Profesorado Universitario en la Universidad de San Andrés. Asesora pedagógica en instituciones educativas de Brasil, Colombia, Perú, Uruguay y Argentina. Autora y coautora de libros referidos a la didáctica, a la evaluación y a la formación docente.

Entre sus publicaciones recientes se encuentran: *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas* (Paidós, 2014), *La evaluación como oportunidad* (Paidós, 2017), *El sentido de la escuela secundaria* (Paidós, 2020), *Formar en práctica reflexiva* (Aique, 2021), *Evaluación: 29 preguntas y respuestas* (El Ateneo, 2022) y *Planificar la enseñanza* (Magro, 2023).

Graciela Cappelletti

Profesora regular del Departamento de Didáctica y Curriculum de la Universidad Nacional de Quilmes. Se desempeña además en diferentes posgrados universitarios. Es especialista y magíster en Didáctica de la Universidad de Buenos Aires y doctora por la Universidad de San Andrés. Directora de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés. Autora y coautora de libros referidos a la didáctica, la evaluación y la formación docente. Investigadora de la Universidad de Buenos Aires. Entre sus publicaciones recientes se encuentran: *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas* (Paidós, 2014), *La evaluación como oportunidad* (Paidós, 2017), *El sentido de la escuela secundaria* (Paidós, 2020), *Formar en práctica reflexiva* (Aique, 2021), *Evaluación: 29 preguntas y respuestas* (El Ateneo, 2022) y *Planificar la enseñanza* (Magro, 2023).

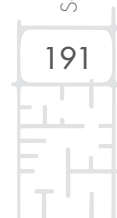


Cristina Fuentes-Mejía

Docente del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia. Es doctora en Psicología, magíster en Educación y psicóloga. Tiene experiencia como psicóloga educativa y una amplia trayectoria en docencia universitaria en pregrado y especialización. Investigadora en las áreas de psicología educativa, psicología del desarrollo humano y en el campo de la educación. Integrante del grupo de investigación Filosofía, Sociedad y Educación.

Esther Yureimy Gutiérrez Mora

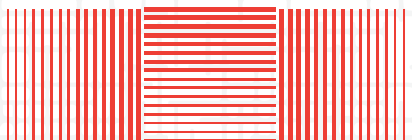
Socióloga, magíster en Investigación Social Interdisciplinaria y candidata a doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Docente de la licenciatura en Psicología y Pedagogía y el pregrado en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Investigadora en el área de sociología de la educación, particularmente, los asuntos relacionados con la historia social de las disciplinas y el lugar del currículum en esa configuración (sus agentes, trayectorias, disputas en torno a la científicidad de los saberes).



EVALUACIÓN Y EDUCACIÓN. MIRADAS CRÍTICAS,
EDITADO POR LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
E IMPRESO EN CARVAJAL SOLUCIONES DE COMUNICACIONES S.A.S.

BOGOTÁ, COLOMBIA, 2024

Colección
Evaluación, Formación y Currículo



El libro *Evaluación y educación. Miradas críticas* ofrece una reflexión profunda sobre los enfoques instrumentales de la evaluación y sus implicaciones en la educación contemporánea. Editado por el Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (Gifse) y la Mesa Crítica de la Universidad Pedagógica Nacional, esta obra analiza críticamente cómo las políticas de evaluación, ligadas a la estandarización y los resultados de aprendizaje, han influido en los procesos pedagógicos, curriculares y formativos.

Estructurado en tres partes, el texto aborda perspectivas filosóficas, políticas y jurídicas, cuestionando la neutralidad de las prácticas evaluativas y exponiendo sus efectos en la autonomía universitaria y la reproducción de desigualdades. También analiza la evaluación de resultados de aprendizaje y sus tensiones con el reconocimiento de las diferencias, y propone una evaluación formativa que reconozca la diversidad en el aula.

Esta publicación es una invitación a repensar la evaluación como una práctica transformadora, comprometida con los fines de la educación y el aprendizaje significativo, resultando indispensable para investigadores, docentes y gestores interesados en una educación crítica e inclusiva.

ISBN: 978-628-7760-26-4



9 786287 760264