



# CONFIANZA, ÉTICA Y NUEVA PEDAGOGIA

**Triada en el desafío para el cambio en educación**

**Isabel Sierra Pineda**  
EDITORA

ISBN: 978-958-5104-55-6

**SERIE APRENDER A EDUCAR**



# **CONFIANZA, ÉTICA Y NUEVA PEDAGOGÍA**

**Tríada en el desafío para el cambio en educación**

**Isabel Alicia Sierra Pineda**

Editora



**Universidad de Córdoba**

**Montería, Colombia**

**2022**

**Confianza, ética y nueva pedagogía. Tríada en el desafío para el cambio en educación**

SERIE APRENDER A EDUCAR

ISBN: 978-958-5104-55-6

Isabel Alicia Sierra Pineda

EDITORA

Maestría en Educación SUE Caribe

Universidad de Córdoba

Montería, Colombia

208 p; 18,97 x 24,97 cm

Sistema de Universidades estatales del  
Caribe colombiano  
Universidad de Córdoba  
Montería, Colombia  
2022  
**ISBN: 978-958-5104-55-6**

Noro, Jorge Eduardo  
Sierra Pineda, Isabel Alicia  
Vermeren, Patrice  
Pacheco Lora, Martha Cecilia  
Rosário, Pedro  
Carrascal Torres, Socorro Nohemy  
Fuentes Muñoz, Sonia  
Doria Correa, Rudy  
Campos Ferreira, Nilce Vieira



Licencia Creative  
Commons AtribuciónNoComercial-  
SinDerivar 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-ND 4.0).

Las ideas expuestas en esta obra no  
representan la opinión de la Universidad de  
Córdoba, son solo responsabilidad de los  
autores.

Fondo de Publicaciones de la Universidad de  
Córdoba.

*Edición*

Isabel Alicia Sierra Pineda

Coordinadora Editorial

[iasierrapineda@correo.unicordoba.edu.co](mailto:iasierrapineda@correo.unicordoba.edu.co)

*Jefe de Oficina de Biblioteca y Recursos  
Educativos*

Leonor Cristina Restrepo Arango

[cristinarestrepo@correo.unicordoba.edu.co](mailto:cristinarestrepo@correo.unicordoba.edu.co)

*Corrección de estilo*

Rudy Doria Correa

*Diseño de Portada*

Isabel Sierra Pineda

Leonardo Conde Petro

*Diagramación*

Leonardo Conde Petro

*Fotos Portada*

José Luis Pérez Villalobos

Fondo de Publicaciones

Universidad de Córdoba

Carrera 6 No. 77- 305 Montería - Córdoba.

<https://www.unicordoba.edu.co>

Confianza, Ética y Nueva Pedagogía. Tríada en el desafío para el cambio en educación  
Año 2022 1ª edición  
Octubre 2022 Montería-Córdoba COLOMBIA



[United Resources Localization](https://unitedresources.edunexos.edu.co-libros/triada)  
[edunexos.edu.co-libros triada](https://unitedresources.edunexos.edu.co-libros/triada)  
ISBN: 978-958-5104-55-6

Publicado con el apoyo de



FONDO EDITORIAL UNIVERSIDAD DE CORDOBA

Todos los derechos reservados

Grupo CYMTED-L

*Investigación en Mediaciones Tecnológicas, Cognición y Lenguaje  
para la educación y el desarrollo humano*

2022



# Contenido

Pág.

Prólogo 10

**CAPÍTULO 1.** 22

**Ética y pensamiento en el ejercicio profesional docente de la educación superior.  
Nuevos sujetos del aprendizaje y complejas tramas sociales de nuestro tiempo.**

**Jorge Eduardo Noro**

- Introducción 22
- El encuentro entre la Filosofía y la Educación 22
- Nuevas generaciones, rupturas y nuevos lenguajes 26
- Principios éticos del educador universitario 32
- Del contrato original y las relaciones asimétricas, al aprendizaje recíproco 35
- Conclusión 39
- Referencias 39

**CAPÍTULO 2.** 42

**La confianza, la conciencia de sí mismo y las transformaciones en el pensamiento del profesorado, manifestaciones y enfoques frente al aprendizaje y la formación**

**Isabel Sierra Pineda**

- Introducción 42
- Generalidades sobre un macroproyecto en ciernes 42
- Neotenia y Autopoiesis. El maestro como humano: ¿siempre joven?, 47
- De la virtualidad, la necesidad de cambiar y la resistencia al cambio 50
- La metacognición personal y la conciencia de cambio 53
- La construcción e inmanencia del pensamiento pedagógico 55
- Post pandemia: Hacer visible el cambio en el pensamiento pedagógico a nivel institucional 59
- La necesidad de introducir la metacognición institucional 61
- La comprensión de una pedagogía líquida 62
- La confianza de sí y la pedagogía de la confianza 63
- Referencias 64

**CAPÍTULO 3.** 66

**Rancière et la confiance comme pari sur l'égalité de l'autre**

**Patrice Vermeren**

- La confiance comme hypothèse sur la conduite de l'autre (Simmel) 67
- La monnaie comme paradigme de la confiance. 68
- Le cercle vicieux de la confiance. 70
- La contre-démocratie ou les vertus de la défiance. 71
- Le maître ignorant ou la confiance comme pari sur l'égalité de l'intelligence de l'autre. 74
- Références bibliographiques 76

<b>Rancière y la confianza como apuesta por la igualdad del otro</b>	78
<b>Patrice Vermeren</b>	
• La confianza como hipótesis sobre la conducta del otro (Simmel)	79
• El dinero como paradigma de la confianza.	80
• El círculo vicioso de la confianza.	82
• La contrademocracia o las virtudes de la desconfianza.	83
• El maestro ignorante o la confianza como una apuesta por la igualdad de la inteligencia del otro.	86
• Referencias	88
<b>CAPÍTULO 4.</b>	90
<b>Ecosistemas educomunicativos. Escenarios contemporáneos para la gestión del aprendizaje y el cambio en la enseñanza universitaria</b>	
<b>Martha Cecilia Pacheco Lora</b>	
• Introducción	90
• Pensando la comunicación desde la educación: tensiones, paradojas y retos del profesorado en el contexto mediado por TIC	90
• Definiciones del concepto de “comunicación”	92
• Definiciones de educomunicación. (Pedagogía de la comunicación)	95
• Tensión 1. Entorno tecnológico y la cultura	97
• Tensión 2. Enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario. Ecosistema educomunicativo en evolución	98
• Tensión 3. El objeto de interés de la caracterización educativa – comunicativa	99
• Paradoja 1. La configuración metodológica para la gestión docente asociada a TIC	100
• Paradoja 2. Modelamiento de la gestión de la enseñanza y del aprendizaje	101
• Reto 1. Modelamiento didáctico e intercambio pedagógico	103
• Reto 2. Perfil docente: nueva perspectiva	104
• Conclusión	105
• Referencias	106
<b>CAPÍTULO 5.</b>	110
<b>Autorregular el aprender: retos y desafíos en pandemia y siempre</b>	
<b>Pedro Rosário - Sonia Fuentes</b>	
• Introducción	110
• Autorregular el aprender	111
• Promocionar la autorregulación del aprendizaje	112
• Historias-herramienta: una línea de investigación en la autorregulación del aprendizaje	116
• Palabras finales	117
• Referencias	119

## CAPÍTULO 6.

**Evaluación por competencias y resultados de aprendizaje para el diseño de una enseñanza alineada: Premisa para el cambio en educación** 122

**Socorro Nohemy Carrascal Torres**

- Introducción 122
- Fundamentos conceptuales de las prácticas de enseñanza y prácticas evaluativas centradas en el estudiante y su aprendizaje. 126
- Fase inicial: Factores situacionales y selección de actividades 131
- Fase 2: Objetivos y Resultados de Aprendizaje 132
- Fase 3: Retroalimentación y Evaluación 135
- Evaluación por Competencias y Resultados de aprendizaje a partir de los niveles de comprensión de la Taxonomía Solo (Structure of Observed Learning Outcome) 137
- ¿Cómo evaluar los Resultados de aprendizaje? 146
- Referencias 150

## CAPÍTULO 7.

**Mediación para el aprendizaje autónomo en la universidad: Reflexiones desde una docencia en tiempo de pandemia y diversidad estudiantil** 154

**Sonia Fuentes Muñoz - Pedro Rosário**

- Introducción 154
- La mediación Cognitiva y su relación con el sentir, pensar y actuar 156
- Aprendizaje Autónomo y autorregulación del aprendizaje 160
- Una experiencia mediada en el ámbito universitario 163
- Referencias 166

## CAPÍTULO 8.

**Ejercicio cotidiano de los maestros y la perspectiva sociocultural de la enseñanza - aprendizaje de la lectura crítica, posibilidades de interrogación y transformación desde la investigación acción** 170

**Rudy Doria Correa**

- Introducción 170
- Punto de partida: contexto, problema y propósito 170
- La Investigación-Acción: orígenes y tendencias metodológicas 173
- Metodología 174
- Resultados 176
- Lectura microtextual de entrada: las relaciones significativas en los títulos de los trabajos 177
- Categoría 1 Tendencias en la orientación de los procesos de investigación-acción en la formación de maestros de lenguaje 178
- Categoría 2 Concepción lingüística para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura 184
- Conclusión: la Investigación-Acción, la interrogación de las prácticas y las propuestas de mejora en lectura y escritura 188
- Referencias 190

<b>CAPÍTULO 9.</b>	194
<b>Políticas para Inclusão no Ensino Superior Brasileiro: Programas de Inclusão Quilombola - PROINQ e Indígena - PROIND na Universidad Federal de Matto Grosso FMT (CUIABÁ/BRASIL) (versión en portugués)</b>	
<b>Nilce Vieira Campos Ferreira</b>	
• Introdução	194
• Programa de Ações Afirmativas na UFMT	196
• Programa de Inclusão PROIND e PROINQ na UFMT	197
• Algumas reflexões a título de conclusão	203
• Referências	205
<b>Políticas para Inclusión en la Enseñanza Superior Brasileira: Programas de Inclusión Quilombolas - PROINQ e Indígena - PROIND en la UFMT (CUIABÁ/BRASIL) (versión en español)</b>	208
<b>Nilce Vieira Campos Ferreira</b>	
• Introducción	208
• Programa de Acciones Afirmativas en la UFMT	209
• Programa de Inclusión PROIND y PROINQ en la UFMT	211
• Algunas reflexiones a modo de Conclusión	217
• Referencias	219
<b>AUTORES</b>	222

## PRÓLOGO

*No podemos cerrar los ojos a la incesante variación.*

Este libro es evidencia de la respuesta aceptada a la invitación formulada a un grupo de profesores universitarios de distintas procedencias, que permite hoy no solo la presentación de un producto de la integración de ideas, conceptos y reflexiones sino la expresión de posturas alrededor de varios temas clave que surgen de las discusiones al interior de las Facultades de Educación y de los programas de formación de educadores.

Nos hemos valido del ejercicio de escritura que se deriva y concreta desde la actividad dialogal, en seminarios, coloquios y otras formas comunes de interacción académica, las que, a nuestro modo de ver, proveen una oportunidad para que, en reciprocidad, los lectores en el roce con estas reflexiones se permitan a sí mismos contrastar las maneras de ver, pensar y conducirse frente al hecho educativo.

En asunción constructiva quienes escriben se proponen tácitamente caminos para las transformaciones que eventualmente podrían generar cambios paradigmáticos, esos que siempre hemos visto lejanos en educación. El que escribe está dotado de una intencionalidad y en respuesta quienes lo leen, disponen la conciencia en un continuum entre afinidad u oposición para conectarse con lo escrito.

En estos tiempos llenos de retos y desafíos, ¿cuál es el camino?, ¿cuál es el deber ser y qué necesitamos para llegar a dónde vamos?, interrogan a la educación. ¿Cuál es el desafío que enfrenta cada educador?, cómo se percibe a sí mismo?, ¿qué cambios se suscitan?, ¿Qué propuestas surgen?. Capitulados los aportes, esperamos contribuyan a la reflexión a partir de la mirada personal de nuestros invitados que se interesan en tratar de entender y ensayar respuestas sobre lo que nos pasa.

Interrogantes comunes y otros que no lo son no tanto, son tratados por los autores. Unos, hilados en una trama de apuestas desde experiencias de investigación, o desde la

sistematización de sus prácticas y otros desde elaboraciones y constructos puestos en contexto, conciliando o discutiendo referentes variados. Desde esa perspectiva es posible que el lector encuentre una relación entre estos textos, que puede lograr haciendo un ejercicio analógico o una homologación con sus contextos, si el interés que lo guía es referenciar constructos o conclusiones derivadas de experiencias particulares y conceptos que iluminen aportando al significado de sus propias prácticas. De todos modos, es una obra abierta a la adhesión y a la contrastación en la que el lector puede agregar desde su pensamiento, nuevas secciones y representaciones.

El tema de la necesidad del cambio en educación es uno de los ejes vertebradores de esta compilación. Siempre nos hemos preguntado si es cierto que la educación no cambia a la par de los cambios que suceden en la sociedad, en las dinámicas tecnológicas, económicas y culturales; en el libro algunos de sus capítulos discurren sobre el cambio planteándolo como un fenómeno imposible de eludir en tanto somos humanos; humanos que aprendemos y por aprender nos transformamos. Así, el cambio y el aprendizaje son connaturales a la existencia, al vivir. Ello permite evocar *La evolución creadora*, de Bergson, (1907), cuando sostiene que lo que vivenciamos es una transición constante del “ahora sí” a “un nuevo ahora sí”. Así argumenta que la estructura de nuestras vivencias variará según que nos entreguemos al flujo de la duración o nos detengamos a reflexionar sobre él, tratando de clasificarlo dentro de conceptos espaciotemporales. En extensión de estas afirmaciones a la educación, podemos representarla no solo como invento social o como sistema sino como una *creación constante* constituida por actos humanos en un movimiento que recorre y se sitúa fluidamente en un tiempo y un espacio lleno de procesos conscientes que duran, y no como un acto congelado, ya completado, o iluminados por Husserl, (1927) entenderla como conjunto de procesos que contienen dentro de sí mismos intencionalidades de vivencia *orientadas al futuro*, donde la reflexión sobre lo percibido y la anticipación permiten prever o decidir cómo debe ser la actuación ante lo que está por venir y cuáles son los comportamientos previsibles dentro de una ética posible en las relaciones entre los protagonistas socioeducativos cuando se constituye el compromiso pedagógico.

La discusión sobre cuáles son los principios éticos del profesor universitario se ilustra en el primer capítulo, por Jorge Noro, con amplitud y una prosa agradable y formal desde presupuestos que relacionan la filosofía y la educación superior; el autor propone el abandono de concepciones éticas que se manejan mayormente con criterios más deontológicos cercanos al derecho y a las leyes observables objetivamente, y en cambio acercarnos más al compromiso subjetivo, personal, existencial, un conjunto de principios caracterizados que acogen el mundo moral, definidos en la acción por un buen obrar que asume compromisos y responsabilidades. Según Noro, solo con una filosofía que dialoga con el presente y que recorre los pasillos universitarios, es posible una clara percepción de

la realidad, del entorno, del momento histórico, y una visión de una tierra nueva donde se muestren la complejidad en las tramas sociales y otros signos de los tiempos, donde se permita pensar la relación y la interacción entre ética y pensamiento fundamentando las acciones en estos lazos para alcanzar unas perspectivas que él llama *esperanzadoras y seguras*. Un educador debería tener un proceder animado por la ética máxima y por el ejercicio del pensamiento crítico, activo y renovado, para promover relaciones interpersonales respetuosas, generar el clima relacional proclive de apertura al otro, y favorecer aprendizajes de calidad sin imposiciones ni juegos de poder, donde el diálogo y la palabra, abonan el camino de la formación.

De esta manera cada uno de los autores que aquí nos prestan sus ideas nos permiten elaborar aproximaciones sobre lo que podría constituir el llamado pensamiento pedagógico.

La propuesta en el segundo capítulo no es la de una nueva configuración de *un* pensamiento pedagógico a tono con los tiempos, sino la de *diferentes pensamientos pedagógicos* que surgen generalmente de lo que se ha aprendido enseñando y que emergen como representaciones no unívocas desde la acción, desde la actuación, desde la experiencia resignificada de cada educador, de cada maestro, de cada profesor, en el escenario donde desarrolla o fluye su día a día con estudiantes, con aprendices que muestran variados intereses y obligan a que se estructure ese pensamiento en la mente del guía, del mediador, del mentor o del tutor, cualquiera que sea el papel que se ha auto asignado.

El pensamiento pedagógico del educador es así una representación de lo que hace, de cómo lo hace, de por qué lo hace dando con ello el sentido a su quehacer y trazando para sí y para otros las finalidades trascendentes de la misión educadora. Varios de los aspectos que se develan aquí son construcciones que hacen referencia al papel que cumplen los maestros, los profesores o los docentes o cualquiera que sea la denominación que se les asigne, en la motivación para el cambio y en el ánimo que los conduce hacia la implementación de innovaciones y *nuevas pedagogías* a tono con el entorno comunicativo y tecno social. Se ensaya sobre cómo las transiciones sociales y generacionales, producen disrupciones y nuevas regularidades frente a los patrones en los que se sumergen las actividades curriculares orientadas por ellos como agentes educativos. Deberían derivar en concepciones alternas y en principios que determinarían comportamientos más coherentes con las necesidades e intereses emergentes en la *dimensión educable* de sus congéneres.

Con un estilo narrativo vivencial<sup>1</sup> este capítulo nos acerca a un proceso de investigación fenomenográfica situado entre maestros en formación posgradual y en

---

<sup>1</sup> GADAMER, Hans George. Verdad y método. v. I. Salamanca: Sígueme, 2003. Gadamer concibe a la narrativa vivencial como modo de comprensión inmediata de algo real, en oposición a aquello de lo que se cree saber algo, pero a lo que

ejercicio, y discurre luego integrando e iluminando los hallazgos a través de marcos teóricos diversos para guiar la reflexión y conceptualización sobre el cambio de los educadores, como un asunto de conciencia donde se integran la inteligencia y la epistemología personal, sus visiones y enfoques además de la necesidad de reconocer los propios estados representacionales internos en función de los cambios del entorno, todo ello planteado como una condición metacognitiva que podría trascender a una metacognición de las instituciones como organizaciones llamadas a aprender desde las transformaciones de sus miembros. Así, maestros metacognitivos podemos establecer las bases de la reciprocidad para una *pedagogía de la confianza*, en la que se asume al otro como distinto, pero igual en su posibilidad de manifestación. El aprendiz en relación con su maestro es un igual que cambia; que cambia de manera diferente, lo cual no permite homogeneidad, pero sí permite el diálogo y la construcción conjunta que edifica la relación pedagógica.

Esta es una muestra de lo que un grupo de profesores de diferentes orígenes y de disímiles experiencias escribe exponiendo su pensamiento frente a lo que preocupa permanentemente a todos y en lo que convergemos: el *desafío para el cambio en educación*.

Ello es interrogante vital sobre lo que intentamos trabajar, en la constitución de una nueva pedagogía, que requiere una ruptura de la estructura tradicional de la situación pedagógica, en la que se asume una desigualdad de conocimientos: el profesor es quien sabe o conoce y el alumno no sabe, por eso tiene que aprender, tiene que entender lo que el profesor explica.

Una nueva pedagogía es posible desde la supresión del sentido de inferioridad del que todavía no sabe, fundamentada en una *ética convencida* basada en la *confianza* generada como sentido de la propia competencia, como convicción personal. Desde estos planteamientos de Vermeren, P., en el tercer capítulo, a partir del presupuesto de la *igualdad de inteligencias* y el desarrollo de potencialidades en cada proyecto personal de vida humana; el autor retoma el pensamiento de Jacotot, situado en el siglo XIX y lo actualiza desde la mirada filosófica de Rancière en el "*Maestro ignorante*", manifestando que la confianza es esa capacidad de encontrarse juntos en pie de igualdad. Por otra parte, se enfatiza el papel de la *confianza como valor ineludible* en la relación pedagógica en tanto relación humana que propicia el encontrarse el uno con el otro o con los otros, en los espacios prescritos para la educación formal.

Vermeren, también en esa misma línea de la construcción colectiva, introduce reflexiones sobre la *emancipación intelectual* y la condición del encuentro con el otro

---

le falta la garantía de una vivencia propia. La vivencia pensada como una unidad de una totalidad de sentido donde interviene una dimensión intencional, es algo que se destaca del flujo de lo que desaparece en la vida corriente.

confiando en su capacidad como ser hablante e inteligente para encontrarse como un igual.

Esa práctica de la igualdad permite la creación de comunidad y siempre es posible superar la institución explicadora, siempre es posible superar en un mundo desigual y en la relación enseñante-aprendiz haciendo una apuesta por la *igualdad del otro*, por la capacidad y la inteligencia del otro, encontrándose en lo común donde lo importante es la práctica de la igualdad. Crear formas de manifestación intelectual de igualdad que propicien la relación emancipadora donde se renuncia a la explicación, pero no a la comprensión, implica mutaciones en las concepciones y acciones en las relaciones de *confianza*, que desde estos planteamientos es contraria a la prueba y a la verificación. Según Vermeren la confianza en el otro es comprometerse con él en una historia, en la que se establece un juego de libertades en una dimensión democrática que renuncia al poder o al control sobre ese otro. Estas reflexiones sobre vínculos de confianza puestos en los escenarios de relaciones pedagógicas tienen connotaciones éticas que bien podrían integrarse a constructos de tipo psicosocial que sustentan hoy el aprender a ser, a aprender, a conocer y a convivir.

Cada maestro con sus actos habla más y se entrega desde lo que es y no solo que desde lo que sabe o de lo que sus palabras enseñan, de tal modo que la instalación de la *confianza* puede trascender desde los microcontextos de aula a los espacios cotidianos de la acción humana y social en el más amplio sentido. Comprendemos entonces que sea que nuestras actuaciones generen o no *confianza* en los ambientes formativos, los educadores afectamos día a día la vida de muchas personas; cómo no pensar entonces en la necesidad de actos éticamente correctos mediados por la formación hacia la práctica de la libertad en equilibrio con las restricciones normativas, y ¿por qué no pensar también en la relación de estos conceptos y valores con el afianzamiento de la autorregulación de las emociones, de los comportamientos y del aprendizaje?

En el cuarto capítulo se propone una reflexión y conceptualización sobre la dinámica que se requiere reconceptualizar y comprender dada la presencia de modalidades, prácticas y expresiones, que se asientan en las interacciones mediadas por tecnologías de información y comunicación en ambientes de aprendizaje. Observando cómo configuran los docentes sus prácticas formativas, cómo conviven ahora sumergidos en paradojas entre lo analógico y lo digital, en las que el maestro que aprende a enseñar con TIC y el estudiante que asume más eficazmente el uso de aplicaciones aventajando al que educa, van conformando un “enfoque educocomunicativo” en la relación pedagógica. Asumir los retos y la diferenciación entre informar, comunicar, comunicarse y educarse, lleva a redimensionar los procesos organizacionales, en especial los curriculares, situando la mediación como paradigma en la didáctica y la evaluación.

Pacheco, M., propone en su disertación, la diferenciación de los términos educomunicación y pedagogía de la comunicación, ampliando en sus explicaciones como la formación del sentido crítico frente a los medios y mediaciones es una necesidad emergente para sortear los desafíos de la autoinstrucción, el aprendizaje flexible y la ubicuidad de espacios, agentes y contenidos. El texto es orientador sobre la comunicación como proceso inherente en educación dada la condición intersubjetiva de los aprendizajes concebidos como flujo e intercambio de representaciones y significados donde se instalan ineludiblemente la actividad constructiva y colaborativa.

Rósario, P. y Fuentes, S., en los capítulos quinto y séptimo, describen las interacciones entre el pensar, sentir y comportarse como multidimensionalidad que integrada y consciente posibilitan caminos alternativos para el cambio en el aprendizaje, de manera que se construyan significados y que los estudiantes otorguen sentido, lo cual se pone en evidencia cuando pese a todo persisten, al atravesar los desafíos, animándose a seguir con una permanencia en el propio propósito, característicos de la motivación interna. Sin embargo no se dejan de valorar los procesos mediacionales y de retroalimentación como recursos activadores que el educador aplica, comunicando no solo la corrección sino la valoración de las acciones del que aprende, por ejemplo, ese feed back es tan importante como la interpretación que el que lo recibe hace sobre su utilidad; especialmente si se orienta desde la confianza en sus capacidades para superar las dificultades, en una perspectiva de trascendencia mediada por la evaluación auténtica y dinámica que promueven la autoeficacia o sentido de ser competente. Esto a mi modo de ver, en términos filosóficos se traduce en lo que denominamos la promoción de la *confianza de sí mismo*.

Analizan cómo, la deserción, la repitencia, el rezago, la falta de participación, el rechazo a aprender y todas las manifestaciones de crisis, en lo cognitivo y lo emocional desde cuando el aula se trasladó a los hogares durante la emergencia sanitaria por la pandemia, mostraron las debilidades en lo esperado como ejercicio en el aprender a aprender y en las expresiones del aprendiz como protagonista, tan anunciado en las pedagogías activas.

Estudiantes mayormente ausentes, silentes en una relación pedagógica, ahora muy dependientes de las instrucciones para las tareas mediadas por las plataformas virtuales, determinan en los educadores una reflexión sobre la propia práctica y sobre el verdadero impacto de esta en los aprendizajes de los estudiantes, además de un cuestionamiento sobre las metodologías, las dificultades de aprendizaje y sobre el funcionamiento en la interacción frente a los contenidos a aprender. Para resolver la necesidad de evolucionar a pedagogías alternas se requiere entender de mejor manera los procesos que están en la base de la tarea educativa. Fuentes, S., plantea que desde la

variedad de situaciones emergidas dentro de vivencias en los contextos y de los hallazgos de investigación se encuentra aún después de más de tres décadas la pertinencia de la Teoría de la mediación cognitiva integrada a los planteamientos sobre la autorregulación del aprendizaje, como un conjunto de principios y consideraciones que se deben resignificar acerca de la labor del profesor mediador. Un ser humano, el maestro, que se vincula en armonía y complicidad con otros seres humanos, sus estudiantes, a través de la mediación pedagógica establece relaciones de *confianza* y reciprocidad en las que se guía a los estudiantes, y estos se implican y se apropian o agencian para usar las herramientas disponibles, y hacerse cargo de aprender no solo con estrategias sino con la convicción de que es posible lograrlo.

Carrascal, N., en el capítulo seis, presenta revisiones teóricas que ilustran sobre la apropiación de nuevas formas de planificación de la enseñanza centrada en el aprendizaje del estudiante y la evaluación como condición esencial del aprendizaje significativo y para toda la vida. Manifiesta la relevancia del rol del docente en la animación del *aprendizaje autónomo*, en entornos desafiantes que requieren modos renovados de pensar y actuar. En este contexto el reconocer los enfoques de aprendizaje es una necesidad como referente para planear la acción educativa; la autora sustenta que la enseñanza centrada en el aprendizaje del estudiante provee los elementos motivacionales para que se genere el vínculo del aprendiz con su proceso de formación, consciente y plenamente reflexivo sobre el contenido y significado de lo que aprende y las formas de lograrlo. Este modelo de *enseñanza alineada* es justificada por la autora y sus referentes para el logro de mejores y más estructurados niveles de comprensión, proponiendo que es a través del diseño de cursos integrados con esa alineación de *propósitos, procesos y condiciones* como se puede potenciar los niveles de desempeño de los estudiantes, orientando desde diversas experiencias de aprendizaje a resultados de alta calidad en relación con las dimensiones del ser, del saber, y del actuar en el mundo, en contraste con otros paradigmas; aquí se pondera el diseño de un proceso instruccional, alineado y constructivo, en el cual el docente compromete profundamente al aprendiz con el desafío de su propio desarrollo.

En el capítulo octavo, Doria, R., presenta resultados de una indagación cuyo objetivo fue comprender las tendencias en la orientación y aplicación del método de Investigación-Acción, I.A., en trabajos de grado de docentes de lenguaje egresados de Maestría en educación en la Universidad Córdoba, Colombia. El autor sustenta la investigación-acción como un método integrador, que permite develar la *conciencia* de grupo, producto del *autorreconocimiento* y el reconocimiento entre pares; desde experiencias y vivencias o desde las percepciones y saberes de los participantes, propicia el tránsito de una conciencia individual a la *conciencia colectiva* y asociativa. Dado su nivel discursivo y comprensivo la investigación-acción es proxémica y orienta en sus fines al compromiso con el cambio, en una perspectiva de comunidad donde se vinculan los

participantes. Se valora el proceso de investigación-acción como promotor de *transformaciones* de los procesos mediante las reflexiones que desde adentro hacen los mismos actores; en este caso particular se argumenta con evidencias, la I.A., como práctica investigativa para el *cambio consciente* a partir de la interrogación de sus propias experiencias, constituyéndose así en una dinámica en la que se asume un compromiso socialmente compartido.

En específico y sobre la línea de investigación abordada sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad, realiza conclusiones desde la muestra seleccionada de proyectos, sobre estos procesos y su papel en la comprensión de la realidad, vivir y construir sociedad. Es relevante la apreciación que hace sobre la Investigación-Acción en educación como tendencia social, dialógica y discursiva con un carácter ético-político que lleva a la construcción de una conciencia transformadora en la que los participantes se escuchan y buscan juntos las respuestas a las preguntas en relación con las problemáticas que aquejan a las comunidades.

Vieira, N., en el capítulo noveno comparte los datos de un análisis documental de los resultados de un proyecto que ilustra la implementación de programas en la Universidad Federal de Mato Grosso en Brasil, en respuesta a las necesidades de formación e inclusión de poblaciones indígenas, que han sido histórica y socialmente excluidas de la educación superior. Elabora algunas consideraciones en las que presenta esas políticas como una representación de un proceso *redistributivo* y *restaurador*, destinado a corregir la situación de desigualdades, históricamente comprobada, de acceso a la educación superior pública brasilera.

La autora muestra la Política de Acciones Afirmativas de la UFMT, como una política de inclusión y de reconocimiento a la *igualdad de derechos y oportunidades* que promueve valores democráticos y de respeto a la diferencia y a la diversidad socioeconómica y etno-racial, por medio de la asignación de recursos de ampliación del acceso a sus cursos, acciones de acogida, apoyo y acompañamiento mediado por la colaboración de redes públicas de enseñanza.

Estas acciones de política de inclusión podrían ser analizadas más allá de la perspectiva de indicadores en cuanto búsqueda de reducción de la inequidad. Dada la constatación de la desigualdad de trato en las sociedades, es la reivindicación y el reconocimiento de la igualdad, de la *confianza* en las *potencialidades e inteligencia* de cada persona, independiente de los orígenes de la población, garantizando el goce de la legitimidad de acceso a educación y otras oportunidades en el más amplio sentido de integración, lo que evidenciaría de manera más profunda una *filosofía* y una *ética* de la *inclusión*, constituyendo nuevos escenarios sociales, representaciones y prácticas de

igualdad social y educativa, que favorezcan trayectorias firmes y seguras para el desarrollo de todas las personas, sin distinción.

Así, en esta construcción que hemos denominado Tríada, *confianza, ética y nueva pedagogía*, se ponen a consideración constructos, hallazgos y conclusiones, la mayoría a manera de ensayos que se sustentan algunos en procesos de investigación pedagógica o social, otros en relación con experiencias vivenciales en relación con la pedagogía contemporánea o con las formas de trabajo activo participativo, para constituir un nuevo ámbito dentro de lo que hemos denominado la modernidad líquida, esa que implica el *cambio* como fenómeno ineludible en respuesta a una serie de desafíos que se presentan como retos psico y socioeducativos para afrontar, no solo por los educadores sino por la nueva generación de estudiantes.

En los capítulos, de manera más o menos explícita, se sugiere la necesidad de una nueva pedagogía que pueda reconocerse en las posibilidades de una visión y acción compartida, comprometida con el bien social, proyectada desde el presente hacia el futuro. Los entornos de aula y los ampliados o extendidos hoy por los mass media son un prolífico espacio para crear y poner a prueba los constructos y entender en profundidad las dinámicas educativas emergentes derivadas de la interacción humana. Hoy que nos hemos percatado que los estudiantes aprenden voluntariamente mucho más afuera que lo que aprenden de lo curricularmente prescrito, nuestra búsqueda como educadores se invierte: en lugar de pretender con el esfuerzo didáctico que los estudiantes entiendan bien nuestras explicaciones y aprendan, nos orientamos a entender y valorar su aprendizaje y sus experiencias, y aprender nosotros sobre lo que demandan y necesitan en ambientes desafiantes, complejos y de incertidumbre.

Esto determina la instalación de la confianza como ethos en la relación pedagógica y la apertura al aprendizaje recíproco, en una actuación orientada a enriquecer los espíritus mediante el aliento a las aspiraciones con ejercicios de iguales que prioricen la formación de la conciencia. En este horizonte de transformaciones, los principios éticos y el sustento de la confianza se proponen como fundamento de la nueva pedagogía. Más allá del contenido del qué y cómo enseñar, lo verdaderamente importante desde nuestro fuero, es el significado que ayudamos se otorgue al vivir, aprendiendo a bien vivir.

**Dra. ISABEL SIERRA PINEDA**  
Profesora titular  
Facultad de Educación y Ciencias Humanas  
Universidad de Córdoba - Colombia



*“...resulta cómodo no prestar atención a este cambio ininterrumpido, y notarlo sólo cuando crece lo suficiente para imprimir al cuerpo una nueva actitud, y a la atención una dirección nueva. En ese preciso instante encontramos que hemos cambiado de estado. La verdad es que se cambia sin cesar, y que el estado mismo es ya cambio. Es decir, que no hay diferencia esencial entre pasar de un estado a otro y persistir en el mismo estado. Si el estado que «permanece idéntico» es más variado de lo que puede creerse, a la inversa, el paso de un estado a otro se parece más a un mismo estado que se prolonga más de lo que se imagina: la transición es continua.”*

**HENRI BERGSON**  
**Memoria y vida**  
**Naturaleza de la duración**  
TEXTOS ESCOGIDOS POR GILLES DELEUZE



## Ética y pensamiento en el ejercicio profesional docente de la educación superior. Nuevos sujetos del aprendizaje y complejas tramas sociales de nuestro tiempo.



**Jorge Eduardo Noro**  
**Doctor en Educación**  
**Profesor de la Universidad Tecnológica Nacional - Argentina**  
**norojorge@gmail.com**

### *Introducción*

Nos proponemos abordar el ejercicio profesional de la docencia en la Educación Superior, especialmente en la Universidad, tomando como referencia una nueva mirada sobre la Ética y el ejercicio del Pensamiento. La perspectiva de análisis surge de una filosofía alimentada por todas las fuentes, pero comprometida con el conocimiento de la realidad y dispuesta a generar todos los diálogos y propuestas. El lugar de construcción es la Filosofía de la Educación, pero especialmente una Filosofía de la Educación Superior, un ámbito específico, que aun aguarda su constitución y su desarrollo. Entendemos que tanto la ética como el pensamiento encuentran actualmente dos situaciones que disparan su presencia en quienes se desempeñan como profesionales de la educación universitaria: por una parte, las condiciones y los caracteres de las nuevas generaciones que habitan las aulas de las casas de altos estudios y, por otra, las profundas transformaciones que se han producido y se están produciendo en el mundo y en la sociedad de nuestro tiempo.

### *El encuentro entre la Filosofía y la Educación*

Vamos a abordar esta exposición desde la filosofía; no desde la filosofía académica que acostumbra a plantearse y responderse sus propios problemas encerrada en sus laberintos, sino de la filosofía que abre las puertas, tira abajo los muros de sus producciones y sale a recorrer los caminos escarpados y fangosos de una realidad que nos provoca con sus problemas y demandas. Estos caminos nos van exhibiendo toda la realidad, pero nosotros nos vamos a concentrar en los zigzagueantes senderos de la educación, que tanto reclama de la filosofía, aunque no siempre reconozca su orfandad y abra sus puertas para recibirla y trabajar con ella. Esos caminos nos transportan al texto que abre el libro de Heidegger (1995: 6), sabiendo que también aquí hay senderos por donde debemos internarnos a pesar de aparecer vírgenes, nunca recorridos.

*“En el bosque hay caminos - por lo general medio ocultos por la maleza - que cesan bruscamente en lo no pisoteado, nunca recorrido. Es a estos caminos a los que se llama*

*«caminos de bosque, caminos que se pierden en el bosque». Cada uno de ellos sigue un trazado diferente, pero siempre dentro del mismo bosque. Muchas veces parece que fueran iguales, pero es una mera apariencia. Los leñadores y guardabosques, los habitantes del lugar, conocen los caminos. Ellos saben lo que significa encontrarse en un camino que se pierde en el bosque.»<sup>2</sup>*

Pero ese encuentro entre la Filosofía y la Educación quiere manejarse con paso firme, sabiendo por donde pisa y hacia dónde se dirige, porque ya ha padecido, en tiempos pasados, demasiados desaliento, frustraciones y reclamos. Por eso mira los mapas y consulta las notas con las recomendaciones y las señales para no caer en ningún abismo, en inesperadas trampas o aporías, o internarse en un laberinto bien pensante y discursivo del que sea imposible liberarse. Un laberinto de palabras, según Borges (1969): No tiene ni anverso ni reverso / ni externo muro ni secreto centro. (...) No existe. Nada esperes. Ni siquiera/en el negro crepúsculo la fiera. La clara percepción de la realidad, del entorno, del momento histórico, de los signos de los tiempos, permite pensar la relación y la interacción con perspectivas esperanzadoras y seguras. La irrupción de los nuevos sujetos y la complejidad en las tramas sociales de nuestro tiempo nos permiten responder a los enigmas planteados.

Los filósofos y los profesores de filosofía (aunque no todos), nos hemos acostumbrado a disfrutar de los textos y los autores que conocemos y dominamos, disponiendo y disciplinando las aulas académicas tradicionales, en las que explicamos el pensamiento de los clásicos sin tener que justificarlos, ni interpelarlos. Renunciamos a nuestra libertad cuando abandonamos la posibilidad de fijar nuestra propia posición frente a los exponemos. ¿Qué es lo que proponemos? Abrir las puertas de las clases y las lecciones, para prestar oído y descubrir el mundo que nos rodea, dialogar con los profesionales de otras ciencias y de otros mundos sociales, sin refugiarnos en la autoridad de las pulcras citas filosóficas acreditadas, para demostrar el poder de la filosofía. Y para eso, los honorables profesores debemos despojarnos de nuestros apuntes, artículos y producciones, abandonar la fortaleza de las clases preparadas y la hermenéutica gota a gota pensada, para servirnos de la propia razón, habilitando la razón de todos los que participan de nuestras clases, dejar los andadores de la referencia cualificada y caminar por el mundo libremente, sin red, confiando en una filosofía que se hunde en el barro de la historia<sup>3</sup>, que dialoga con el presente, que circula por las galerías de la universidad, se sienta en ronda y bebe con los estudiantes y permite a la filosofía que recupere la fuerza

---

<sup>2</sup> HEIDEGGER Martin (1995), *Los senderos del bosque*. Madrid. Alianza

<sup>3</sup> La expresión le pertenece a FEINMANN Juan Pablo (2010), *La filosofía y el barro de la historia*. Buenos Aires. Planeta. Sacar la filosofía a la calle, hacerla más urbana y sucia, arrebatarla a los expertos, a la Academia, a la aristocracia del pensamiento que no mete los pies en el lodo porque se refugia en los juegos infinitos de los discursos. Debe habitar una vez más el BARRO DE LA HISTORIA, un lugar que nunca ha dejado de habitar, porque no hay sendas en donde perderse, sino tumultuosos conflictos humanos de los que participar.

de los orígenes <sup>4</sup>. Quizás sea el momento de decir: “Queremos algo nuevo, porque estamos hartos de escucharnos de repetir lo que todos ya sabemos”. Y tal vez este cambio de perspectiva o de paradigma de los profesores de filosofía pueda extenderse al resto de los profesores contagiados por el mismo virus, sintomáticos o asintomáticos, que rechazan la llegada de las vacunas porque saben que ese virus minúsculo, mutante y resistente no ha llegado para destruirnos, sino para llenarnos de verdadera vida.

Para esta tarea, queremos postular un territorio no descubierto ni conquistado aun, una tierra nueva que desde lejos están viendo las naves que se han cansado de navegar en ese océano infinito del conocimiento: la Filosofía de La Educación Superior. Abandonamos el territorio seguro y orgulloso de la milenaria filosofía, bordeamos las orillas esa gran isla, la educación, no nos sentimos cómodos en el archipiélago de la filosofía de la educación, y nuestra barca deambula como Ulyses en su demorado retorno a Ítaca, buscando la isla en la que finalmente podamos desembarcar e instalarnos, sabiendo que se trata de un territorio virgen en donde todo está por construirse, aunque algunos cartógrafos hayan calculado su existencia y se hayan atrevido a anticipar su estructura y su relieve.<sup>5</sup> Como HERBARDT <sup>6</sup> en el siglo XIX que constituye la Pedagogía como un saber seguro sobre la base de la ética y la psicología, nosotros no pretendemos colonizar y poblar toda la isla de la naciente filosofía, sino solo instalar dos temas o principios: la Ética y el Pensamiento. No estamos hablando ni de la filosofía EN la educación superior, ni de la filosofía de la educación EN la universidad, sino de la Filosofía de la Educación Superior planteando allí los temas y problemas, fundamentos y enfoques que atraviesan a las instituciones superiores y permiten revisar y configurar el formato necesario de sus actores.

¿Cómo establecemos los lazos entre el ejercicio profesional docente (educación) y la ética y el pensamiento (filosofía)? El ejercicio profesional en la docencia en el nivel superior supone un cruce entre el ser y el hacer de los profesores que manejan y dominan el saber disciplinar que los ha ubicado en ese lugar académico, saben trabajar la transposición de esos saberes con la metodología propia dando muestras de la autoridad del saber. Procesan los conocimientos para hacer posible la enseñanza, y desencadenan y acompañan los aprendizajes para cumplir la misión específica. Pero, ¿ética y pensamiento se suponen en la deontología, como comprensible de suyo, como una ampliación redundante al hablar del compromiso laboral de los educadores? ¿Se puede presumir y afirmar que por la deontología profesional todo profesor en la universidad o en el nivel superior procede animado por la ética y el ejercicio crítico y activo del pensamiento?

---

<sup>4</sup> CORTINA Adela (2000: 10), *Ética Mínima*. Madrid. Tecnos.

<sup>5</sup> GARCÍA AMILBURU, M. y GARCÍA GUTIÉRREZ, J., *Filosofía de la Educación*. Cuestiones de hoy y de siempre, Narcea, Madrid, 2012.

<sup>6</sup> HERBART, J. F. (1923). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Ediciones La Lectura. Versión digital.

La Deontología Profesional se mueve en un territorio en el que intervienen los principios éticos, pero se asocian con los mandatos, los códigos, las prescripciones: (1) son construcciones históricas que se van ajustando a los cambios que se van produciendo con el paso del tiempo y los contextos, (2) son establecidas y aprobadas por un colectivo de profesionales (3) operan como regulaciones objetivas y exteriores, organizadas en protocolos y mandatos; (4) delimitan a sus integrantes todo lo que tienen permitido y, sobre todo, lo que está prohibido. (5) exigen conformidad a través de compromisos y juramentos profesionales, (6) se regulan con vigilancias e intervenciones de colegios profesionales, y (7) se juzgan en tribunales específicos constituidos por pares, poniendo en marcha juicios y condenas. La deontología remite a procesos objetivos que juzgan desde el exterior el desempeño docente, sin que comprometan ni afecten ni la subjetividad ni los principios interiores que mueven el obrar. La deontología es prescriptiva, establece los máximos y mínimo obligatorios, se mueve entre la moral y el derecho, y no son formulaciones que se propongan como máximas para guiar el obrar, sino que se imponen sin excepciones a todos los profesionales que comparten la misma función.<sup>7</sup>

Es decir que deontológicamente, a los profesores de la universidad no se le prescribe el ejercicio de principios e intervenciones éticas en su función específica como educador, como tampoco se le reclama un ejercicio responsable y creativo del pensamiento. La formación, la preparación del docente de la universidad, su capacitación y su formación permanente deben instalar, desencadenar y enriquecer principios éticos y pautas morales en el desempeño profesional. Pero lo que proponemos es abandonar esas concepciones éticas que se manejan con criterios más cercanos al derecho y a las leyes, para ingresar en un compromiso subjetivo, personal, existencial que asume todas las responsabilidades, pasando lentamente de la ética mínima a su máxima expresión. No se trata de defender solamente prácticas morales posibles en el ámbito educativo, sino tender a un ideal sin límites que pueda ser establecido por la ética. El quehacer ético consiste en acoger el mundo moral en su especificidad, en lo que tiene de propio, y en dar reflexivamente razón de él, con objeto de asegurar el funcionamiento adecuado de los criterios y principios morales que dirigen y ordenan el obrar bueno.

Lo mismo podemos afirmar del pensamiento, si definimos la universidad y el ejercicio de la docencia, como una prolongación del impulso inicial que dio vida y ha

---

7 Recordemos que BENTHAM – en su obra póstuma de 1834 - establece la deontología no del ser, sino del DEBER-SER, es decir, lo que los actos deben ser para poder considerarse perfectos, aunque se refiera a todas las acciones en general y no específicamente a las que puede ser objeto de una normativa especial o profesional. Como ÉTICA NORMATIVA regula el valor de las acciones consideradas en sí mismas, más allá de las consecuencias. “La palabra deontología deriva de dos vocablos griegos: deon(conveniente) y logía (conocimiento o tratado): o sea el conocimiento de lo que es *justo y conveniente*. esto se aplica a la moral, es decir aquellas acciones y conductas que no están bajo el dominio de la ley. en cuanto arte es lo que es conveniente hacer, y como ciencia es lo que conviene hacer en cada ocasión. (...) La base de la deontología es la utilidad, es decir, que una acción es buena o mala, digna o indigna, merece aprobación o reprobación según asegure o no la felicidad y el bienestar” (en todo lo que es inherente al ejercicio profesional).

hecho fecunda a la Universidad desde sus inicios, buscando la verdad, el bien y la belleza, adaptándolo para que pueda seguir dando frutos al servicio de la sociedad actual. Tal vez, por diversos motivos, las universidades se hayan asociado a las demandas del mercado, convirtiéndose en fieles oficinas proveedoras de sujetos que los engranajes productivos demandan, desarticuladas en facultades diversas, funcionando no sólo con una alarmante autonomía administrativa, sino, sobre todo, aislados y sin poder comunicar la multidisciplinaria búsqueda de la verdad y del saber para poder abordar y resolver la complejidad de los problemas que vivimos. La universidad parece subordinar los conocimientos y la verdad (que le dan sentido su función como Alma Mater) a la eficiente formación profesional transmitiendo conocimientos, técnicas y competencias orientadas exclusivamente hacia el futuro empleo, dedicadas a cubrir las demandas del mercado de trabajo y de la empresa, alimentando el avance de una sociedad del rendimiento, del ser unidimensional y del cansancio. (Marcusse H.: 2000. Byung Chul Han: 2010)<sup>8</sup>

Un aluvión de competencias, surgidas del mundo productivo y dictadas por el poderío de los avances tecnológicos han instalado el pensamiento único de la eficiencia y la economía, y la universidad ha definido su organización, ha reordenado sus carreras y facultades, ha reconvertido sus títulos y su formación en torno a esos nuevos paradigmas que parecen traicionar su misión original y el sentido de su presencia en la sociedad. Esa demanda de super especialización ha desplazado el amplio y generoso sentido de la universidad como un lugar en donde se encuentran todos los actores (universitas: los que investigan y producen conocimiento, los que enseñan y transmiten los conocimientos más actualizados y sistemáticos, y los que aprenden), con una trama orgánica y articulada que se convierte en universo del saber (también universitas), un poliedro infinito en el que se cultivan todos los saberes y que construye su unidad interna por medio del diálogo, el debate y la producción de saberes asociados. Nunca como hoy la sociedad y el mundo de nuestro tiempo están demandando estas respuestas plurales y asociadas para un siglo XXI plagado de dilemas e interrogantes que no puede entender, procesar y resolver. Debe ser una insobornable búsqueda de la verdad que no se sustituye con cualquier entelequia o simulacro construido para aquietar la ansiedad y la desorientación de una sociedad sin rumbo.

### *Nuevas generaciones, rupturas y nuevos lenguajes*

La propuesta de un equipamiento ético para el ejercicio profesional docente en la educación superior deviene, sobre todo, de los caracteres que tienen los actuales estudiantes y las nuevas generaciones que invadieron cuantitativamente, las universidades no para sujetarse o cambiar sus códigos de funcionamiento, sino para

---

<sup>8</sup> MARCUSE Herbert (2000), *El hombre unidimensional*. Barcelona. Ariel. BYUNG Chul Han (2010), *La sociedad del cansancio*. Barcelona. Herder.

imponer los suyos. No podemos afirmar, porque se trataría de un ejercicio contrafactual o contrafáctico<sup>9</sup>, propio de la lógica modal, empeñada en juzgar la verdad de los juicios y generosamente analizados y utilizados en varias disciplinas, que estas disfunciones y demandas estaban ya en el pasado. Podemos, sin embargo, instalando por un momento el método en los estudios sobre educación (no como una estrategia didáctica que es de uso frecuente) preguntarnos:

¿Qué hubiera sucedido, por ejemplo, con las universidades y sus profesores si los alumnos de la década del 70 hubieran trasladado la revolución de los adoquines y las calles al interior de las aulas y de la universidad? ¿Podrían los profesores haber mantenido sus hábitos y sus criterios o hubieron debido negociar sus prácticas? ¿Por qué esos jóvenes que multiplicaban afiches y grafitis en las calles de París y enfrentaban asociados a los obreros, a las fuerzas del orden, no tuvieron la misma disposición y voluntad para enfrentar a sus profesores y a sus cátedras disputándoles el poder del saber que ejercían de manera absoluta? ¿Por qué no reclamaron mayor atención y cuidado por los hijos de los obreros que pretendían ingresar a la universidad y graduarse en ella? ¿Por qué, además de aceptar dócilmente y reverenciar a sus profesores de entonces no los desafiaron, si eran parte precisamente del poder que estaban desarticulando? ¿Por qué no combatieron esos escudos policiales del pensamiento? ¿A quiénes? A Marcuse, Sartre, Barthes, Alain Touraine, Régis Debray, Astoriadis, Bourdieu y el mismo Foucault. Todos ellos estaban participando, o en el centro del conflicto o lejos del escenario de los hechos, pero ¿no pudieron ser cuestionados por disponer del capital y la producción del saber, cuya propiedad administraban? Dispararon las piedras hacia afuera, pero no tuvieron valor para disparar hacia el interior de la universidad. ¿O fue una estrategia de los amos que supieron embaucar y adormecer a los esclavos? ¡Qué pena! Nos perdimos la mejor producción dialéctica del siglo XX, el debate entre los lúcidos representantes del movimiento estudiantil (Daniel Cohn-Bendit, Guy Debord) y esos gigantes del pensamiento que no dejaban subir a sus hombros a los enanos, en las ágoras de aquellos días de Francia.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Existen varias clases de enunciados condicionales: el condicional natural, el condicional material, el condicional futuro, el condicional estricto, el condicional deóntico, el condicional contrafáctico. Se los estudia tratados de lógica, en la investigación científica y en la enunciación de leyes científicas y se las usa en: psicología cognitiva, estudios sobre el razonamiento, economía y negocios, relaciones internacionales, estrategia militar, psicoanálisis, medicina, y, por supuesto, en historia. Un condicional contrafáctico es definido como un enunciado condicional en el cual interviene la noción de posibilidad, expresada gramaticalmente por la introducción del subjuntivo, por el que se supone una situación, hecho o causa falsa (porque nunca ha existido y ya no puede existir) para poder sacar de ella consecuencias que pudieran haberse dado. Cfr. PALAU G. (2004) *Lógicas condicionales y razonamiento de sentido común*, Barcelona, Gedisa.

<sup>10</sup> El gobierno francés de Charles De Gaulle presentó el último paso de la REFORMA Fouchet (que venía transformando el sistema), con un violento ataque a la universidad de masas, postulando una "universidad productiva", que pusiera límites al número de alumnos, al ingreso y permanencia de estudiantes, y orientando la educación hacia profesionales "útiles" a las empresas y la producción capitalista. El *mayo francés* y sus réplicas en muchas geografías del mundo volcó a los estudiantes y profesores universitarios a las calles para demandar las transformaciones económicas y sociales

Ahuyentemos el temor: no serán las jóvenes generaciones del siglo XXI las encargadas de la revancha, iconoclastas impiadosos dispuestos a matar a sus dioses académicos. Entre aquel mayo francés y nuestros días, ha pasado mucha historia y un tsunami de ideas que se encargó de proclamar el fin de las ideologías, de los relatos y de las revoluciones, asociándolo al anuncio del final de la historia.<sup>11</sup> Con un aplastante pragmatismo piensan en construir el mundo propio antes que cambiar el mundo de todos, descreen de las revoluciones que no producen transformaciones inmediatas, y suponen que toda destrucción de una generación de dioses desencadenaría la llegada de un nuevo panteón. ¿Por qué no negociar con ellos y distribuir esfuerzos y beneficios para asegurar el futuro? Muchos autores han trabajado esta mutación en las ideas y los ideales de la juventud en la segunda mitad del siglo XX. Citando un documento de la UNESCO, Carles Feixa (2006) señala:

*En la juventud en la década de los 80, no se observa ni el enfoque ni el lenguaje característicos de la década de los 60 y 70: parecen adaptarse a las nuevas realidades que la juventud tendrá que afrontar en la década que empezamos. En ese tiempo se hablaba de confrontación, protesta, marginalidad, contracultura... en definitiva, era un lenguaje que denotaba una confianza posible en un cambio hacia un mundo mejor. Tal vez en el próximo decenio las palabras claves que experimentarán los jóvenes serán: paro, angustia, actitud defensiva, pragmatismo, incluso supervivencia.*<sup>12</sup>

Sin embargo, algo quedó flotando en la historia, como un imperceptible hilo rojo que conecta hechos aparentemente extraños y desconocidos, como si aquel movimiento imperceptible (aleteo de una mariposa) se hubiera prolongado en el tiempo. Tal vez aquellos jóvenes insurrectos de los 70 que se volvieron los profesores a partir de los 80, y fueron sustituyendo a gigantes del pensamiento, sus antiguos maestros, y tuvieron su castigo en las generaciones que fueron ocupando las aulas: generaciones cansadas de promesas, de ideales, de sueños inconclusos, de miedos, de utopías desbarrancadas, de pragmatismo desencadenado, que llegaron a la universidad desprotegidas, ausentes, improvisadas, sin alma y exigiendo a sus docentes que se hicieran cargo de todos sus traumas y procesos. No sólo no eran una prolongación del compromiso de sus padres, sino que representaban una ruptura con respecto a la educación tradicional. y una

---

anticapitalistas, que las revoluciones intentaron conquistar con la lucha armada en los 70, democratizaron la gestión y permitieron una mayor participación en el poder, pero no operaron ninguna transformación en el saber, en las cátedras, en los estatutos que ordenaban su funcionamiento, la transmisión unidimensional del conocimiento y los mecanismos de acreditación por parte de los estudiantes, aunque ya había voces que estaban demandando esas transformaciones de fondo.

<sup>11</sup> LYOTARD Jean- Francois (1987) *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires. REI. FUKUYAMA Francis (1992), *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona Planeta. VATTIMO Gianni (1990), *Fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna*. Barcelona. Gedisa.

<sup>12</sup> FEIXA Carles (2006), "Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. México. FEIXA Carles (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona. Ariel. FEIXA, C., SAURA, J. R, COSTA, C. (2002). *Movimientos Juveniles. De la globalización a la antiglobalización*. Barcelona. Ariel. MARGULIS, M. (ed.) (1997). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires. Biblos

expresión del desencanto que había renunciado al esfuerzo y a la lucha, interesados en sí mismos, en sus propios goces y deseos, en la satisfacción de sus ideales privatizados y ajenos a todas las pasiones.<sup>13</sup>

Los movimientos generacionales producidos a partir de la década del 90, asociados a un cambio profundo en el mundo de las ideas, y la universalización efectiva de las ofertas educativas, lo que hizo estallar la cantidad de universidades y, sobre todo, multiplicó significativamente el número y el tipo de alumnos que pretendió ingresar y efectivamente accedió a las aulas y a los cursos de la universidad. Ni sus autoridades, ni la institución, ni los docentes prepararon la llegada del aluvión, sino que en un movimiento imperceptible pero continuado, se vieron rodeados por otro tipo de alumnos, otras universidades (que ofrecían sus servicios en muchos casos asociados a un mercado en expansión), otros saberes que accedían al escenario de la educación superior, otros hábitos y costumbres. Y cuando quisieron darse cuenta, ya estaban adentro cambiándolo todo.

En el pasado, los estudiantes universitarios, con un estratégico reseteo de la información y las capacidades, y su necesaria preparación para afrontar las exigencias del nivel, no dependían ni de la fortaleza del sistema educativo anterior, ni de las destrezas de la universidad, sino que se auto-programaban para afrontar la nueva historia, es decir, se mostraban intelectualmente preparados y voluntariamente dispuestos para el aprendizaje del nivel. Las nuevas generaciones han perdido el programa, el software y no tienen incorporado el chip que favorece la carga automática de un nuevo sistema operativo con todas las actualizaciones, un sistema mucho más versátil y adaptado a los nuevos requerimientos. Los alumnos del nivel superior llegan desarmados, con más aspiraciones y sueños que recursos y condiciones, y la universidad a través de sus oficinas y sus docentes deben construirlos, siguiendo el manual de instrucciones. Llegan y están allí a la espera del equipamiento que suponen que deben recibir para poder hacerse cargo de las sucesivas y simultáneas cátedras y obligaciones que reclama el itinerario de la carrera. Los docentes no están para esperar al grupo, para trabajar con ellos, como un conjunto homogéneo que ya está dispuesto a iniciar la marcha, sino que debe reunirlos, controlar el estado de cada uno, ponerse en camino y observar desde atrás el avance de todos. No están hechos, los profesores deben ayudarlos a construirse, a convertirse de

---

<sup>13</sup> MARC LE BRIS, un estudiante y testigo de aquella época, señala, que no fue la universidad el lugar en donde se produjeron los cambios, pero lo fue el sistema educativo francés que, con la presencia del MINISTRO ALAIN PEYREFITTE, que comienza a discutir el esfuerzo, la voluntad, el concepto de autoridad, considerar al maestro como un animador, se discuten las calificaciones y las estigmatizaciones de los alumnos a quienes hay que proteger, darles libertad y ser tolerantes ante sus indisciplinas y descontrol. Fue la consecuencia de las barricadas del mayo FRANCÉS discutiendo la autoridad, también de la ESCUELA y postulando una mejor educación para los sectores populares. *Esa nueva pedagogía no sirve más que para justificar el abandono de las ambiciones que teníamos para nuestros niños*. LE BRIS Marc (2004), *Y vuestros hijos ya no sabrán leer ni contar. Los errores obstinados de la escuela francesa*. Paris. Stock

universitarios o bien asegurarse que ya se encuentran en condiciones para comenzar a marchar: hábitos, costumbres, compromisos, excusas, razones, motivos, alfabetización general, alfabetización académica, puntualidad y asistencia (presencial o virtual), atención, capacidad de preguntar, trabajos grupales, comprensión de las consignas, entrega de trabajos, formalidades académicas, registros de la información, lectura comprensiva, expresión oral y escrita, estudio.

Los estudiantes que desde hace tiempo están en el nivel superior, los que desconciertan y sorprenden a sus docentes, son los hijos de muchos acontecimientos que atravesaron los muros de la universidad para sentarse en cada una de las aulas y las clases: (1) la invasión de la nueva tecnología de la comunicación y el universo soberano de las pantallas, (2) las salidas descontroladas alterando toda lógica en los horarios y la decreciente autoridad de los padres (3) la incertidumbre frente a los vaivenes de la economía y la retracción del mercado laboral, (4) los múltiples problemas familiares: separaciones, violencia, abusos, abandonos y ensambles, (5) los cambios profundos en los hábitos y costumbres de los adultos (especialmente de los padres), (6) los conflictos políticos asociados a la corrupción que han sembrado la desconfianza y la sospecha, (7) inseguridad urbana y la violencia que se cobra vida inocentes, (8) el descontrol y la ausencia de límites, asociado el consumo de alcohol y los diversos accesos a las drogas, (8) la perplejidad frente a los hechos del presente e incertidumbre ante el futuro presente, (9) el retroceso y la liquidez de las instituciones y el vaciamiento de las escuelas, (10) las transformaciones en las relaciones interpersonales y fragilidad de los compromisos.<sup>14</sup>

Todos estos fenómenos de época se instalan en la subjetividad de los estudiantes, como también invaden el pensamiento y las concepciones de los docentes. Pero mientras los educadores adultos pueden procesar lo que reciben y armar sus propias estrategias de personalidad para poder afrontarlo, los alumnos llegan a las aulas y a los pupitres (y más aún, si se conectan virtualmente a través de las pantallas) con todos estos caracteres a flor de piel y lo que se hace en cada uno de los encuentros debe atravesar la compleja trama de todos lo se siente y vive. El tiempo y el espacio de la clase y de la lección no son exclusivos, porque cada alumno lo comparte con la presencia activa del resto de su vida. Están permanentemente conectados con el exterior (telefonía celular) y cada alumno está en sus libros y en sus apuntes siguiendo las clases de los profesores, pero interactuando con las otras dimensiones y ocupaciones de su realidad. Cada una de las disciplinas que se trabajan, todos los métodos y procedimientos que se aplican deben hacerse lugar en el mundo subjetivo y desbordado de cada estudiante.

---

<sup>14</sup> APARDURAI Arjun (2001), *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. México. Trilce. FERNANDEZ Ana María y DE BRASSI Juan Carlos (2000), *Instituciones estalladas*. Buenos Aires. Eudeba. GARCIA CANCLINI Néstor (2005), *Diferentes, desiguales, desconectados*. Barcelona. Gedisa. LIPOVETSKY Pilles (1986), *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Madrid. Anagrama. BAUMAN Zigmund (2013), *La cultura del mundo de la modernidad líquida*. Madrid. F.C.E.

Los alumnos han nacido y siguen viviendo en otro tipo de cultura mientras los profesores adultos todavía se manejan bien con la cultura de la palabra escrita, los textos, los discursos, los libros, los recursos propios de la universidad. Los estudiantes provienen del mundo de la imagen y el sonido, de los nuevos dispositivos de la tecnología y la comunicación, de la iconosfera que maneja un pensamiento discontinuo y simultáneo; la imagen se rige prioritariamente por el pensamiento global, sintético. (Ferres: 2000)<sup>15</sup> La forma del libro impreso creó una nueva manera de organizar el contenido y con esto, fomentó una nueva manera de organizar el pensamiento. La cultura de la imagen provocó una revolución mayor: no es lineal, tipográfica y concatenada en una secuencia previsible y ordenada, sino que es un mosaico que evoca la idea de conocimientos inconexos, adheridos al cerebro humano y sin ninguna relación entre sí, briznas sin orden, uniones al azar, por simples relaciones de proximidad, de tiempo de adquisición, de asonancia, de asociación, sin estructura definida. Se trata de una cultura de lo global, de lo simultáneo, que naturalmente choca con el ritmo analógico de ordenamiento de cada una de las clases del sistema educativo y de la universidad.

Estas últimas generaciones son las que más han padecido estas disfunciones y estas desarticulaciones entre los códigos. En el pasado, no había tantos factores que rompieran los paradigmas de una época y de una sociedad, y – además – los sujetos parecían más resistentes a todas las influencias y con una capacidad adquirida a fuerzas de principios y de voluntad para superar condicionamiento y ajustarse a las imposiciones de las instituciones. Eran muy reducido el grupo de los que accedían a las universidades y los pocos que llegaban en condiciones (estudios previos) y decidían hacerlo eran filtrado de muchas maneras, forzando finalmente una adaptación institucional que nunca se hacían cargo de los fracasos y los abandonos, donde los profesores reinaban con el poder del saber en cada una de las aulas.

Es verdad que esas mismas generaciones muestran un caudal de fortalezas que los llena de potencialidades: Creatividad, Sinceridad (toda La Verdad), Autonomía y confianza en sí mismo Atrevimiento y procrastinación, Disfrute y goce de la vida, Inmediatez para lograrlo todo. Plenitud vital por la edad, Manejo de multiplicidad de medios, Usuarios de multipuntallas y tareas, Empleabilidad permanente (en lugar de seguridad laboral), Versatilidad y capacidad de adaptación y cambio. Pero, ¿están preparados la universidad y sus actores para procesar estos caracteres y vincularlos con el quehacer académico y las exigencias de las cátedras? Todas estas potencialidades que se pueden ejercer fuera de los muros de la universidad, ¿están habilitadas para ingresar

---

<sup>15</sup> FERRES Joan (2000), *Educación en la cultura del espectáculo*. Paidós. Barcelona.

a la casa de altos estudios para construir un nuevo formato de estudiante y de profesional?  
Al respecto, señala Barbero (2000)<sup>16</sup>:

*“Ante el desconcierto de los adultos vemos emerger una generación formada por sujetos dotados de una “plasticidad neuronal” y elasticidad cultural que, aunque se asemeja a una falta de forma, es más bien apertura a muy diversas formas, camaleónica adaptación a los más diversos contextos y una enorme facilidad para los “idiomas” del vídeo y del computador, esto es para entrar y manejarse en la complejidad de las redes informáticas. Los jóvenes articulan hoy las sensibilidades modernas a las posmodernas en efímeras tribus que se mueven por la ciudad estallada o en las comunidades virtuales, cibernéticas. Y frente a las culturas letradas - ligadas estructuralmente al territorio y a la lengua- las culturas audiovisuales y musicales rebasan ese tipo de adscripción congregándose en comunas hermenéuticas que responden a nuevas maneras de sentir y expresar la identidad, incluida la nacional. Estamos ante identidades más precarias y flexibles, de temporalidades menos largas y dotadas de una flexibilidad que les permite amalgamar ingredientes provenientes de mundos culturales distantes y heterogéneos”.*

### *Principios éticos del educador universitario*

No nos planteamos la posibilidad de cambiar a los sujetos de estas generaciones. Pretendemos promover el movimiento de los profesores de la universidad hacia a un compromiso ético que no devenga de imposiciones propias de las formulaciones deontológicas, reglamentos, disposiciones o protocolos institucionales, sino que opere como principios éticos subjetivos que surgen del propio interior y que se traducen en un obrar moral consecuente. Un buen obrar, un obrar moralmente bueno, que desde la educación (siempre asociada a la ética) promueve el desarrollo de pleno de la persona, del estudiante, del profesional. ¿De qué principios y criterios éticos estamos hablando?

- (1) En estos tiempos no se toleran profesores que ejercen su rol, fieles a los saberes que profesan y ajenos a los contextos y sujetos que aprenden. Hoy, cada docente es un profesional de la educación que forma profesionales de todas las carreras, disciplinas y orientaciones, con la preparación y el rigor que exige la tarea. Honra el compromiso entregando lo mejor de sí. La respuesta ética del educador de la universidad se traduce en el compromiso vital que tiene con su desempeño: dedica su vida laboral a esa tarea y se desvive para poder brindar lo que mejor saber hacer por los demás.
- (2) Éticamente, todo profesor es un servidor que está disponible para enseñar a los que llegan al nivel superior, porque no saben o no saben lo suficiente, y para que aprendan. No es alguien que habla y expone para que lo admiren por su saber y aplaudan por su oratoria. Su tarea no consiste solamente en exponer o enseñar, sino en desencadenar y acompañar todos los aprendizajes, para acreditar los conocimientos verdaderamente incorporados.

---

<sup>16</sup> BARBERO Jesús Martín (2000), “Jóvenes, comunicación e identidad”. Campus virtual OEI. <https://campus-oei.org/>

- (3) La formación de un egresado profesional presupone la formación de una persona, una formación mucho más amplia y comprometida: la profesión se define principalmente en las competencias propias del hacer, la persona se asocia con el ser y reclama un proyecto de vida que se debe construir, también en torno a la formación universitaria. Los estudiantes exhiben una subjetividad, una forma de vida y valores propios de una nueva configuración generacional. Hay una ética docente que – desde cada cátedra y función - va acompañando el desarrollo y el crecimiento de la persona, del profesional y del ciudadano, del ser, del hacer y del convivir, de todos los compromisos con la propia existencia y la existencia de la sociedad.
- (4) Muchos de los estudiantes - más allá la condición socioeconómica y de la situación familiar - se muestran existencialmente huérfanos y menesterosos y en un mundo ancho y ajeno y reclaman estructuras de acogida y hospitalidad. Es necesario responder con una ética de la responsabilidad y del cuidado que se haga cargo de los otros para otorgarles la protección, la seguridad y la compañía necesarias.<sup>17</sup> Reclaman de los docentes una actitud ética que no se contenta con las responsabilidades funcionales y la ética de la justicia (dándole a cada uno lo que le corresponde según el esfuerzo y el rendimiento que puede demostrar), sino que avanza hacia territorios de la vida que demandan otras formas de presencia y acompañamiento.
- (5) La clase, el proceso de enseñanza y aprendizaje, la trasmisión y el procesamiento del conocimiento se construyen en un entorno de relaciones interpersonales respetuosas y cordiales, de cuidada empatía, para generar el clima relacional que permita la apertura del otro y con él, la puesta en marcha del aprendizaje. Ni el temor, ni la imposición a menudo arbitraria del poder académico, ni la clausura del diálogo y la palabra, ni las exigencias injustas representan – en nuestro tiempo – un buen camino para la enseñanza y los aprendizajes, y para la permanencia de los alumnos en la universidad.
- (6) Las relaciones asimétricas entre el profesor y los alumnos son éticamente responsables de la aceptación y el respecto de los derechos y de los deberes de ambos. Las instituciones deben también ser solidarias con esta condición que promueve el ejercicio de los derechos de los docentes y de los estudiantes, pero también exige el cumplimiento de las respectivas obligaciones. Deben estar despojados de cualquier forma de imposición, poder o arbitrariedad: el saber no se impone, ni académica ni éticamente, sino que siempre es una propuesta que reclama la aceptación y el procesamiento libre de los estudiantes, en un entorno de diálogo, dudas, interrogantes y debates. La verdad es un bien que se busca con el esfuerzo solidario de todos, y donde es posible el disenso, los caminos alternativos o las opiniones, todos deben participar.

---

<sup>17</sup> VÁSQUEZ, Victoria (2010), *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento*. Educación, conocimiento y cultura. Madrid: Dykinson. DUCH Lluís (2002), *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*. Madrid. Trotta. DUCH Lluís (1998), *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona. Paidós. LLUI S DUCH denuncia la crisis de las instituciones de acogida que han acompañado cada cambio de generación, las que les permitían ingresar seguros a la sociedad: la familia, la sociedad, las instituciones, el lenguaje, la educación. Con esa crisis los recién llegado al mundo y a la vida no tienen cómo ampararse y se sienten huérfanos y desorientados.

- (7) Se necesita un profesor competente y seguro de sus conocimientos y de su metodología de enseñanza, muy activo y renovado tanto en sus metodologías como en sus contenidos: ese es un principio ético. Pero el profesor de la universidad debe mostrar una conducta digna, que guarde coherencia con su desempeño académico: buena persona, con buen criterio y una buena calidad de vida, dando muestras de madurez y realización personal, liberado del peso de los problemas, aunque sensible a los problemas de los demás. Nadie pide que sea un modelo o ejemplo de vida, pero sí que dé muestras de buenas prácticas, porque sólo un buen profesor puede formar personas y profesionales libres, plenos, con vocación para luchar por su realización personal y encontrar forma humana y posible de felicidad.
- (8) Hay, además cuestiones éticas que bien pueden aparecer y merodear en la universidad y que los ojos habituados y expertos de los docentes saben descubrir para asegurar algún formato de intervención, en ejercicio de una responsabilidad que les compete: diversas formas de acoso, de amedrentamiento, de violencia simbólica y solapada, de cuestiones de discriminación (género, condición social, piel), arbitrariedad e injusticias institucionales. Todos los actores son responsables de los abandonos de las carreras universitarias que pueden deberse a alguna de esas situaciones.
- (9) La universidad forma profesionales y ciudadanos para una sociedad que debe ser más justa y solidaria, con rasgos de inclusión y de igualdad que les asegure a todos la mejor calidad de vida posible, el mejor desarrollo humano, en un mundo que defiende la ecología y los cuidados de la madre tierra para asegurar un futuro universal.<sup>18</sup> Los profesionales que egresan deberían ser ciudadanos libres, trabajadores o empresarios dignos, que saben negociar sus contratos laborales con las empresas, pero que no vende – a cualquier precio – la libertad, los principios y los valores que la universidad ha sembrado. La educación superior fracasa cuando se convierte en una refinada oficina académica que prepara los sofisticados esclavos del siglo XXI que se explotan a sí mismos para alcanzar mejores estándares económico.<sup>19</sup>
- (10) Por supuesto, que brotan numerosos interrogantes: ¿Cómo incorporar en la evaluación de los antecedentes profesionales de los profesores estas condiciones éticas para el ejercicio profesional? ¿Cómo intervenir con la participación de los estudiantes en el control de sus manifestaciones? ¿Cómo protocolizar procedimientos para que los componentes éticos formen parte del acceso a las cátedras del nivel superior en su diversas instancias y formatos, y – sobre todo – en los controles que permiten que los profesores se mantengan en sus cargos? ¿Y cómo transmitir a los alumnos y egresados estos principios éticos a la hora de distinguir y premiar a los mejor egresados de cada carrera?

---

<sup>18</sup> LATOUR, Bruno, (2017) Cara a cara con el planeta. Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas. Buenos Aires: Siglo XXI

<sup>19</sup> No hacemos más que volver a mencionar las ideas que en la década del 60 mencionó HERBERT MARCUSSE y que en nuestro tiempo ha procesado y difundido BYUNG CHUL HAN.

## *Del contrato original y las relaciones asimétricas, al aprendizaje recíproco*

Las transformaciones del mundo en que vivimos han explotado – como una granada - en nuestras manos. Precisamente cuando más seguros nos sentíamos por todos los avances de las ciencias y de la tecnología en todos los campos del saber, cuando podíamos volvernos los dioses digitales capaces de crear mundos y de controlarlos con algoritmos y microchips, cuando cada rincón de nuestra sociedad y de nuestra cultura podía ser sometida a todas las transformaciones tecnológicas, dando muestras de una refinada expresión del máximo bienestar, el mundo globalizado estalló a nuestro alrededor. Y se ha convertido en una tarea compleja decodificar todo lo que sucede, acomodarnos en este mundo cambiante, procesar la información que nos invade, encontrar un lugar en el mundo que podamos sentirnos seguros y protegidos: (1) Un mundo de guerras silenciosas en variados frentes de conflicto, (2) Desigualdades e injusticias globales, (3) Sociedad de la información y del conocimiento asociado a las nuevas tecnologías, (4) Explotación terminal de la tierra y el riesgo de un colapso final, (5) Mercados globales y reinado del dinero y la riqueza desigual, (6) Nueva generación de derechos, renovadas formas de inseguridad y violencia, (7) Muerte de Dios y expansión de cultos y religiones, (8) Nuevas formas de amor y de narrativas emocionales, (9) Lucha contra el dolor y el sufrimiento y nuevos juegos de la vida: eugenesia, eutanasia, transhumanismo, (10) Cuerpos en transformación: hombre post-orgánico, (11) Fármacos, drogas y chalecos químicos para un interior inquieto, (11) Sexo sin pudor: debates y derechos en torno al género y heterosexualidades, (12) Nueva ontología de la virtualidad: ser digital, (13) Imperio de la inmediatez y del instante, (13) Lucha por el poder y crisis de los formatos políticos, (14) Corrupción y justificación de todo tipo de conductas, (15) Relativismo axiológico y anarquía moral<sup>20</sup>. En la mirada de Manuel Castells (2002. 2012):

*“Es un periodo histórico caracterizado por una revolución tecnológica centrada en las digitales de información y comunicación, concomitante, pero no causante, con la emergencia de una estructura social en red, en todos los ámbitos de la actividad humana, y con la interdependencia global de dicha actividad. Es un proceso de transformación multidimensional que es a la vez incluyente y excluyente en función de los valores e intereses dominantes en cada proceso, en cada país y en cada organización social. Como todo proceso de transformación histórica, la era de la información no determina un curso único de la historia humana. Sus consecuencias, sus características dependen del poder de quienes se benefician en cada una de las múltiples opciones que se presentan a la voluntad humana. Pero la ideología tecnocrática futuroológica trata de presentar la revolución asociada a la ley del mercado para que se refuercen la una a la otra. En ambos*

---

20 Desde la FILOSOFÍA hemos trabajado todos estos temas en varias producciones, entre ellas: NORO Jorge E. (2017), Filosofía: agenda del mundo en que vivimos.  
[https://www.academia.edu/10836286/06\\_FILOSOFIA\\_LA\\_AGENDA\\_DEL\\_MUNDO\\_EN\\_QUE\\_VIVIMOS](https://www.academia.edu/10836286/06_FILOSOFIA_LA_AGENDA_DEL_MUNDO_EN_QUE_VIVIMOS)

*casos, desaparece la sociedad como proceso autónomo de decisión en función de los intereses y valores de sus miembros, sometidos a las fuerzas externas del mercado y la tecnología”<sup>21</sup>*

Hay una multitud de transformaciones que han cambiado el escenario y la obra que se estaba representando. Nos han robado la presunta serenidad del pasado, el paradigma de referencia, los mapas de los territorios conquistados, y estamos tratando de construir un nuevo mundo, mandando los drones del pensamiento a hacer un rastreo de las coordenadas y del paisaje para volver a fundar nuestros principios y tratar de sobrevivir. Son muchas las cuestiones que se han movido, para sorprendernos y sostener que nada ha sucedido:<sup>22</sup> En este contexto turbulento, los profesores de las universidades del siglo XXI ejercen su tarea frente a los alumnos. Por eso proponemos, ahora, un cuidadoso y renovado ejercicio del pensamiento, sabiendo que no se ha reclamado ni programado la transformación del paradigma de la educación superior. Por el contrario, los cambios han llegado y han modificado a todos los actores, mientras los sólidos muros institucionales se han ido desplomando para dejar ingresar toda la complejidad de esta nueva sociedad.

- (1) Los estudiantes que aprenden en la universidad aprenden si los docentes enseñan, si enseñan en serio, porque no solamente dominan y manejan el conocimiento, sino que lo saben transferir con renovadas metodologías. Necesitan una transposición del saber en un discurso debidamente procesado para despertar los aprendizajes. Los discursos y los materiales de trabajo y de consulta reclaman claridad y coherencia. La tarea del docente consiste en enseñar también lo obvio, especialmente aquello que se supone conocido y dominado, y que debería provenir de los niveles anteriores, pero sabiendo que hay una escasa capacidad para conservar, recordar, aplicar. La incorporación, a partir del presente siglo de todos los Programas de Alfabetización Académica en las universidades es una prueba de ello.<sup>23</sup>
- (2) Es necesario privilegiar en todas las carreras y en todas las cátedras los cimientos sólidos de los conocimientos, la estructura del pensamiento y especialmente en el manejo de los campos semánticos compartidos, los ámbitos de la semiótica (glosarios) comunes, porque sólo sobre la base de un lenguaje común se puede construir el, edificio de cada una de las disciplinas. Hay un ejercicio bidireccional en el proceso de decodificación porque los

---

<sup>21</sup> CASTELLS Manuel (2002) La era de la información. Economía, sociedad y cultura. México Siglo XXI, 2002 CASTELLS Manuel (2012), Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet. Madrid. Alianza Editorial.  
<sup>22</sup> DE SOUSA SANTOS Bonaventura, (2018),” Introducción a las Epistemologías del Sur “(331) en Construyendo la epistemología del sur. Antología UNO. Compilado por María Paula Meneses Buenos Aires. CLACSO

<sup>23</sup> CARLINO Paula (2005), Escribir, leer y aprender en la universidad Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. Así, por ejemplo, si los alumnos tienen un vocabulario acotado y no entienden los mensajes, muestran dificultades para comprender y recordar consignas complejas y son propensos a olvidar una parte de ellas, es necesario tener en cuenta que son hijos del chat, mensajes redundantes, de escaso número de palabras y son sordos a las indicaciones pronunciadas al pasar o de manera indirecta.

alumnos ingresan al universo comprensivo de los adultos y los profesores lo hacen accediendo al código de los jóvenes, especialmente en el manejo y las influencias de las nuevas tecnologías.

- (3) La función específica de los profesores es manejar su especialidad y procesar con infinita paciencia y con una insobornable vocación de aprendizaje de los nuevos conocimientos que, de forma exponencial han asaltado todas las disciplinas, en cantidad, en calidad y en cambios de paradigma. Los profesores no se pueden aburguesar en sus producciones, en todos sus libros leídos y citados, en sus sistematizaciones, sino que deben estar siempre en carrera para ir incorporando todo el saber vigente. Esto también es un compromiso ético, porque un docente que enseña conocimientos obsoletos traiciona su misión. Y debe asociar a sus alumnos en estas tareas para que se asomen al campo del conocimiento, conscientes, en estos tiempos, de su transformación permanente. Volverse profesional y obtener el título sólo debe considerarse un punto partida.
- (4) El aula debe cultivar la Ecología de Saberes que postula y desarrolla Bonaventura, Santos (2018), porque sin negociar la solidez de lo que los profesores preparan y enseñan, siempre hay miradas e interpretaciones que también deben considerarse, apertura a otras perspectivas y soluciones, lugar para cuestionar y cuestionarse, sin desacreditar el fondo del saber a enseñar. Todo esto supone la posibilidad de armar diálogos entre los diversos tipos de ciencias, en activo formato interdisciplinario, pero también puentes activos con la vida y la sociedad, superando la histórica tendencia del pensamiento modernos a la clasificación y encasillamiento de los saberes.
- (5) Cada cátedra debe dar lugar a un pensamiento creativo y crítico propio de un buen pensar, que sabe buscar los nuevos rumbos del conocimiento y de la sociedad. Todo lo que se enseña puede someterse al pensamiento y debería ser una práctica habitual en los encuentros, rompiendo la natural asimetría de una clase, e incorporando democráticas y participativas actividades racionales, donde todos pueden y deben aportar.
- (6) El pensamiento es crítico cuando instala la sospecha, quiebra la naturalización de lo dado y supone que todo puede ser histórico y construido. Cuando en la relación pedagógica de la universidad, cada tema que se enseña admite formular el por qué, pregunta por las íntimas razones por las que las leyes, las teorías, los ejercicios, los libros, los autores, los paradigmas son lo que son y como son; cuando se admite que pueden de otra manera, está en pleno proceso de producción el pensamiento crítico, porque no tiene nada de destructivo, sino que siempre se transforma en una formulación innovadora y propositiva.
- (7) Es verdad que, por concurso, por designación, por antecedentes, por formación y estudios previos los profesores (aunque no todos, por cierto) son quienes tienen el saber en la distribución de roles en la universidad, y que los alumnos concurren precisamente para aprender de los que saben. Esa es la base del contrato original entre estudiantes y profesores del siglo XII en Europa. Pero esa posesión del conocimiento no otorga ningún poder (y menos un poder absoluto y despótico que se maneja de manera arbitraria

sembrando el terror y el espanto), sino compromiso ineludible: la de compartir ese saber con los colegas y los estudiantes, de transferir y al mismo intentar construir con ellos. Y guiarlos en los procesos de aprendizaje y de acreditación.

- (8) Los profesores universitarios son intelectuales críticos y creativos: generan nuevos conocimientos y lo hace en temas relacionados con su especialidad, con el ejercicio de la profesión o como estrategias de transposición didáctica. Como intelectual crítico es alguien que accede a toda la información disponible y se siente parte activa de la sociedad del conocimiento, porque sus intereses son pluridimensionales; sabe hacer uso de la lógica y de la razón, detecta y evita los razonamientos falaces o engañosos, tiene la mente flexible y saber incorporar sin prejuicios las nuevas ideas, lo que aparece en el horizonte de las ciencias o del saber, y para dialogar con todas las producciones de la cultura (por eso cultiva un activo y creciente capital cultural); es alguien que sabe sostener sus ideas, pero sabe dialogar con las ideas de los demás, construyendo consensos racionales y fundamentados. No impone opiniones o doctrinas propias ni ajenas, las presenta como una alternativa valiosa, pero tiene un pensamiento liberador. Y sus alumnos puede aprender con él.
- (9) Como intelectual y pensador crítico reconoce su propia ignorancia, no emite juicio académico sobre lo que no sabe, acepta sus errores y sus limitaciones; no es caótico e improvisado, sino ordenado y pertinente en sus exposiciones y sus discursos, sabe afrontar los problemas que se presentan, sabiendo analizar las situaciones y encontrando la mejor solución posible para el contexto dado. El pensador crítico es honesto con los saberes que no le pertenecen y remite sus citas, ideas y textos a los autores que lo han producido. Esa honestidad se extiende hacia la autoría de sus colegas y de sus alumnos sin atribuirse méritos que no le pertenecen. El pensador crítico es competente y responsable en su tarea, no teme la presencia de las personas capacitadas e inteligentes que trabajan a su lado, en lugar de trabajar con mal pensados (que desconfían de todos), con mediocres malpensantes, que dan muestras de su incapacidad y limitaciones. El pensar crítico está asociado a la madurez intelectual y académica, al perfil de los educadores que se respetan y se recuerdan., ¿qué alumno, docentes y autoridades de todas las universidades no reclaman la presencia de estos docentes críticos y creativos, garantía de mejora para todos?
- (10) En la universidad, todos se deben mover con el pensamiento, todos deben ejercer la capacidad de pensar, especialmente los educadores que no sólo piensan, sino que forman a sus estudiantes en el pensamiento, para que armen de razones y de argumentos sus aprendizajes y sus saberes. Los profesionales formados y egresados de la universidad no sólo manejan las competencias relacionadas con su especialidad, sino que, además de formarse como buenas personas, como personas moralmente íntegras, son sujetos que piensan, que piensan siempre, que ejercitan y perfeccionan su capacidad de pensar. De esta manera profesores y alumnos serán mejores abogados, ingenieros, economistas, comunicadores, docentes, artistas, tecnólogos, psicólogos, sociólogos, humanistas, políticos. Pero esta dimensión esencial de la profesión y de la ciudadanía no surge sola, no tiene generación espontánea, necesita ser cultivada en las clases, en las lecciones, en los trabajos, en los exámenes, en las reglamentaciones y en la gestión de la institución.

## Conclusión

Cerramos con unas recordadas – especialmente en Colombia - palabras de Martha Nussbaum (2015) asociadas al tema propuesto en este desarrollo:

*“El pensamiento crítico es particularmente crucial para la buena ciudadanía en una sociedad que tiene que luchar a brazo partido con la presencia de personas que difieren según la etnia, la casta, la religión y profundas divisiones políticas. Sólo tendremos la oportunidad de un diálogo adecuado que atraviese fronteras si los ciudadanos jóvenes saben cómo participar en el diálogo y la deliberación en primer lugar. Y sólo sabrán cómo hacerlo si aprenden a examinarse a sí mismos y a pensar en las razones por las que son proclives a apoyar una cosa en lugar de otra - en lugar de, como sucede a menudo, ver el debate político simplemente como una forma de jactarse, o conseguir una ventaja para su propio lado. Cuando los políticos traen propaganda simplista a su manera, los jóvenes sólo tendrían esperanza de preservar su independencia si saben cómo pensar críticamente sobre lo que escuchan, poniendo a prueba su lógica e imaginando alternativas para la misma.*

*La idea de que cada uno asuma la responsabilidad de su propio razonamiento e intercambie ideas con otros en un ambiente de respeto mutuo a la razón, es esencial para la resolución pacífica de diferencias, tanto dentro de un país como de un mundo cada vez más polarizado por el conflicto étnico y religioso.*

*Es posible, y esencial, fomentar el pensamiento crítico desde que se inicia la educación. Sin embargo, durante la formación universitaria se puede enseñar con nueva sofisticación y rigor.”*

## Referencias

- Apardurai Arjun (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. México. Trilce.
- Barbero Jesús Martin. (2000). *Jóvenes, comunicación e identidad*. Campus virtual OEI. <https://campus-oei.org/>
- Bauman Zigmund. (2013). *La cultura del mundo de la modernidad líquida*. Madrid. F.C.E.
- Bentham, Jeremy. (1832). *Deontología o ciencia de la moral*. Versiones digitales de la edición original de 1835 *Antología*. Edición de Josep M. Colomer (1991), Barcelona, Península
- Byung Chul Han. (2010). *La sociedad del cansancio*. Barcelona. Herder.
- Carlino, Paula. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Castells, Manuel. (2002). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. México Siglo XXI, -----l (2012), *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet* Madrid. Alianza Editorial.
- Cortina, Adela. (2000). *Ética Mínima*. Madrid. Tecnos.

- De Sousa Santos, Boaventura. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur (331) en *Construyendo la epistemología del sur. Antología UNO*. Compilado por María Paula Meneses Buenos Aires. CLACSO
- Duch, Lluís (1998). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona. Paidós.  
 ----- (2002). *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*. Madrid. Trotta.
- Feinmann, Juan Pablo.(2010). *La filosofía y el barro de la historia*. Buenos Aires. Planeta.
- Feixa, Carles. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona. Ariel.  
 ----- (2006). “Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. México.
- Feixa, C., Saura, J. R, Costa, C. (2002). *Movimientos juveniles. De la globalización a la antiglobalización*. Barcelona. Ariel.
- Fernández, Ana María y De Brassi, Juan Carlos. (2000). *Instituciones estalladas*. Buenos Aires. Eudeba.
- García Canclini, Néstor (2005). *Diferentes, desiguales, desconectados*. Barcelona. Gedisa.
- Ferres, Joan. (2000). *Educación en la cultura del espectáculo*. Barcelona. Paidós.
- Fukuyama, Francis (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona. Planeta
- García Amilburu, M. y García Gutiérrez, J., (2012). *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre*, Madrid. Narcea.
- Heidegger, Martin (1995). *Los senderos del bosque*. Madrid. Alianza
- Herbart, J. F. (1923). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid. Ediciones La Lectura. Versión digital.
- Latour, Bruno. (2017). Cara a cara con el planeta. *Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Le Bris, Marc. (2004). Y vuestros hijos ya no sabrán leer ni contar. Los errores obstinados de la escuela francesa. Paris. Stock
- Lipovetsky, Gilles. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Madrid. Anagrama.
- Liotard, Jean- Francois. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires. REI.

- Marcuse, Herbert (2000). *El hombre unidimensional*. Barcelona. Ariel.
- Margulis, M. (ed.) (1997). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires. Biblos
- Noro, Jorge E. (2017). *Filosofía: agenda del mundo en que vivimos*.  
<https://www.academia.edu/10836286/06>  
Filosofía\_la\_agenda\_del\_mundo\_en\_que\_vivimos
- Nussbaum, Martha. (2015). *Sobre el estado y el futuro de la educación mundial*.  
Medellín. Universidad de Antioquia.
- Palau G. (2004). *Lógicas condicionales y razonamiento de sentido común*, Barcelona,  
Gedisa
- Vattimo Gianni (1990). *Fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna*. Barcelona. Gedisa.
- Vázquez, Victoria (2010). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento*.  
Educación, conocimiento y cultura. Madrid. Dykinson.

## La confianza, la conciencia de sí mismo y las transformaciones en el pensamiento del profesorado, manifestaciones y enfoques frente al aprendizaje y la formación



**Isabel Sierra Pineda**

Dra. en Psicología y educación

Investigación Psicopedagógica y social - Universidad de Granada. España

Dra. en Ciencias de la educación - Universidad de Cartagena

Profesora titular Universidad de Córdoba - Colombia

iasierrapineda@correo.unicordoba.edu.co

*Las cosas no solo son porque son sino porque se manifiestan*

I. Sierra. 2021

### *Introducción*

Siempre que se inicia un proyecto o un escrito sobre educación, se plantea un panorama general sobre lo que se piensa que es la educación y lo que se necesita para la educación. No cabe duda de que, en ese panorama, donde se puede hablar de tendencias, desafíos y necesidades de reconceptualización, temas muy divulgados contemporáneamente por documentos de diversa índole de los cuales nos servimos como referentes, el pensamiento del profesorado es motivo de investigación y de discurso teleológico, esto es, si los fines son estos, el maestro debe ser esto, hacer esto, actuar así, ajustarse o adaptarse de esta o aquella manera acorde con los nuevos fines e intereses.

He transitado recientemente en mis reflexiones por las didácticas de la emergencia, la noción de incompletitud, la epigénética y el metacurriculum proponiendo unas cuantas ideas organizadas que creo interesantes para dar materia en qué pensar en la formación de educadores; esta vez me ocuparé de comentar mis reflexiones sobre la obligatoriedad del cambio, sobre la imposibilidad de volver a la antigua normalidad después de vivir la pandemia y especialmente discurrir sobre las transformaciones del *pensamiento del profesorado y su disposición para cambiar* que darían lugar a la emergencia del pensamiento pedagógico en cada maestro, en una discusión sobre la tríada *inmanencia, trascendencia y manifestación*

### *Generalidades sobre un macroproyecto en ciernes*

Estudiar el pensamiento del profesorado puede derivarse o integrarse desde diferentes perspectivas y la literatura sobre las teorías y creencias de los profesores es abundante; eso complejiza la investigación; distintos aspectos son investigables en la

larga tradición de esta línea: el del conocimiento del profesorado, el de las percepciones sobre su quehacer, sobre las epistemologías y constructos personales, el análisis de sus concepciones, ¿sobre qué? Sobre currículo, sobre la práctica-didáctica, sobre el aprendizaje, sobre la evaluación, sobre su conocimiento profesional, sobre sí mismo.

Desde nuestro grupo de investigación hemos adelantado proyectos en los que se han situado diversas categorías de estudio sobre las cuales hemos intentado indagar; entre ellas, la percepción sobre *enfoques de aprendizaje* en relación con *enfoques de la enseñanza*, sobre la necesidad de cambiar en educación, la necesidad de cambiar las prácticas educativas y de cómo los actores educativos percibimos el cambio. En las sesiones de mis cursos nos hemos preguntado sobre situaciones desafiantes que hay para todos los maestros derivadas del aislamiento o del confinamiento generadas por la emergencia que vivimos, que ha sido educativa además de sanitaria. En adición y en contraste con los desafíos que se plantean a nivel general y habitual como necesidades de nuestro tiempo he ido perfilando un manojito de reflexiones sobre el ser, el pensar, el decir del maestro hoy; sobre los condicionantes y posibilidades que la emergencia ha puesto en frente de nosotros para generar una forma especial de aflorar el pensamiento pedagógico, un pensamiento pedagógico situado y sobre la inmanencia de ese pensamiento pedagógico en la labor del maestro, consciente o no del mismo.

En uno de esos proyectos al cual me refiero en principio, revisando sobre concepciones sobre enfoques de enseñanza, representaciones y prácticas del profesorado en relación con la calidad del aprendizaje, en busca del impacto del modelo socioformativo de la Maestría en educación, la mayor parte de la información se elabora a partir de la gestión de entrevistas abiertas, con las que recogemos testimonios de estudiantes activos y egresados de distintas cohortes y profesores de la Maestría en educación en seis de las Universidades del sistema de universidades estatales del caribe colombiano, SUE Caribe, además de avanzar en un contraste con testimonios recogidos de egresados de maestrías afines a la nuestra y de profesores de postgrados en educación de Chile, Brasil, México, España y Portugal con quienes hemos tenido la oportunidad de dialogar.

El interés inicial plasmado en los objetivos con que se aborda esta indagación a través de entrevistas ha sido evaluar la calidad del aprendizaje de los egresados de la Maestría en educación SUE Caribe desde la perspectiva de la autoeficacia y desde la percepción de las transformaciones sociales o educativas en cada uno de los escenarios donde trabajan.

También hemos querido establecer contrastes entre las percepciones que los profesores tienen sobre las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes en contexto, caracterizando las representaciones que el profesorado sujeto de estudio tiene sobre la calidad del aprendizaje y estableciendo las relaciones posibles entre concepciones de

aprendizaje de los maestrantes y los enfoques con que abordan la acción de enseñanza, entendiendo *enfoques* como maneras de ver, de sentir, de pensar, que los afectan en la búsqueda de las representaciones que se hacen sobre sí mismos, estables o en el camino del cambio y sobre la eficacia de los procesos de los que son responsables en las instituciones donde cotidianamente intervienen o se relacionan con niños, jóvenes, colegas y directivos.

Les preguntamos entre otras cosas ¿Cuál es la valoración como profesor acerca de las transformaciones autopercibidas atribuibles a las acciones de formación al interior del programa de maestría?; les preguntamos también sobre la conciencia y el valor que le conceden al modelo socio-formativo del programa en contraste con otros modelos de formación conocidos. Como se puede observar la pretensión inicial ha sido la evaluación del modelo formativo de nuestro programa de maestría a través de la evaluación de las percepciones sobre sí mismos y sobre sus prácticas.

Algunos referentes que tomamos para fundamentar el macroproyecto en mención, en Glasick, Taylor y Maeroff (2003) plantean una dimensión de la evaluación de las prácticas en educación como evaluación a partir de los resultados percibidos o reflexión sobre los resultados alcanzados y desde Espí, Lacomba, Aruca Díaz & Lazo Machado,(2008) se plantea la evaluación de la calidad de los programas formativos, considerando variables que ponen de manifiesto el logro de las *transformaciones* esenciales propuestas. Kirkpatrick, D.L. (1959). En su *Evaluating Training Programs*, propuesta modificada por Phillips 1991, Wade,1991, Watkins,1999 se plantea un modelo para evaluar el *impacto* de programas de “capacitación” en esencia cualitativo frente a otros más reduccionistas, validado y aún pertinente, de 4 niveles que son: a) Aprendizaje realizado por los participantes o *nuevas competencias* adquiridas gracias a la formación. b) Reacción de los participantes ante la formación, es decir, *nivel de satisfacción con la formación* recibida. c) *Conducta* de los participantes en el *puesto de trabajo*, es decir, transferencia de los aprendizajes realizados al propio puesto. d) Resultados en la organización, aquí entendido como *resultados en lo institucional*.

Metodológicamente la investigación se ha desarrollado con método fenomenográfico, y es un estudio que en principio analiza los enfoques de la enseñanza, esos que describen el modo en que el profesorado concibe la enseñanza y actúa de acuerdo con dicha concepción. La fenomenografía se desarrolló como método a comienzos de los años setenta por Ference Marton, y sus colegas en la Universidad de Gotemburgo, Suecia, donde se empezó a analizar el aprendizaje de los estudiantes desde la perspectiva de ellos mismos. Esta metodología se ha hecho muy popular durante las dos últimas décadas en otros países como Australia, Gran Bretaña, Australia, España y un poco menos en Latinoamérica, ha sido útil para mirar el mejoramiento de la calidad de la educación y la internalización de los procesos académicos para describir las diferencias cualitativas en

que tienen lugar las experiencias, los modos diferentes en que la gente piensa sobre fenómenos específicos y que pueden expresarse en categorías diferentes. Su carácter es más cualitativo que cuantitativo y se considera la perspectiva más de segundo orden que de primero. La fenomenografía como enfoque es muy similar a la fenomenología. Entonces el objetivo principal que nos planteamos en esta investigación ha sido analizar las distintas formas en que el profesorado experimenta, percibe e interpreta la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación desde sus perspectivas personales. Es decir, el qué y el cómo de la enseñanza y el aprendizaje. (Marton, F., 2007).

Las categorías a priori que determinaron los principales supuestos teóricos de base del estudio fueron las siguientes:

- Percepciones sobre necesidades de aprendizaje
- Concepciones y creencias acerca del aprendizaje
- Concepto sobre calidad del aprendizaje
- Relaciones entre representaciones del profesorado y prácticas educativas

Luego definimos nuevas preguntas que se hizo necesario incluir a la entrevista; aquellas que les interrogaban sobre el cambio, y sobre la posibilidad de generar pensamiento pedagógico propio para el Caribe colombiano desde la vivencia del modelo de formación y la actividad dentro de la maestría

- ¿Creen que han cambiado? ¿En qué? ¿Por qué algunas cosas no cambian? ¿Qué impide o limita el cambio?
- ¿Creen que con el modelo socioformativo estamos promoviendo o fundamentando la emergencia en colectivo de un pensamiento pedagógico para el Caribe colombiano?

Los nuevos eventos que nos rodearon desde marzo de 2020, la pandemia global y en ese momento la entrada a la cuarentena, nos detuvo al equipo de trabajo investigativo en este recorrido testimonial; sin embargo, no hemos dejado de pensar sobre lo que encontramos y hoy me permitiré reconocer que lo que pensamos inicialmente como propósito se ha afectado y que si bien es posible hacer diversas elaboraciones también lo es centrar nuestra atención en aspectos emergentes que se analizan, desde luego subjetivamente influenciados por el actual estado de cosas en lo social y lo educativo. Ello se sintetiza principalmente en dos líneas de reflexión:

- A. *El cambio: transformaciones socioeducativas*
- B. *Construcción de pensamiento pedagógico propio*

Aparte de lo que aquí he filtrado, se encontró que la aseveración común de que *la educación es la actividad más atrasada o desfasada en contraste con los tiempos*, pesa

sobre los educadores. Por mucho que cada uno de estos maestros sienta que está cambiando, siempre se argumenta que estamos educando con modelos anacrónicos a generaciones nuevas que son sujetos de incertidumbre y que los maestros abrazamos la tradición en nuestro quehacer. Si uno quiere tejer desde las tramas de sus discursos encuentra una variedad de representaciones sobre la acción, una apropiación implícita de referentes que subyace en sus expresiones y un hilo grueso en el que se manifiestan justificando el estatismo, la dificultad del cambio, o la imposibilidad de este.

Otros hablan del deber ser, de los ideales del ser, del cambio como si sucediera en ellos y no pudiera manifestarse plenamente.

Desde esta experiencia de escuchar estas y otras respuestas, reentrevistándolos hoy, les preguntaría de manera que hicieran una retrospectiva y no solo situándolos en su momento de estudiantes de maestría, que contrastaran con lo que hoy sienten, perciben, creen sobre sí mismos.

*Si le preguntaran como llegó usted a ser maestra, o maestro, docente en la escuela o profesor en la universidad ¿Que diría? Y ¿que diría sobre lo que tuvo que hacer para lograr un labor adecuada en términos de lo que esperaban sus rectores, sus instituciones o lo que yo esperaba de si mismo?. ¿Y ...qué está haciendo hoy para mantener una dinámica que lo deje satisfecho y con expectativas?*

En ocasiones hago el ejercicio con mis estudiantes de maestría y les digo: cada uno pregúntese sobre ello y sobre lo que lo ha hecho cambiar y para qué le han servido los cambios y cómo esos cambios han afectado a otros o a su entorno. Me he preguntado muchas veces sobre la difícil mutación de las acciones pedagógicas y si me respondo que quizá es propiciado por la falta de autonomía y conciencia verdadera del sentido de la profesión educadora, también soy consciente de los riesgos como en el que estamos hace varios años de reducir esa labor a una posición examinadora de lista de chequeo, corroboración de indicadores, registros de actividad en evidencia de lo que los estudiantes aprenden según los deber ser prescritos por perfiles, patrones, estándares, programas e instituciones.

En una entrevista a Joëlle Proust, 2017 , “del formalismo a la filosofía de la mente”, ella narra muy ampliamente sobre cómo siendo filósofa llegó a trabajar profundamente en un tópico hoy considerado como campo de la psicología, la teoría de la mente y la metacognición; llegó a conclusiones sobre las representaciones conscientes de las acciones y la necesidad de elaborar conceptos sobre esas acciones, también habla sobre la autoconfianza o la confianza de si, como una dimensión metacognitiva que da lugar al reconocimiento del pensamiento propio. Esta narrativa de Proust es a mi modo de ver aplicable al ejercicio del que hablo ...y que amplía la visión de la investigación que

veníamos haciendo como manifestaba al principio y que para nuestro caso en el programa de Maestría en educación se convierte en la interrogación permanente aceptante de la evolución de las respuestas.

Es posible que en el devenir de la vida de un maestro, en ese reconocimiento de sí mismo, de lo que ha aprendido mientras enseña, de lo que ha tenido que hacer para aprender a enseñar en la escuela o en la universidad y de cómo eso ha afectado su propio ser, emerjan sus porqué aclaradores, explicativos, justificantes y desde esa experiencia metacognitiva otorgue significado individual pero aquí surge otra pregunta ¿es capaz de expresarse en coherencia con los cambios de los que él es consciente?. A la par que voy desarrollando esta idea sobre la *conciencia* de uno mismo como maestro y la posibilidad de emergencia de un *pensamiento pedagógico* propio, de cara a la realidad de cada maestro, introduzco elementos que pueden cumplir función de argumentos sobre el *cambio* ineludible en varios apartados y que me permiten sustentar desde diferentes perspectivas mis supuestos de base.

### ***Neotenia y Autopoiesis. El maestro como humano: ¿siempre joven?, vale decir, ¿cambiamos o no cambiamos?***

Examinemos las razones naturales del cambio, pero también las aparentes dificultades para cambiar.

“Profe usted está igualita, usted no cambia”, es una frase que nuestros oídos escuchan con frecuencia, y que nos halaga por la percepción que tenemos de los atributos de juventud. El primer argumento sobre la juventud prolongada viene de lo que Kollman denomina Neotenia: una característica que resulta vital para la peculiaridad humana. “Permanecer siempre en un estado de desarrollo y el poder aprender incorporando cambios a lo largo de toda la vida es con seguridad un don que debemos a la naturaleza neoténica de la humanidad”. Un cambio en nuestro ADN nos permitió un periodo de desarrollo postnatal más largo: un cráneo con características juveniles más tiempo, una proliferación celular más prolongada y capacidad durante más años de variabilidad (plasticidad neuronal) y desarrollo del encéfalo. Permanecemos jóvenes por más tiempo

Por otra parte el ser humano es inacabado en su propio ser, y ese inacabamiento es biológico pero también es psicológico.

Las teorías de la retardación humana inicialmente planteada por Luis Bolk, (1929), y la neotenia, dieron paso a otras explicaciones. Así como biológicamente se explican los cambios como resultado de una dinámica de maduración, aceleración a veces y a veces desaceleración de diferentes relojes internos que funcionan en heterocronía y se entiende entonces que todos no cambiamos de la misma manera; también el campo de la

epigenética nos explica como somos sujetos de cambio hasta en la expresión que creíamos pre- determinada por el genoma. Hoy ya sabemos que nuestros genes pueden activarse o mostrarse fenotípicamente de distinta forma de acuerdo con influencias externas ambientales, o causadas por hábitos. La neotenia permite explicar la crianza prolongada en contraste con la maduración temprana de otras especies, la instauración de la familia como núcleo y surgimiento de la sociedad, las tecnologías y las instituciones, cada una de estas creaciones no naturales han servido en la evolución humana como prótesis supliendo lo que no tenemos al nacer, lenguaje, pensamiento, conocimiento y cultura. Desde esta perspectiva es inadmisibles pensar que no cambiamos.

Por otra parte, los humanos en tanto vivos somos autopoiéticos, nos producimos y recomponemos permanentemente, la autopoiesis consiste en que la persona humana como ser-para-sí, es a su vez un ser-proyecto-del-mundo (Maturana, 2001), producimos nuestros componentes con base en nuestras propias estructuras y, además, con base en lo que tomamos del entorno, que nos reconstituye. Los seres humanos configuramos el mundo que vivimos al vivir, sí cambiamos por nuestra propia naturaleza, esa es una característica de autorregulación biológica, el mundo también es una obra inacabada, envolvente, expansiva, en movimiento y la realidad es abierta y dinámica. Por ello nos movemos en un contexto histórico. Donde nuestras experiencias se reproducen como nuestra propia teoría desde “la ininterrumpida coincidencia de nuestra existencia, nuestro hacer y nuestro saber” (Maturana y Varela, 1987)

En contraparte luchamos toda la vida por autorregularnos psicológicamente, solo que eso es algo que no está impreso en el genoma y toca aprenderlo. Aprender a autorregularse ordenando los cambios que necesitamos, rechazando lo que no nos gusta de nosotros modificar conscientemente lo que pensamos y cómo actuamos, y lo que sabemos que puede mejorar nuestra vida social e intelectual tiene limitaciones dadas por nuestra conciencia individual, subjetividad, nuestras creencias, nuestras emociones, nuestros prejuicios, nuestros déficits cognitivos. Sin embargo es posible lograrlo por las características neoténicas y por las capacidades de desarrollo de la conciencia de si mismo, la maduración ética y estética.

Me voy a permitir una metáfora e iluminada por los pensamientos de Antonio Diéguez. Todo ser vivo posee una representación del entorno, en tanto seres vivos los humanos vamos configurando estados internos y estos estados son portadores de información; información contextual, información que usamos y que permea, atraviesa o determina lo que podemos alcanzar como propósito, porque permite alcanzar nuestros fines; esos estados internos son nuestras representaciones. En el caso de un organismo vivo distinto como una bacteria u otros un poco más elevados en la escala evolutiva esos estados internos representacionales no pueden ser calificados como correctos o incorrectos sino más bien como completos o incompletos y en ellos les va la vida, el

mantenimiento de la misma, el sobrevivir, pues un patrón de activación de conductas basada en una representación más o menos completa de la información contextual, determina la sobrevivencia.

En los humanos esas representaciones mentales en la red neural son modificables basadas en la experiencia, en la interacción social y en cómo integramos la nueva información con nuevas necesidades y con los desafíos que nos retan desde el entorno, desde el contexto. Ahora pensemos esto en términos de los maestros como humanos que somos. Con qué representaciones sobre lo que sabemos, sobre lo que hacemos, sobre por qué o el para qué lo hacemos, vivimos los educadores?

Desde luego tenemos la aparente ventaja de que si nuestras representaciones son incompletas no se pone en riesgo nuestra vida: a los maestros no nos ponen en riesgo de supervivencia, los estados internos como representaciones defectuosas o incompletas; no se afecta nuestra continuidad en la labor.

Con base en esta secuencia de ideas un tanto analógicas es razonable preguntarse ¿por qué si por nuestra naturaleza viva, los estados representacionales cambian, por qué no cambiamos en el plano de lo que nos exigen o se nos demanda en las labores que realizamos?. ¿Por qué no nos aventuramos a pensar en los aspectos que deben ser consustanciales o inmanentes en la pedagogía? y en la representación que todo maestro se hace de sí mismo ¿cuáles aspectos tendrían que propiciar el cambio en contexto? y cuáles serían las transformaciones de sus estados internos que producirían en reflejo o como consecuencia una más apropiada actuación en ese entorno desafiante y dinámico?.

Por otra parte, es importante reconocer y recordar que pesa mucho como barrera para las manifestaciones de cambio el que haya una representación pública de lo que significa ser maestro y su labor se ha tipificado, aunque hayan cambiado permanentemente las demandas que la sociedad le hace. Según Georges Lapassade, (1997) en la vida tanto como en la cultura, el adulto, (y el maestro lo es), encarna más el pasado que el porvenir. El riesgo de pensar que no cambiamos cuando ya hemos llegado a adultos es la aceptación de que unos adultos debemos ser reemplazados por otros adultos más jóvenes.

Esto es aplicable en muchos sentidos; en la evolución de saberes y dominios, por ejemplo, hablando de TIC y de la inserción de máquinas, aplicaciones de automatización y software tutor o bases de datos de conocimiento experto en los entornos de aprendizaje, si los maestros no cambian, no maduran, asumiendo competencias digitales, requeridas en la formación de nuevas generaciones, (Sir Artur Clarke,1970), si su actuación puede ser suplida por una tecnología con la que se administra la labor educativa, entonces deberían o más bien podrían ser reemplazados.

*"Any teacher who can be replaced by a machine should be" (Arthur C. Clarke, 1970)*

"Ahora que lo pienso... cualquier maestro que pueda ser reemplazado por una máquina probablemente debería serlo".

### *De la virtualidad, la necesidad de cambiar y la resistencia al cambio*

Lo planteado por Clarke, 1970, se expresaba y es retomado aún hoy, medio siglo después en relación con los argumentos del por qué los buenos y actualizados maestros siempre serán necesarios y la obligatoriedad del cambio para estar al día frente a las nuevas demandas determinadas por la tarea de educar en la era digital. En el contexto de lo que ahora a todos nos ha afectado en virtud del aislamiento por la emergencia sanitaria, la emergencia global de una manera u otra ha transformado nuestros comportamientos en el escenario educativo, todos hemos visto como ha resultado este experimento del uso intensivo de las tecnologías con mayor o menor planeación o con mayor o menor grado de improvisación, es más bien como un experimento que se ha desarrollado a nivel global pese a las disímiles condiciones entre contextos periféricos locales, regionales en contraste con las élites. Es un experimento forzado universal. Todo el movimiento ha sido por muchos considerado como una migración hacia la educación virtual pero en lugar de una educación virtual propiamente dicha lo que se ha desarrollado con pocas excepciones es una emergencia en la introducción masiva de alternativas de comunicación remota para evitar la parálisis o la interrupción de los estudios en universidades e instituciones educativas de diferente nivel de escolaridad. ¿Cómo desde la labor educadora en circunstancias adversas, no interrogarse sobre los nuevos sentidos del quehacer?

¿Cuáles son los cambios que deberían producirse considerando las mutaciones que se han generado a nuestro alrededor por lo que Sousa llama la cruel pedagogía del virus y ¿cuáles las interrogaciones acerca de las transformaciones necesarias en el pensamiento de los educadores?

Desde este marco de ideas es imposible no hablar de cambios. Cambios que se han producido también en términos de pérdidas. Según algunos planteamientos recientes de Francés Pedró director de la IESALC, Instituto internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe, en primer lugar se sitúa la pérdida de algunos de los aprendizajes relevantes inherentes a la presencialidad y proxemia física, en segundo lugar, la pérdida por deserción y en tercer lugar, pérdidas en términos de la equidad. Si bien los efectos en este sentido son diferenciales, se confirma que todos los daños han golpeado y repercutido con más fuerza en los más débiles; por otra parte es importante señalar, cómo diferentes comportamientos se han manifestado frente a la crisis generada por esta emergencia planetaria y por ello es imposible que no nos pensemos cambiando, a propósito de esta, que también es una emergencia social y educativa.

Estoy de acuerdo con las reflexiones que están hoy a la orden del día, en que, en no pocos casos los profesores, los maestros, hemos respondido al mito de que por una especie de superpoderes, por nuestra formación y experiencia pudiéramos abordar esta transición a la virtualidad con solvencia y versatilidad pero hay que reconocer que lo que hemos logrado en muchos casos y sin generalizar, es una muy débil versión de la educación virtual y una muy mala versión de la educación en casa, mediada por profesores en la distancia. Por otra parte es llamativo comprobar cómo, en aras de la flexibilidad, los indicadores de calidad de los aprendizajes se han relativizado y hay cosas que ahora se han aceptado que en otro momento hubieran sido inaceptables al evaluar la calidad en términos de resultados de aprendizaje. Hay estrategias que se han puesto en marcha, acciones para evitar la deserción y para favorecer en términos emocionales el interés por seguir conectado el sistema educativo y por seguir aprendiendo. Para muchos pensadores que se asumen aquí como correlatos, esta crisis es esencialmente una oportunidad para evolucionar. para transformarnos, para pensarnos de una manera distinta como sociedad cómo cultura y como personas.

En el ojo de este huracán ha estado la capacidad que lo de que los docentes evidenciamos para asumir el desafío de una labor mediada completamente, al menos en apariencia por tecnologías de la información y la comunicación y surge una necesidad paralela para cada docente, para mí la más importante y motivo principal de este documento, la necesidad de pensarse pedagógicamente, de cuestionarse sobre las maneras alternas para desarrollar los procesos curriculares en lo virtual o en lo presencial, preguntándonos de nuevo en un ámbito trascendente, qué es el currículo en tanto producto histórico social? Y en lo más cotidiano ¿en qué se ha convertido ahora el “dar clase”? ¿cómo estas prácticas nos están cambiando? ¿Qué estamos reconceptualizando? ¿Cómo es que tenemos que hablar ahora? ¿Son distintos nuestros discursos?, ¿en qué ha cambiado nuestra voz?, ¿se están escuchando nuestras voces en la institución? ¿Estamos avanzando más allá de las rúbricas? ¿Cómo no pensar en estos cambios si hay una transición histórica-cultural? ¿estamos interrogándonos frente a estas experiencias emergentes? ¿Qué tan conscientes somos de cómo nos afectan o afectarán esos cambios?, los que eventualmente nos dejará en un futuro próximo seguir actuando en una modalidad híbrida o en la modernidad líquida, como dicen algunas frases ya célebres que leemos en las editoriales de distintos medios: la virtualidad llegó para quedarse.

A mi modo de ver corremos el riesgo de un reduccionismo al pensar por encima que el asunto es solo referido a integrar tecnologías y de mejorar las capacidades o habilidades digitales del profesorado y que es posible, mejorando esas capacidades habilidades o competencias lograr la migración de una educación remota de emergencia de dudosa calidad al una educación virtual o híbrida de alta calidad, sin que otras cosas hayan cambiado. Pensar que las condiciones esenciales (esas que se introducen desde afuera) para que se alcancen las bases de una formación de calidad de acuerdo con las necesidades de nuestros niños escolares y jóvenes en formación profesional se logre sin

considerar al maestro y sus cambios como factor fundamental en todas las transiciones que inevitablemente se están suscitando en la sociedad y la educación hacia una cultura preminentemente digital.

La pandemia y la emergencia deberían poder ser pensadas como la apertura a un nuevo puente que podemos cruzar, que ojalá podamos cruzar conscientes de las transformaciones necesarias para ver lo que no habíamos visto, esencialmente de nosotros mismos, pero también de los otros, de la sociedad y de la naturaleza, el cosmos complejo en el que nos situamos, nos resituamos y aprendemos.

Las preguntas que se agregan pueden ir matizando estas reflexiones, por ejemplo, las relativas a las concepciones comunes que tenemos sobre el papel que los maestros seguimos jugando en los sistemas educativos cuando ya se nos plantea desde hace varias décadas como facilitadores, como mediadores y no como dueños del saber para transmitirlo. Algunos diálogos comunes muestran la inquietud, el interés y la incertidumbre sobre cuándo vamos a entrar a la nueva normalidad y nos imaginamos o nos situamos en esa nueva normalidad no existe la comprensión profunda del significado de esta expectativa ligada muchas veces al deseo de recuperar lo pasado y de lo que en el fondo se traduce en la resistencia al cambio, característica muy típica del sistema educativo y con el sistema educativo, la adhesión de los maestros al statu quo, a los referentes acostumbrados fuera de nosotros, no construidos por nosotros. Si, es necesario que veamos y que entendamos que el mundo cambió, que se aceleró aquello tan deseado por los Ministerios de Ciencia y Tecnología, al menos en lo que respecta al uso intensivo de tecnología y conectividad, claro que por quienes tenemos acceso a ellas: la utilización de tecnologías tanto para fines que estaban previstos como el uso de tecnologías para fines que no estaban previstos; que se aceleró la necesidad de saber aprender, de aprender a aprender, del autoaprendizaje, del ejercicio de la autorregulación y la lucha contra la procrastinación; del uso de la intuición y del ejercicio de la reciprocidad en la práctica para aprender de manera emergente.

Cómo trabajar en estos ambientes con niños que nos superan en su habilidad para trabajar con las interfaces pero que con frecuencia navegan sin sentido por estos entornos virtuales o con objetivos diferentes al de ser educados. En el marco de estas ideas quiero introducir los elementos que podrían ser las bases para fundamentar tanto la nueva actuación como la evolución del pensamiento de los maestros, de los educadores, de los profesores en las escuelas y en las universidades y el camino para construir colectivamente acuerdos sobre la sociedad y cultura en la que un pensamiento pedagógico emergente pueda prepararnos como educadores no en la pospandemia, sino en el tránsito hacia un entorno tecno-social de relaciones que hace parte de las complejas realidades del Siglo 21, que según De Souza, solo ahora comenzó, por el gran evento milenario que lo marca y define en sus inicios: la pandemia.

Se ha dicho a propósito de esta introducción abrupta de la virtualidad en nuestras vidas que las tecnologías han redefinido la educación y han redefinido la enseñanza, pero ¿podemos considerar que eso es cierto? ¿cuáles son las nuevas definiciones en términos de la labor docente si no se ha redefinido lo que piensan los educadores sobre el aprendizaje?

- Si es cierto que las tecnologías redefinen la enseñanza y la educación, ¿cuál es el impulso que estamos dando para acelerar también las manifestaciones de un cambio en el pensamiento pedagógico a tono con las realidades que nos rodean?
- Citando a Pedró en una analogía a partir del cuento clásico, “El vestido nuevo del emperador” nos muestra como muchos educadores estábamos desnudos y nos negábamos a verlo y ahora estamos expuestos, puestos en evidencia nuestras dificultades y limitaciones, las que muchos tenemos para trabajar efectivamente por la calidad del aprendizaje con estudiantes dentro de la diversidad de sus perfiles, estilos y situaciones vitales. Agobiados por el peso del currículum y la presión del tiempo para abordar los contenidos, el compromiso con la calificación flexible pero obligada, la mediación para que ellos obedezcan y entreguen tareas y con ello la dificultad para lograr la tan anhelada independencia del estudiante.
- Y qué decir sobre la soledad frente a las pantallas de estudiantes que muchas veces silenciosos, con escasa conectividad tratan de seguir la secuencia todavía instruccional que muchos no hemos logrado superar en ese afán explicativo que (al decir de Jack Rancière) niega la igualdad de inteligencias e ignora la capacidad de autoorganización para aprender lo que realmente se necesita e interesa, como nos convendría aceptar de una vez por todas que “El aprendizaje ocurre cuando alguien quiere aprender, no cuando alguien quiere enseñar, citando a Roger Schank y a Mitra

### *La metacognición personal y la conciencia de cambio*

#### *La necesidad de ser conscientes del cambio...*

¿Qué aprendimos durante la pandemia y en la emergencia educativa? Mis preocupaciones sobre el aprendizaje y sobre la contradicción en los planteamientos de que es difícil aprender y que hay que hacer grandes esfuerzos para que la gente aprenda me han llevado desde siempre a tratar de entender con mayor profundidad y conscientemente la naturaleza biológica del aprender y otras dimensiones socioculturales del cambio en la perspectiva de la modificabilidad cognitiva, la metacognición y la autorregulación. Algunas conclusiones se han generado y han sido compartidas ampliamente contrastadas con la literatura precedente, ya en las tertulias o en las clases con estudiantes universitarios en las facultades de educación, donde he podido interactuar: Sí. Aprender es inevitable. Y cambiar también lo es porque el aprendizaje es la derivación de las transiciones cognitivas en una línea de tiempo. Aprender es algo que

hacemos toda la vida. Sin embargo, no cabe duda que no siempre reconocemos el cambio y que este no procede siempre con la misma intensidad, en la misma dirección o del mismo modo, vale decir no siempre nos percatamos de que hemos aprendido. ¿Por qué introduzco este tema? Lo que pasa es que el cambio es un asunto de conciencia, y en educación involucra la inteligencia y la conciencia del que educa y la epistemología personal (Crahay y Annick Fagnant, 2011).

Según Ranulfo Romo, neurobiólogo de la UNAM, una de las cosas que jamás podremos lograr es entendernos completamente a nosotros mismos, por la redundancia de que es nuestro cerebro tratando de entenderse a si mismo desde el modelo de nuestro cerebro y de nuestras representaciones entender el cerebro de los otros lo que tenemos es una ilusión de entendimiento, sin embargo no por eso se deja de investigar. Según Romo, (2017), “La biofísica de los procesos está bastante bien comprendida. Por ejemplo, sobre la percepción entendemos mucho hoy, como hacemos asociaciones entre lo que vemos, oímos, y sentimos lo que no entendemos completamente o ciertamente es la parte subjetiva de las percepciones, el como emana la subjetividad, el como surge esa manifestación de cada uno...”, allí no hay homogeneidad. Aunque no se ha comprendido totalmente el funcionamiento de la conciencia se sabe que la conciencia es una propiedad biológica que emergió evolutivamente por la complejidad sináptica y que ha sido útil en la supervivencia humana

Si nos preguntamos hoy ¿para qué sirve la conciencia?, Dehane puede ofrecernos una aproximación de respuestas desde su libro “Consciousness and the Brain. Deciphering how the brain codes our thoughts”, (2014), allí ilustra un programa para una ciencia de la conciencia que en esencia contiene distintos planteamientos teóricos y distintas líneas de investigación integradas. Sostiene que la conciencia permite afrontar problemas que la mente inconsciente no puede tratar adecuadamente; la información que no es fugaz se queda en lo consciente y es más o menos estable; la conciencia selecciona, procesa de manera profunda y puede entrar en mayor o menor grado mediante el lenguaje del pensamiento para luego manifestarse prolongándose en el plano social y afectar la cultura.

Entonces, todo lo que hemos vivido con esta emergencia debida a la pandemia es asumido conscientemente de diferentes maneras constituyendo así mismo distintas experiencias subjetivas, porque no es posible que con el bombardeo de información y las dolencias directas hayamos estado inconscientes; sin embargo hay una diferencia entre la experiencia que se genera subjetivamente y la conciencia de acceso que es posible mediante la función metacognitiva. Esta segunda se entiende más que la primera y en el debate sobre estas diferencias, se ha concluido que cuando se resuelva el problema de la segunda, la conciencia de acceso, se disolverá el problema de la comprensión de la experiencia subjetiva.

En adición Stanislas Dehaene plantea que “la educación es una fuerza mucho más potente que la genética” y desde la educación es posible mediar hacia la metacognición para generar conciencia sobre el cambio producido o sobre el cambio necesario en el pensamiento y las actuaciones en consistencia con el actual estado de cosas. Además, hipotetizando sobre lo que será necesario o previsible en el futuro próximo.

El valor de la metacognición para Proust y Fortier (2018), como ejercicio, está en la estabilización de las representaciones y en la construcción conjunta de la cultura. Esto es, nuestra conciencia sobre lo que somos, lo que comprendemos y lo que aprendemos, lo que cambiamos puede ser extendido al plano social.

### *La construcción e inmanencia del pensamiento pedagógico*

No sé si todos los que leen estas líneas son maestros, pero si así es, podríamos preguntarnos si nos sentimos como pedagogos. ¿Qué diferencia hay entre el concepto de maestros, de educadores, de profesores, de docentes y cómo nos separamos o nos asimilamos el concepto de pedagogía? ; ser pedagogo implicaría preguntarnos por las relaciones o por las interacciones entre quienes enseñan y quienes aprenden en un espacio formal, generalmente concebido como escuela en los diferentes niveles llámese escuela, colegio, en educación básica media o en educación superior.

Ahora bien el denominarse pedagogo a sí mismo puede ser visto como poco procedente porque se nos ha instalado por la cultura del mérito y el de la investidura, hablando de personajes célebres, que el atributo o la cualidad de pedagogo es más bien como un calificativo positivo, es un halago y porque pedagogo parece ser una etiqueta, una tipología o una categoría en la que no todos quienes ejercen la labor de educar cabemos, dada una caracterización que muestra la relevancia, la importancia, el nivel de influencia y el de trascendencia de las ideas de las propuestas surgidas de la práctica y de la concreción reflexiva. Por eso el cuestionamiento. ¿Podemos todos los maestros, los docentes ser considerados los pedagogos de nuestro tiempo?; somos una comunidad, somos con nuestro actuar hoy, determinantes de nuevas corrientes de pensamiento y acción, afectamos o influímos en nuestras escuelas, colegios, universidades, instituciones o en la sociedad misma?

Yo creo que hay que empezar en la misma línea de Rancière, o más bien adaptar ese pensamiento desde Joseph Jacotot, presumir la igualdad de inteligencias en este caso en la presencia de diferentes inteligencias pedagógicas: ¿hay que buscar esas cualidades solo en personas aisladas a las que admiramos?. Es como lo que en otro momento se relacionó con el término de científico, calificativo aplicable a aquel personaje cuyo espacio es el laboratorio, el trabajo experimental su quehacer, el que entrega innovaciones, produce y registra patentes. No nos concebimos científicos a menos que alguien diga que lo somos

o que se nos reconozca como tal, sin embargo en contraste de lo que he planteado anteriormente, el reconocimiento de la labor del educador, del maestro por el maestro mismo y la reflexión que hace de su propia labor, de su propio compromiso, su propia vocación por los fines y el sentido de lo que hace, le permiten no solamente concebirse como pedagogo sino conducirse como pedagogo.

Ser pedagogo es preguntarse sobre la pedagogía; es ponernos a pensar qué es lo que hacemos en función de lo que concebimos como pedagogía y como relación pedagógica. No solo es la reflexión sobre las actividades y la solución de los problemas didácticos. Es pensar sobre cuál es el sentido de lo que se hace dentro de lo que conocemos como pedagogía en este u otro contexto, determinado por diferentes circunstancias y contrastar lo que pensamos con lo que decimos y con lo que hacemos; es contrastar discurso y obra, discurso y actuación.

Por ejemplo, si partimos de consideraciones sobre las condiciones disímiles preexistentes antes del aislamiento por la pandemia y la pretensión de igualar con tecnología sobre la premisa de que si hay equidad en la conectividad, si hay equidad en el acceso a los recursos, se puede generar y mantener una calidad también por igual, haciendo énfasis en la aceleración de la actividad con mediaciones tecnológicas o con la digitalización de la acción pedagógica, sólo con eso tendríamos nosotros elementos para volver a pensar lo pedagógico; pensarlo hoy, ahora, en la actual situación, y tratar de preguntarnos si hemos asumido esta realidad: tuvimos más de un año transformando nuestras dinámicas pero primero tratando de transformar nuestro pensamiento.

Integrando o más bien sintetizando todas las elaboraciones anteriores, creo que lo que debe ponerse en situación evolutiva y de transformación es el pensamiento pedagógico de los docentes, sobre su propia práctica, emergente ahora y siempre y sobre su propio ser y sentido de competencia. Urge la presencia del pensamiento pedagógico y la emergencia de la acción que desde allí transforme.

A partir de ahora me voy a referir entonces a varias cosas: ¿Qué es pensamiento pedagógico?, en una perspectiva integrada...¿cómo se construye hoy el pensamiento pedagógico y ¿cuáles son (a mi modo de ver), las dificultades para el cambio?.. más allá del ¿por qué aparentemente no cambiamos?, ¿cómo pueden hacerse evidentes los cambios que individualmente se generan en la dinámica vital y cómo se traducen en las instituciones en donde realizamos la acción educativa?

Según Jiménez Becerra, 2017, “El pensamiento pedagógico, se puede definir como el conjunto de ideas por medio de las cuales se reflexiona en torno a la educación, la escuela”, las relaciones, las mediaciones y las funciones en la que están en juego un conjunto de representaciones por parte de un grupo de intelectuales de la educación por medio de sus

razonamientos, intervenciones, que se divulgan y aportan al ejercicio reflexivo sobre la educación, primero en contexto y luego desde una perspectiva universal .

Según Zuluaga y Restrepo no hay un pensamiento pedagógico único y homogéneo, si no una serie de líneas teóricas que matizan la práctica pedagógica y dan pie para hablar no de pedagogía, sino de pedagogías, que muchas veces actúan paralelamente y que de una u otra forma están atravesadas por las condiciones históricas.

Las ideas que configuran ese pensamiento pedagógico se aglutinan en un conjunto de corrientes teóricas alimentadas a su vez por una forma particular de concebir la mentalidad humana, su desarrollo psico-biológico, de comprensión del aprendizaje, de otorgarse a si mismo un papel en lo educativo y una filosofía social específica.

Hay un afán enfático de implementación de tecnología educativa y el trabajo diseñando los ambientes de aprendizaje nos absorbe, o trabajando por competencias cambiando de manera emergente los nombres de esos elementos de la planificación, bien por resultados de aprendizaje o por evidencias de aprendizaje, hoy esos son elementos de control, más que de cambio en la representación de como hacemos lo que hacemos ni del sentido profundo que tiene el trabajo de formación.

Estos elementos que indudablemente ayudan en la organización del sistema nos hacen ser sólidos, rigurosos y además y sobre todo, validados por otros, con formatos variados disponibles para todos los maestros en educación básica y para los maestros universitarios; este entorno sin embargo ha agudizado la presencia de controles para el seguimiento y monitoreo de las actividades de los enseñantes y ha ponderado al máximo la necesidad y obligatoriedad de las tecnologías de la información y la comunicación concebidas como innovaciones orientadas a mejorar los ambientes de aprendizaje, pero tal innovación no es traducible desde transformaciones pedagógicas ciertas. Creo que nos quedamos por las ramas y no llegamos a la profunda realidad de las necesidades en relación con cambios emergentes que se suscitan ahora en el pensamiento pedagógico ante una virtualidad que dicen llegó para quedarse, porque además para algunos fines e intereses es muy conveniente.

Los niños y jóvenes que llegan a nuestras aulas a nuestras instituciones educativas y universidades son miembros de distintas generaciones con cercanía etárea, generaciones que tienen nombres con letras mayúsculas, ( Z, Y, ) viven y se comportan de acuerdo con las características de nuestro tiempo; son afines a narrativas de superheroes, les encantan que ganen los buenos a menos que ellos mismos se sientan mas cómodos o afines con los malos, son amigos de la inmediatez, de caminos cortos al futuro; nosotros mismos en nuestra condición humana vivimos y nos comportamos en el día a día y en la solución de la cotidianidad de acuerdo con las características de nuestro tiempo, sin embargo cuando

asumimos el rol docente maestro profesor mantenemos un aparente estatismo y nos resistimos a las mutaciones. Ese tipo de historias y juegos que apasionan a niños y jóvenes sumergidos en los mass media nos obligan a cambiar de formato, de pensar sobre lo que piensan, de valorar y tratar de entender para asumir unas formas distintas de reciprocidad en la enseñanza-aprendizaje, de intentar otras narrativas e interlocuciones.

Entonces ¿de qué hablo aquí cuando digo pensamiento pedagógico? Es el «pensamiento» que mediatiza la «acción» del profesor, por eso es un atributo que creo debe ser concedido al que ejerce la profesión educadora pensando, no solo haciendo lo prescrito; el pensamiento del profesorado debe ser un pensamiento pedagógico no “el pensamiento pedagógico”, de aquel que surge como reflexión sobre la práctica de la educación, como una necesidad de sistematizarla y organizarla en función de determinados fines y objetivos pero que tiene una dimensión histórica funcional relacional ética introspectiva.

Aquí hablo de que un pensamiento que se construye a partir de la reflexión acerca de teorías o de las experiencias acumuladas validadas, que se reciben o se acoplan como modelos ejemplarizantes es distinto de aquel que cada maestro construye desde la reflexión sobre su propia forma de enseñar, desde las creencias que determinan una acción particular en las situaciones de su práctica, desde los cuestionamientos que le ordenan cambiar el rumbo o desde las representaciones que emergen en el juego de la teoría de referencia aplicada a la práctica, o desde la situación ideada por cada uno en la práctica, que permite elaborar teorías en contexto.

En un pensamiento pedagógico, se configura un entramado consciente o no desde lo filosófico, lo psicológico, lo sociológico, en los que ejercemos la labor de maestros, reconociendo que este pensamiento se constituye por las formas particulares de ejercer nuestra práctica pedagógica y de cómo conceptualizamos acerca de ella. Es una trama en la que se integra también el sentido de la vida y la historia de vida, de la vida con sus circunstancias, de una vida que no vivimos como monadas aisladas.

Aquí concluyo que el pensamiento pedagógico es inmanente al ser maestro. Si la inmanencia es una manera de existir o de ser desde el interior, desde el aprehender desde el interior pero relacionada con la trascendencia en relación con el tiempo y el espacio para un ser humano maestro, la vida se resume e integra en lo pedagógico y lo pedagógico se manifiesta en el pensamiento y en la acción. La inmanencia designa el carácter de lo que en sí mismo tiene su principio. Lo que es inmanente no se puede separar de aquello con lo que está en relación pertinente o de aquello sobre lo que actúa.

## *Post pandemia: Hacer visible el cambio en el pensamiento pedagógico a nivel institucional*

Dejo varias consideraciones aquí para lo que yo llamo pensar desde ahora una educación postpandemia en la que es necesaria la conciencia sobre la inmanencia y la manifestación del pensamiento pedagógico de los educadores

Toda la investigación empírica que se ha hecho sobre la enseñanza y la forma cómo los profesores aprenden a enseñar, concepciones y creencias de los maestros sobre las cogniciones y el conocimiento de los profesores, y sobre su actuación en contextos de aprendizaje ha permitido comprender mejor la relevancia de los constructos que emergen durante la formación y en las prácticas del profesorado: hace ya más de cuatro décadas. Calderhead, 1989 y otros sociólogos de la educación se interesaron por las presiones que afectan al profesorado, desde entonces se ha admitido que los profesionales de la educación se mueven en un mundo incierto e imprevisible en el que se procura mantener la estabilidad por medio del uso de rutinas en las que es imposible que no se entrelacen teoría y realidad. Además, contexto y biografía interactúan, así se van configurando pensamientos que derivan en juicios y decisiones, produciendo un tipo de creencias que evoluciona con el tiempo, pero no necesariamente se pasa del pensamiento a la acción. En general los profesores cubrimos primero nuestras necesidades de seguridad y vínculo con la institución, nos identificamos con ella, internalizamos y adaptamos, por eso los cambios o evoluciones de cada maestro difícilmente se manifiestan como cambios institucionales. En el mejor de los casos los cambios internos tienen que ver con el peso de la experiencia y con una cosmovisión y una filosofía tácita o implícita de la educación

Recordando a Bandura en su tríada del determinismo recíproco y según Xavier Aragay, director de Reimagine Education Lab, los cambios profundos que sufrimos las personas deben afectar la forma cómo se organizan los colectivos en los que participamos; en el caso de las universidades, de las instituciones educativas, los cambios en los educadores, en los maestros deben afectar la institución misma, haciendo que evolucionen. Deberían evolucionar también los requisitos que las instituciones determinan, por ejemplo, para conseguir la calidad. Algunos de los cambios profundos que se reclaman para el sistema educativo desde las universidades a partir de todas las vivencias que hemos experimentado por la pandemia es la necesidad de una verdadera acción social pertinente un impacto verdadero en el desarrollo de la sociedad congénere, en contraste con los intereses académicos de abundar en papers y en artículos que permiten el escalafonamiento académico. El estado de cosas que vivimos exige que el conocimiento que se produce en los claustros universitarios y en los laboratorios sea

derivado de un pensamiento compartido que impacte y qué aporte socialmente culturalmente en términos de lo que significan las necesidades de los ciudadanos.

Las estrategias formativas o de capacitación que las universidades introducen y la capacitación de los maestros en sus propias escuelas, se centran en dotar de habilidades y herramientas para que logremos ambientes didácticos mejorados y eficaces tecnológicamente, pero si nos ponemos en el contexto de las demandas al día de hoy además del plan, los proyectos educativos de programa, el desafío en la educación y formación es la construcción de un país que anhela sanar las heridas de la guerra y contrarrestar los efectos de la corrupción que ha demarcado nuestra historia, y ahora se agregan los estragos socio-psico físicos y emocionales que deja la pandemia. Esto implica, que, las estrategias metodológicas en las instituciones formadoras, sus currículos y modelos crucen la frontera demarcada, rueden los linderos de lo que se debe aprender, saber y saber hacer”, (Cadena, Corredor, 2018)

La perspectiva de una educación para toda la vida (life long learning) cobra relevancia como asunto de reflexión y de decisiones personales e institucionales. Tan cierto como las afectaciones curriculares y metodologicas que nos ha dejado el tránsito por la pandemia. ¿Qué hemos aprendido a lo largo y ancho de estos momentos de la vida? , ...que no sabemos del todo que pasará después...pero que es probable que mucho de lo que vendrá ahora en educación por defecto tendrá lugar preferible en ambientes virtuales, que será muy común trabajar en ambientes híbridos y en pequeños grupos de interés, que los contenidos del currículo serán distribuidos virtualmente y que las experiencias extracurriculares las de fuera del colegio y la universidad esas si serán cara cara y que los estudiantes podrán elegir mediaciones, esto es “asisto en persona o me conecto” y tendrán derechos a su certificación en equidad.... y que nunca como ahora será tan necesario la reconceptualización y la interrelación entre grandes temas en lo educable para la Sociedad toda: el desarrollo de la empatia, de la solidaridad, del autocuidado, de la salud mental y emocional, de la corresponsabilidad, de la gestion personal y comunitaria; nunca como ahora será tan patente la necesidad de dosificación de contenidos por pequeños paquetes, cortas sesiones modulares en función de perfiles e itinerarios variados, más coherentes con la variedad de las demandas laborales, económicas y sociales. ¿Cómo deberán responder las instituciones a estas nuevas necesidades y realidades de cambio inacabable? ¿Cuáles son los requerimientos probables desde esta andanada de cambios en contexto para el pensamiento del profesorado?

Frente a esta situación de la necesidad de que el cambio o los cambios del profesorado se manifiesten se hagan visibles y permeen las instituciones conviene una institución que se repiense a si misma en su función social y política y que esté en disposición al cambio: a aprender desde lo que sus agentes individuales han aprendido y cambiado. Este es un

trabajo acordado y objetivado en colectivo en el que la conciencia metacognitiva individual debe ampliarse a la metacognición institucional que es también su síntesis.

No basta tener la tecnología como núcleo de las publicitadas transformaciones en educación y si bien pueda ser cierto que por la emergencia educativa generada por la pandemia se haya acelerado al menos el equivalente a 6 años la digitalización de procesos hay que interesarse a nivel personal y también institucional por conocer qué tanto estamos transformándonos haciendo consideraciones pedagógicas desde una reconfiguración que desde el pensamiento afecte la actuación y la cultura de nuestras instituciones

Solo quiero dejar como corolario aquí, algunas ideas pendientes de desarrollo:

### ***La necesidad de introducir la metacognición institucional***

La metacognición como función psicológica superior es una capacidad individual, sin embargo existe hoy en día una variada literatura que señala su potencial como estrategia que se puede asumir organizacionalmente por grupos en colaboración. La metacognición individual se constituye por experiencias personales permite reconocer conscientemente, monitorear y controlar los propios procesos de conocimiento, de pensamiento, emociones, sentimientos y comportamientos; mientras que la metacognición social (interindividual) consistiría en experiencias ideadas intencionalmente dentro de las dinámicas institucionales de mejoramiento para que los miembros del grupo se ayuden a monitorearse unos a otros en sus procesos de pensamiento, conocimiento, emociones, acciones y cambios y en relación con las interacciones organizativas que les sean propias.

Si bien hay una gran aproximación a la perspectiva de la autoevaluación para el mejoramiento el enfoque todavía está muy lejos de la cultura del aprendizaje compartido hacia constituir una institución metacognitiva, una organización que aprende desde el aprendizaje de sus miembros

La propuesta de abordar el aprendizaje metacognitivo implica la aceptación de un proceso autorreferenciado para la organización; es la capacidad de generar conciencia sobre las respuestas frente a las transformaciones y las emergencias, así como también, a sus limitaciones y a la consideración de cada uno de los miembros, consciente de la imposibilidad de homogenizar, consciente de observar y valorar los aportes y su escalabilidad, conscientes de la necesidad de identificar la voces de los grupos.

En el contexto de las instituciones educativas como lugares para enseñar y aprender se puede y se debe generar conocimiento sobre sí mismas a través de procesos pensados

intencionalmente que den lugar a la resignificación y a la redescipción de su proyecto, a la configuración evolutiva del pensamiento institucional.

Esto sería atrevernos a considerar que el pensamiento y los cambios individuales conscientes puedan ser reconocidos y entrar en diálogo y que ese pensamiento que converse con otros, dará paso a la construcción colectiva de pensamiento pedagógico institucional, que se instale y se prepare para seguir transformado la mente de las instituciones educativas, de manera que afecte nuestro ecosistema educativo. De Souza llama epistemicidio al no valorar la sabiduría de la gente, construida desde las experiencias. Desde la autoreferenciación y mutua referenciación, como superautores podemos, sin dejar de ser únicos, trascender de una manera colectiva pero también diferenciada de transformar realidades desde el punto de vista de nuevas oportunidades para nuestros niños, niñas y jóvenes.

Desde todas estas consideraciones se aprecia que una perspectiva de metacognición institucional afecta la forma en como se toman las decisiones y las relaciones de autoridad y de poder. Es pensarse de otra manera. Es proyectar la visibilidad de los microcambios de sus actores en plazos más cortos y evoluciones permanentes y entonces surgen otros requisitos para que esto se pueda lograr.

### *La comprensión de una pedagogía líquida*

Ya hay literatura que nos acerca a la comprensión de una pedagogía a tono con la modernidad líquida, la postmodernidad (término presentado por Zygmunt Bauman hace ya más de una década), o una pedagogía líquida, totalmente compatible con los planteamientos que he compartido, esta es la propuesta de educar según la idea de adaptarse constantemente a la novedad y a la emergencia y que sería la mejor forma de vivir y preparar para la vida.

En una pedagogía líquida los profesores no van delante de los estudiantes, se involucran juntos en asuntos relevantes; en una pedagogía líquida, saber más no es lo que se busca, sino saber cómo aprender lo que interesa o lo que se necesita, se rompe la estructura de poder en la evaluación, por la autoevaluación y la autorregulación, el curriculum como contenido no necesariamente está totalmente previsto, se reconfigura acorde con intereses y necesidades. En esta perspectiva un maestro tiene una manera de sentir y pensar sobre el mundo y en él puede proponer su propia práctica.

*La experiencia humana “es una pasión, un acontecimiento. Improgramable, implanificable, impensable..., la experiencia es lo que nos sorprende, lo que nos rompe”. En otras palabras, la experiencia humana está llena de sentido en la medida que no es un recetario de cómo resolver los problemas y sólo por eso, ya tiene una carga de transformación hacia lo que se desea o desconoce el aprendiente. Mèlich (2012)*

## *La confianza de sí y la pedagogía de la confianza*

Un requisito para constituir conscientemente la emergencia del pensamiento pedagógico a nivel individual e institucional es la confianza de si o en sí mismos: del valor reconocido de que lo que sabe, conoce y piensa cada maestro en su imperfectibilidad e inacabamiento; esta es también es una categoría metacognitiva, en tanto es conciencia de sí mismo relacionada con su sentido de competencia y sensibilidad ante sus limitaciones. Esto trasciende el concepto de confianza como credibilidad o de acreditación que certifica formalmente las condiciones de calidad de una institución. Significa recuperar lo que Rancière plantea como un encuadre para una pedagogía de la confianza.

Confianza en la inteligencia, la igualdad de inteligencias declarada en la diversidad del pensamiento que se manifiesta, en la unicidad o particularidad de experiencias subjetivas conscientes, lo que quiere decir, dar paso a la convicción de las capacidades en nosotros y de los otros, empatía, reciprocidad, colaboración que hacen posible el encuentro con ese otro, el colega y con esos otros los estudiantes, leer el mundo y los acontecimientos y pensar juntos en los otros modos de ser y actuar llegando a acuerdos por ejemplo sobre el aprender, sobre el evaluar, sobre las materias y contenidos para pensar y sobre el proyectarse y vivir, aceptando que vivir es seguir aprendiendo toda la vida. A nivel individual nos compromete a constituir un movimiento de interiorización que nos revele qué cosas ya se han transformado y qué cosas de manera consciente debemos trabajar para lograr esa evolución, y cuál es la valía de nosotros mismos lograda a partir del cambio.

A nivel institucional se necesita una universidad, una escuela, que se piense a sí misma en términos del valor fundamental de la pedagogía, este es el valor de la confianza: el pedagogo es alguien de confianza, es alguien en quien se confía, conviene al profesorado recuperar ese concepto constituyendo pensamiento pedagógico institucional como constructo en evolución e inacabable, móvil, que puede hacer más consistente los proyectos educativos institucionales con los cambios y las necesidades y con un proyecto de nación aunque este no haya sido escrito, un proyecto que está por construirse por la gente pensante, dueña de una nueva ética vs., el proyecto técnico de país en el que en esencia los ciudadanos navegamos dejándonos llevar por el conformismo, impotentes ante la corrupción, tratando de remar muchas veces en contracorriente.

No podemos después de la pandemia volver a la antigua normalidad, no podemos “resetarnos” ni pensar que podemos ingresar donde habíamos dejado las pestañas o las ventanas abiertas y para que las nuevas situaciones se vuelvan normalidad habrá que vivir un ciclo que culmina transitoriamente en la estabilización e instalación paradigmática. La educación como creación y recreación social está llamada a pervivir dando lugar a la

vivencia de trayectorias originales, a ser de un modo distinto y mejor, desde lo capaces, distintos y mejores que somos y en lo que hemos devenido quienes constituimos la sociedad y las instituciones.

*Estos son tiempos de pasaje e incertezas... de lo que se trata es de reajustar el significado del tiempo y de la educación como tiempo, como tiempos diversos e incluso divergentes que el acto educativo pretende anudar en un breve instante en una duración ínfima pero que deja huella.*

Zygmunt Bauman, (2007)

## ***Referencias***

- Bauman Zygmunt (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Bauman, Zygmunt. (2022). La cultura en el mundo de la modernidad líquida. Fondo de cultura económica.
- Bolk, L. (1929). "Origen de las características raciales en el hombre". Revista americana de antropología física. 13 (1): 1–28. doi : 10.1002/ajpa.1330130123.
- Cadena Corredor, L.F., [et al.]. (2018). Pensamiento pedagógico contemporáneo: experiencias de transformación colectiva a pie de página. 1a. ed. Bogotá. Editorial Magisterio.
- Calderhead, James (1989). Reflective teaching and teacher education, (1989). Teaching and Teacher Education, Volume 5, Issue 1
- Fagnant, Annick & Crahay, Marcel. (2011). Theories of mind and personal epistemology: Their interrelation and connection with the concept of metacognition. *European Journal of Psychology of Education*. 26. 257-271. 10.1007/s10212-010-0045-2.
- Dehaene, S. (2014). Consciousness and the Brain. Deciphering how the brain codes our thoughts. New York: Viking Penguin.
- Dehaene, S. (2022). ¿Cómo Aprendemos?: La mirada neurocientífica cognitiva. Webinar. Diálogos en red. Red global de aprendizaje. Uruguay.
- De Sousa, Boaventura. (2018). Justicia entre Saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemicidio. Ediciones Morata
- Espí Lacomba, N., Aruca Díaz, A., & Lazo Machado, J. (2008). Estrategias para la mejora continua de la calidad y su evaluación en la educación superior.
- Gadamer, Hans George. (2003). Verdad y método. v. I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca. Sígueme.
- Giuliano, F Cantarelli, M. (2016). La Igualdad en la Revuelta Educativa: una conversación con Jacques Rancière *Educação & Realidade*, vol. 41, núm. 2, pp. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação
- Glassick, C., Taylor, M. y Maeroff, G. (2003). La valoración del trabajo académico. México: UAM/ANUIES.

- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for Evaluation Training Programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13, 21-26.
- Langon C.M. (2009). Una pregunta a Jacques Rancière. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(36). 41-52. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/5959>
- Lapassade, George. (1997). La autogestión pedagógica ¿Es posible una educación en libertad? Trad. de Víctor Saad, Barcelona, Ed. Guernica.
- Mauricio, W. y Velasco, G. (2019). El impacto de la teoría de la retardación biológica del ser humano (neotenia) para la antropología. Chapter 10
- Marton, F. (2007). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality Cap 10 in *Qualitative Research In Education*. Routledge
- Maturana, H., Varela, F. (1987). El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano /. Grupo Editorial Lumen
- Maturana, Humberto (2001). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile: Ed. Dolmen.
- Mereleau-Ponty, Maurice (2000). Fenomenología de la Percepción. Barcelona: Editorial Península.
- Peña, W. (2008). Dinámicas emergentes de la realidad: del pensamiento complejo al pensamiento sistémico autopoietico. *Revista Iberoamericana de Bioética*. Volumen 8 / Número 2 / Edición 15.
- Phillips, J. (1991). *Handbook of training evaluation and measurement methods* (2nd ed.). Houston: Gulf Publishing Company.
- Ossa, Carlos & Figueroa-Céspedes, Ignacio & Rojas, Felipe. (2016). La Metacognición Institucional como herramienta para la mejora de la gestión de la Convivencia Escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*. 16. 1-18. 10.15517/aie.v16i3.25962.
- Proust, J. (2013). La filosofía de la metacognición: agencia mental y conciencia de uno mismo. Oxford / Nueva York: Oxford University Press
- Proust, J. & Fortier M. (Eds.) (2018). *Diversidad metacognitiva: Un enfoque interdisciplinario*- Universidad de Oxford
- Rancière, Jacques. (2003). El maestro ignorante, cinco lecciones sobre la emancipación Intelectual. Barcelona. Editorial Laertes.
- Romo, Ranulfo. (2017). La construcción de la realidad en el cerebro, Conferencia Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schank, R. (1995). *Tell Me a Story: Narrative and Intelligence*. Northwestern University Press.
- Rodríguez, B., Anderson G., Sandoval-Estupiñán, L. (2022). El valor de la confianza en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*. Vol. 20 Issue 1, p40-57. 18p. Universidad de Vigo.

## Rancière et la confiance comme pari sur l'égalité de l'autre.

Patrice Vermeren  
Doctor en Filosofía

Professeur émérite des Universités  
Département de Philosophie  
Université Paris 8

[vermeren.patrice@gmail.com](mailto:vermeren.patrice@gmail.com)



### *Introduction*

Je partirai d'une citation faite du poète Henri Michaux, extraite de *l'infini turbulent*, et qui était mise en exergue d'un catalogue de l'exposition « Soulèvements », organisée en septembre 2016 au musée du Jeu de Paume à Paris sous la direction de Georges Didi-Huberman, avec l'aide de Nicole Brenez, Judith Butler, Marie-José Mondzain, Antonio Négri et Jacques Rancière. Henri Michaux avait écrit ceci dans la *Nouvelle Revue Française* (Gallimard) du 1<sup>er</sup> février 1957 : « Une confiance d'enfant, une confiance qui va au-devant, espérante, qui vous soulève, confiance qui, entrant dans un brassage tumultueux de l'univers, (...) devient un soulèvement plus grand, un soulèvement prodigieusement grand, un soulèvement extraordinaire, un soulèvement jamais connu, un soulèvement par dessus soi, par dessus tout, un soulèvement miraculeux qui est en même temps un acquiescement, un acquiescement sans borne, apaisant et excitant, un débordement et une libération, une contemplation, un soif de plus de libération, et pourtant à avoir peur que la poitrine ne cède dans cette bienheureuse joie excessive ». Cette citation, Didi-Huberman la reprend dans son livre « Désirer désobéir : Ce qui nous soulève » : elle permet de mobiliser l'attention de tous sur le fait que tout est soulèvement, de la respiration de la poitrine ou du mouvement en chacun des idées, jusqu'à la mise en marche vers ce qui nous abolit ou nous dépasse. Le poème d'Henri Michaux peut même être lu comme une évocation de la foi religieuse, ce mouvement rendu à l'infini qui potentialise des possibilités de vie nouvelle : « exaltation, abandon, confiance surtout : ce qu'il faut d'approche de l'infini ». (cf Dominique Colin, *Etudes*, 2020 avril).

Ce qu'on voit donc, à partir de cette citation du poète Henri Michaux, c'est que la confiance engage une croyance et une espérance.

1) Elle peut être à l'origine d'un acte de foi religieux, qui est un acte d'amour, comme dans le pari de Blaise Pascal : on a plus à gagner en croyant en l'existence de Dieu qu'en son inexistence.

2) Mais aussi bien être sécularisée : la confiance peut engendrer soit la crédulité, avec la soumission à l'ordre établi, dans la croyance d'une servitude volontaire, soit au contraire

le soulèvement contre le monde tel qu'il est, la révolte dans l'espérance d'un monde nouveau.

Dans le dictionnaire de philosophie de Christian Godin, on peut lire ceci : « Confiance. Nom féminin. (latin *confidentia*). Conviction d'un sujet (qui peut être soi-même dans le cas de la confiance en soi) qu'il est apte à accomplir telle action, et à se comporter de telle manière lorsque l'occasion se présentera. Contraire de défiance et de méfiance. La confiance est passée de la sphère théologique (confiance en Dieu) à l'aspect politique et moral (confiance en l'autorité, confiance en autrui). La confiance est un impondérable qui joue un rôle décisif dans les comportements économiques et politiques. Elle a un pouvoir d'autoréalisation ».

Cette définition est précieuse, parce qu'elle nous indique au moins cinq choses :

- 1) la confiance engendre la possibilité de l'action, parce qu'elle a pour effet une conviction, c'est à dire la croyance que cette action est possible
- 2) elle est le contraire de la méfiance et de la défiance
- 3) elle est le fait d'un sujet, dans son rapport avec ce qui n'est pas lui : un Dieu, une institution, ou autrui
- 4) elle est un impondérable, c'est à dire qu'elle comporte une part d'incertitude, sinon de risque
- 5) elle a un pouvoir d'autoréalisation, c'est à dire qu'elle permet de réaliser quelque chose par soi-même, qui ne dépend que du sujet lui-même.

Je ferai mon exposé en cinq temps, en m'appuyant sur des auteurs dont je reprends et reproduis parfois littéralement les analyses et les arguments : Georges Simmel, Marie Cuillerai et André d'Orléan, Laurence Cornu, Pierre Rosanvallon et Jacques Rancière.

### *La confiance comme hypothèse sur la conduite de l'autre (Simmel)*

La confiance est, selon la définition de Georges Simmel, une "hypothèse sur la conduite future de l'autre". Si c'est une hypothèse, cela indique qu'il y a dans la confiance une part d'incertitude: la confiance a la substructure métaphysique le pari, elle est sous condition que l'avenir dépend pour partie d'une autre que soi.

Le contraire de la confiance est la méfiance: la méfiance à l'égard de l'autre vient du présumé que celui-ci peut être méchant, et nous vouloir du mal. S'il y a une méchanceté originelle de l'homme, alors le réalisme commande la méfiance, sinon la défiance. On sait que telle est la position de Thomas Hobbes dans *Le Léviathan*. Hobbes part de l'idée moderne que c'est l'égalité qui est première, alors que dans l'Antiquité l'inégalité naturelle fondait l'égalité des hommes libres, une égalité des semblables, des

omoioi, citoyens à part entière parce que voués à la vie politique, à la fréquentation de l'agora, et à la décision politique, sous condition d'une distinction sociale qui pouvait être acquise par le seul tirage au sort.

Mais chez Hobbes , l'homme à l'état de nature a autant de force que les autres hommes, et singulièrement une capacité égale à tuer: même si certains sont moins forts physiquement que d'autres, ils peuvent tuer l'autre par ruse ou bien s'allier avec d'autres, et chacun a la puissance de s'approprier un bien que tous désirent. L'homme est un loup pour l'homme, et la méfiance règne, sauf à succomber sous le glaive de l'autre. Le passage à la société se fera par un pacte, chacun contracte avec son voisin et lui dit: tu abandonnes tes droits naturels, et j'abandonne les miens, au profit d'une instance qui ne participe pas au contrat, le Léviathan, de sorte que la sécurité puisse advenir, mais celui-ci devient le maître absolu, possédant sans contrepartie les droits naturels de tous, et singulièrement la liberté, et peut réintroduire l'inégalité en récompensant par les honneurs et les biens ceux qui l'ont le mieux servi. La méfiance se nourrit de la défiance du soupçon de la duplicité humaine, et les exigences de l'action rationnelle renvoient à la sécurité qui ne peut être que le fait d'un Etat fort, autoritaire ou totalitaire.

On sait que contre ce contrat de dupes, Rousseau faisait l'hypothèse d'un contrat social où personne n'aurait perdu ses droits naturels, l'individu ne contractant qu'avec lui-même en tant qu'il est aussi un être collectif, un membré de la volonté générale, et où l'Etat viserait plus la liberté que la sécurité, et où le pari de la confiance engendrerait la démocratie.

### *La monnaie comme paradigme de la confiance.*

Mais avant d'explorer ce paradigme politique de la confiance, on pourrait passer par le détour de la question de la monnaie. La monnaie a toujours été confiance, même lorsqu'elle était métallique, et jusqu'à aujourd'hui où elle est dématérialisée, comme l'a montré André Orléan. La confiance dans la monnaie est constitutive du lien marchand, parce qu'elle construit la relation qu'entretient l'individu avec le groupe.

La question deviendrait alors: quelles mutations dans le lien de confiance la dématérialisation de la monnaie nous donne-t-elle à voir? Les formes de la monnaie évoluent, passant de la monnaie métallique à la monnaie fiduciaire (les billets de banque), et à la monnaie scripturale (les chèques). C'est ce que Simmel théorise comme la transformation de l'argent devant un pur symbole, jusqu'à devenir indifférent à sa valeur propre. Apparaît alors un changement des formes de pensée, individuelles ou collectives, qui permettent d'aller au-delà de l'apparence immédiate de l'argent pour en saisir la vérité ultime, à savoir la monnaie comme expérience du groupe. On en arrive alors à ce que

Orléan nomme la monnaie “autoréférentielle”, qui est strictement réduite au seul et unique rôle d’instrument efficace des échanges. La valeur du billet n’est plus rien d’aure que sa capacité à faire circuler la marchandise. Elle n’est plus symbole de rien: elle est réduite à n’être qu’un pur instrument d’échanges. La conception de Simmel, centrée sur l’abstraction par les symboles, tenait la monnaie pour expression de la société comme totalité. Au contraire, pour Orléan, la monnaie autoréférentielle refuse toute liaison au groupe: elle poursuit le même but que Hayek et ses disciples: instituer un ordre marchand de part en part individualiste, libéré de la lutte monétaire, et l’on sait que Hayek proposait même de supprimer la monnaie. La monnaie autoréférentielle serait en conséquence la dépolitisation radicale de la monnaie et des rapports sociaux.

Comme l’explique l’entretien que j’utilise ici de Marie Cuillerai avec Orléan, la légitimité est indispensable au fonctionnement de la monnaie, et la légitimité, c’est la confiance. Orléan et Aglietta ont décrit ainsi les trois types de confiance qui sont en jeu: 1) la confiance hiérarchique, qui s’adresse à l’autorité d’émission, à la banque centrale, 2) la confiance méthodique, qui vient des échanges et permet qu’ils se déroulent sans heurts, 3) la confiance éthique, qui s’exprime dans la cohésion sociale. Pour Simmel, c’est parce que la croyance ou la confiance dans les institutions sont fortes que la monnaie peut être une monnaie qui fonctionne. Pour Orléan, l’autoréférentialité de la monnaie (dont l’euro serait l’exemple exemplaire) masquerait qu’elle fonctionne à la dépolitisation: la banque centrale européenne fonctionnerait comme une institution autonome, coupée du politique. Car alors il n’y a plus de contrôle de la part de la souveraineté. L’euro est une monnaie sans souveraineté, événement nouveau et inédit. La confiance est réduite au principe de garantie.

On est dans la logique de l’idée régulatrice des libéraux comme Milton Friedman: la nation ne propose aucun but propre, sinon celui qui résulte de l’addition de chacun des buts privés des citoyens, ceux que chacun de leur côté ils tentent d’atteindre. L’individualisme remplace toute idée d’entité collective, le jugement politique du citoyen n’a plus sa place. On est dans une représentation du “vivre ensemble” dans l’individualisme radical qui est l’emblème de l’économie théorique comme idéologie. Mais cependant la monnaie ne peut être pensée comme étant d’une nature purement fonctionnelle: il faut que les agents fassent confiance au groupe, entité politique porteuse d’un projet collectif. C’est donc ce qu’on pourrait nommer l’espoir néo-libéral de la confiance dans la monnaie. Comme le remarque Marie Cuillerai, la valeur de la monnaie ne dépend pas d’une quantité de métal précieux, mais de son pouvoir d’achat, donc du mouvement des prix, de ceux-ci et son exprimés en quantité de monnaie. La valeur n’est plus dans la réalité matérielle et visible de la monnaie, comme si la substance monétaire elle-même disparaissait dans les formes virtuelles du compte électronique, du billet, du chèque.

Les formes nouvelles de la monnaie accentuent encore cette invisibilité. La forme elle-même vit sous le régime de l'opacité: on parle de risque de panique, de perte de la confiance, tout paraît renvoyé à l'irrationnel. Et il y a les fraudes, comme dans l'affaire Eron aux USA. Pourtant les USA ont une organisation boursière transparente: les membres du conseil d'administration, les auditeurs internes et externes, tous contrôlent l'honnêteté et la fiabilité des échanges, les agences de notation évaluent les capacités des entreprises à rembourser les dettes, les médias suivent publiquement les affaires financières, l'appareil politique légifère. Dans la finance moderne, le petit porteur d'actions a confiance dans la transparence des entreprises, qui consolide l'objectivité des informations sur les établissements. Mais il y a toujours une part d'incertitude ou d'ignorance, même si la confiance est maximum, dans une situation où le calcul est fondé sur des données objectives.

Ce que Simmel indique bien dans sa *Philosophie de l'argent*: il y a une part de croyances dans toute transaction qui porte sur un résultat à venir, sur une relation fondée sur l'anticipation d'un bienfait futur. Parler de confiance trahie, c'est remettre en cause la transparence et ses fondements institutionnels. Comme si l'opacité des flux financiers était le produit d'un système en crise. La logique de l'intérêt serait-elle en contradiction avec l'impératif de transparence sans laquelle elle s'affirme inefficace?

### *Le cercle vicieux de la confiance.*

Nous avons restitué, à partir des analyses de Marie Cuillerai et de André d'Orlean, un paradigme de la confiance dans le champ de l'économie et de la monnaie. La question serait maintenant celle de savoir en quoi il pourrait devenir un modèle, ou non, pour penser la notion politique de la confiance. Mais avant d'en venir là, je voudrais revenir sur la métaphysique de la confiance, et singulièrement dans ses effets éthiques et moraux, à partir des réflexions de Laurence Cornu. L'établissement de la confiance semble de ce point de vue s'opposer à la logique ou au calcul rationnel: il y a un cercle vicieux de la confiance, on est confiant parce que l'on fait confiance. Cet illogisme est déraisonnable: entière, absolue, la confiance est imprudence. Elle tombe dans l'irrationnel parce que le risque est dans la dépendance, dans le fait de se livrer pieds et poings liés aux mains de l'autre. Enfin la confiance est étrangère au calcul: elle s'interdit de vérifier.

La confiance se défie des preuves, car la preuve ruine la confiance. Dans la confiance, la preuve n'est jamais à rechercher a priori, elle intervient après, et l'on dit alors: "j'ai eu raison de lui faire confiance". On vérifie après coup le bien-fondé d'un pari. Dès lors, sur quoi fonder un réalisme de la confiance? Je me réfère ici aux analyses de Laurence Cornu: Dans un monde où l'inconnu est un

principe constitutif du caractère complexe des sociétés ouvertes sur un futur indéfini, contrairement aux sociétés traditionnelles, la confiance n'est ni la passivité de l'attente, ni la précision d'une promesse qui aurait défini ses contenus. Mais la confiance est un acte, avec ou sans paroles, qui est attesté dans la plupart des gestes de la vie quotidienne. Surtout elle est un facteur de lien social: elle installe autrui dans une distance proche, qui ne réduit pas l'autre à soi-même dans l'aliénation de l'individu aux sociétés englobantes, elle met l'autre à portée de relation: elle autorise des relations, et la stabilité de ces relations, et se diversifie, elle crée du lien social.

Mais la confiance peut aussi mener à la passivité, à une bureaucratie ou aux excès de l'Etat-Providence, à l'indifférence, si on réduit le risque à néant par le recours à l'expert. C'est là l'analyse connue de Simmel: la circularité de la confiance. Dans l'action, on se forge une image de l'autre, qui relie soi et l'autre dans la possibilité d'une histoire. Même dans le calcul des gains, chacun peut intégrer, dans l'évaluation de ses gains et ses pertes, son propre intérêt et celui de l'autre. Chacun garde une liberté de choix, la possibilité de risquer à nouveau. La confiance n'est pas illogique, elle relève d'une autre logique: elle engendre une histoire commune. Fait d'un sujet qui se risque, la confiance permet à un autre sujet d'agir. Alors que la méfiance est dans la répétition du même, la confiance a une histoire, on pourrait même dire qu'elle est une histoire: comme le disent les psychanalystes, ou aussi bien les interactionnistes de l'école de Palo Alto, une marque de confiance a un effet de renforcement, la confiance se joue à deux et elle a pour effet d'individualiser, puisqu'elle conduit l'autre à agir et à parler par lui-même. En ce sens, elle peut fonder une dimension démocratique puisqu'elle est un renoncement à la toute puissance sur l'autre. Don de liberté, elle crée et pratique un espace où de l'action est possible. La confiance substitue la démocratie au contrôle. Elle est un acte de reconnaissance de l'autre en tant qu'autre.

### *La contre-démocratie ou les vertus de la défiance.*

On voit dès lors comment la confiance peut devenir un enjeu essentiel de toute démocratie. En France, c'est Pierre Rosanvallon qui a le mieux travaillé, au Collège de France et dans ses livres, ce lien paradoxale et énigmatique de la confiance et de la démocratie. Il montre comment l'histoire des démocraties réelle est indissociable d'une tension et d'une contestation permanente. Cette tension affecte le désaccord permanent de ce que la théorie des gouvernements représentatifs-démocratiques avaient liés dans le mécanisme électoral: la légitimité et la confiance. La légitimité est d'ordre procédural: elle est produite par l'élection.

La confiance est plus complexe, elle est une sorte d'institution invisible:

- 1) elle élargit la légitimité procédurale à une dimension morale (l'intégrité au sens large), et à une dimension substantielle (le souci du bien commun).

2) la confiance joue aussi un rôle temporel: elle fait durer dans le temps cette légitimité élargie.

3) elle est un économiseur institutionnel, permettant d'épargner les vérifications et les épreuves. La plupart du temps, légitimité et confiance sont dissociés, rarement, elles sont conjointes et superposées: c'est l'état de grâce.

On peut pallier à cette tension par deux moyens:

1) en renforçant les contraintes de la légitimation procédurale (en multipliant les occasions de voter, en instituant des expériences de démocratie directe, en renforçant la dépendance des élus) : c'est à dire en renforçant la démocratie électorale.

2) mais aussi en renforçant les contre-pouvoirs sociaux ou institutionnels pour organiser la défiance et compenser ainsi l'érosion de la confiance. Et face à une histoire du fonctionnement et des problèmes des institutions représentatives, Rosanvallon a choisi d'inverser la perspective pour montrer les tensions structurantes à l'oeuvre dans les institutions de la citoyenneté, de la représentation et de la souveraineté.

Travailler sur la défiance serait montrer qu'elle a emprunté deux voies, libérale et démocratique. La voie libérale aurait été illustrée par Montesquieu, ou Madison, Benjamin Constant ou Sismondi: organiser la suspicion vis à vis des pouvoirs, comme lorsque Constant évoque Robespierre ayant gagné la confiance du peuple et laissant s'organiser des compagnies d'assassinat. Il faut donc se défier des puissants comme du peuple, et "toute bonne constitution est un acte de défiance". Mais à côté de la défiance libérale, il y aurait la défiance démocratique, celle qui permet la vigilance par rapport à toute tentation du pouvoir élu de faire des infidélités à ses engagements. Il y aurait trois contre-pouvoirs principaux: 1) les pouvoirs de surveillance, 2) les formes d'empêchement, 3) les mises à l'épreuve d'un jugement, tous trois se donnant le statut d'une contre-démocratie. Cette contre-démocratie n'est pas l'ennemie de la démocratie, elle est plutôt cette forme politique qui organise la défiance face à la démocratie de la légitimité, et qui en assure l'efficacité et l'élargissement.

Face au règne de la défiance généralisée, la perte de la confiance atteignant son paroxysme avec la perte de l'optimisme dans les effets positifs du développement de la science et de la technique (cf Ulrich Beck: *La société du risque*), le manque de lisibilité de l'avenir économique et l'extension des distances entre gouvernants et gouvernés. Donc on surveille et on dénonce les représentants du peuple, on fait obstacle à leurs projets de loi, on judiciaire la politique: au peuple électeur du contrat social se sont surimposées les figures du peuple surveillant, du peuple veto et du peuple juge. Ce qui laisserait à penser, selon Rosanvallon, que la contre-démocratie n'est pas une posture antidémocratique, mais la prise en considération d'une autre manière de faire de la politique, dans la rue, dans les ONG ou sur internet. Et si les libéraux et les radicaux sont en désaccord sur les

causes de la défiance qui ronge la démocratie de l'intérieur (crise de la représentation, abstention toujours plus forte au moment de l'acte de vote, inégalités économiques et sociales, discriminations), il reste qu'ils sont les uns et les autres dans le constat de l'irrésistible remise en cause des libertés fondamentales sous condition de la menace généralisée de l'insécurité.

On peut aller aussi jusqu'à l'idée que les démocraties existantes sont tout autre chose que des démocraties: des post-démocraties qui consacrent le pouvoir des oligarchies dans la haine de la démocratie, et les contestations sociales et la défiance généralisée ne seraient que des régénérations de la vie démocratique sous condition de la preuve sans cesse à redonner de l'égalité. Rancière pousse la logique de la défiance jusqu'à remettre en cause la définition libérale de la démocratie: certes il existe des règles susceptibles de rendre plus démocratique le système représentatif: mandats électoraux courts, non cumulables, non renouvelables; monopole des représentants du peuple sur l'émaboration des lois; interdiction au fonctionnaire du peuple d'être représentant du peuple, mais rendre un régime plus démocratique ne signifie pas qu'il incarnerait en soi la démocratie: et peut être la démocratie échappe-t-elle à toute réalisation possible. Il n'y aurait donc pas de crise ou de malaise de la démocratie, mais un écart entre ce qu'elle signifie et ce à quoi on veut la réduire.

Finalement, il y a eu un débat entre Rancière et Rosanvallon en 2013 qui marquait bien l'(in)actualité de la question, qui était: quelle est la nature de la crise de la démocratie et de la dépolitisation aujourd'hui? Rancière répondait qu'il n'y a pas une dissémination du politique, mais une confiscation centrale de la politique par l'Etat, et Rosanvallon qu'il ne peut pas y avoir de démocratie sans partage des formes de savoir, d'infomation, et s'il n'y a pas de délibération sur tout ce qui constitue un monde commun: "revivifier la démocratie doit se faire aujourd'hui au premier chef sur le mode de ce que j'ai appelé une contre-démocratie. Tous les citoyens ne peuvent exercer le pouvoir, mais tous peuvent être vigilants et participer au débat public", dit Rosanvallon.

Laurence Cornu, citant Paul Valéry: "croire à la parole humaine, parlée ou écrite, est aussi indispensable aux humains que de se fier à la fermeté du sol", écrit que l'enjeu serait aujourd'hui plus que jamais de promouvoir la circulation de la parole contre les signaux du marché et ceux du fanatisme, mais aussi contre les préjugés sociaux et scientistes. Le régime démocratique serait à réinventer dans l'exercice de la défiance envers le cumul des pouvoirs ou le pouvoir en général, envers les crédulités qui font les pouvoirs, et la question serait de savoir sur quel régime de confiance repose cette défiance: "pas de démocratie sans un certain exercice de la parole publique, sans un certain pari pour un tenir parole: sans un régime risqué de confiance, de crédibilité, même critique". Déjà il y a quelques années, au moment des projets néoconservateurs et de la transition démocratique au Chili, Norbert Lechner évoquait la construction de la confiance comme renaissante sous condition de la défiance dans la démocratie: "La transferencia desde la

politica institucional hacia el tejido social no implica una despolitización. Mas de un desinterés por temas políticos parece tener lugar una “socialización” de la política. Vale decir, el quehacer diario adquiere una dimensión política.

La política no residiría únicamente en las instituciones formales sino también en la trama social al alcance de la experiencia concreta de cada cual”. C’est peut-être cette vertu démocratique de la défiance que le peuple oppose aux dérives oligarchiques des post-démocraties, au Chili et ailleurs, qu’il faudrait célébrer aujourd’hui, dans la promesse sans contenus d’un héritage sans testament: la démocratie à venir.

### ***Le maître ignorant ou la confiance comme pari sur l’égalité de l’intelligence de l’autre.***

J’en viens maintenant à l’émancipation individuelle avec l’idée que chez Jacques Rancière, au-delà d’un pari sur la liberté de l’autre, la confiance est d’abord un pari sur l’égalité de l’autre. Tout le raisonnement de Rancière, emprunté à Joseph Jacotot, est qu’il faut se débarrasser de l’opinion de l’inégalité de l’autre. Autrement dit non pas se proposer de réduire les inégalités, non pas constituer l’égalité comme un but assigné à atteindre par la transmission des savoirs, mais présupposer l’égalité comme point de départ, principe à actualiser. Rancière est quelqu’un qui revendique de parler à travers la parole des autres, en les remettant en scène. C’est ce qu’il fait avec Joseph Jacotot, qui est un professeur français qui a émigré aux Pays Bas et qui en 1818 se retrouve devant la situation suivante: ses élèves hollandais veulent apprendre le français mais lui ne parle pas le hollandais. Il ne dispose que d’une édition du *Télémaque* de Fénelon en édition bilingue et se résout à leur demander d’apprendre le français par eux-même en s’aidant de la traduction qu’ils ont sous les yeux. Et il s’aperçoit que cela marche. Donc: 1) les étudiants hollandais n’ont pas eu besoin des explications d’un maître pour comprendre, ce n’est pas le maître qui a délivré son savoir, c’est le savoir de l’élève lui-même qui s’est développé. Et 2) on ne peut pas parler de commencement, n’importe quelle intelligence peut effectuer le trajet à partir d’un point quelconque. Ce qui signifie qu’il n’y a pas deux sortes d’intelligences, celle de l’élève et celle du maître, celle qui va au hasard du rapprochement et de la chance, et celle qui procède méthodiquement du simple au complexe.

Il n’y a pas un métalangage qui serait celui dont le maître a le code et qu’il lui faudrait traduire dans le langage d’un élève, qui n’aurait pas accès directement au métalangage. Il n’y a pas un maître savant et un élève ignorant. Toutes les intelligences sont égales. Ce que Rancière va tirer de là, c’est cette figure du maître ignorant, ignorant non pas au sens où il parlerait de ce qu’il ignore, mais parce qu’il ne connaît pas l’effet qu’il produit sur un autre.

Dans la structure traditionnelle de la situation pédagogique, il y a une inégalité de savoir, le maître sait et l'élève ne sait pas. Ce qui est en jeu, c'est la structure de l'explication, qui selon Rancière résume l'accord spontané de notre capacité intellectuelle et l'inégalité de l'ordre social. Elle se décline selon le lieu et le temps, en un principe d'extensivité et un principe de progressivité. Le premier, le principe d'extensivité, est: "tout est dans tout".

Donc seuls ceux qui connaissent tout peuvent montrer à un ignorant le lien de quelque chose avec tout le reste, et comme ce tout est imprésentable, il y a pour toujours séparation entre l'intelligence de ceux qui voient les connexions et celle de ceux qui sont enfermés dans la particularité; donc on apprend à connaître l'inégalité, à la reconnaître en soi. Le second principe, le principe de progressivité est contenu dans l'affirmation: "apprenez quelque chose et rapportez-y tout le reste": apprenez telle chose avant de passer à la chose suivante; et c'est le système éducatif qui donne un cadre institutionnel à trois temps: celui de l'acquisition du savoir, celui du développement des individus et celui de développement de la société. Le principe de progressivité est à la fois une conséquence de la logique inégalitaire qui préside au principe d'exhaustivité, mais il est aussi ce qui le transforme en institution sociale et investit le personnage du maître explicateur. L'explication est donc la configuration de tout un monde d'expérience ou régit l'inégalité.

A noter cependant que l'inégalité présuppose toujours l'égalité: les inégalités ne peuvent pas exister sans l'égalité de l'intelligence, il faut bien que l'élève ait une intelligence égale à celle du maître pour comprendre l'argumentation de celui-ci, savoir que si l'élève ne sait pas, c'est parce que le maître est plus intelligent et plus savant que lui, et pour se soumettre dans la reconnaissance de son infériorité à la servitude de l'apprentissage.

Il faut alors désapprendre: c'est l'émancipation intellectuelle. Il ne s'agit plus de trouver le bon point de départ, parce qu'on peut partir de n'importe où, et la seule condition est d'affirmer l'opinion qu'il n'y a qu'une seule forme d'intelligence partagée par tous, faire confiance en la capacité de l'autre comme être parlant et intelligent à se retrouver en commun à égalité dans la forêt des signes.

Il ne s'agit plus non plus de trouver une bonne méthode d'enseigner ou d'apprendre: ce qui est important c'est la pratique de l'égalité, dans toutes les occasions où il s'agit de faire communauté. Désapprendre – et c'est là où Rancière se sépare de Jacotot -, ce n'est pas désertier les institutions de la société inégale, c'est désexpliquer: il est toujours possible de créer des formes de manifestation de l'égalité intellectuelle dans des lieux destinés au fonctionnement de la machine explicatrice. Mais cela ne coïncide pas avec le temps de l'institution explicatrice. C'est pourquoi n'y a pas et ne peut pas y avoir d'institution désexplicitrice, écrit Rancière. Mais il y a toujours des manières de rompre le cercle de la sujétion.

Ce qu'on peut traduire en terme de confiance en l'intelligence de l'autre, c'est à dire faire le pari de l'égalité de l'autre, au risque de l'émancipation intellectuelle, dans un monde inégal. Car il y a toujours coexistence de deux choses dans la relation d'enseignement: la fonction sociale qui a pour lieu d'exercice les espaces socialement institués dans lesquels les reproductions du partage, de la circulation des savoirs et de la transmission des savoirs opèrent la reproduction de l'inégalité sociale, et la relation émancipatrice qui noue sous l'axiome de l'égalité deux intelligences, et sous condition d'un soulèvement inattendu qui en actualise la preuve.

### *Références bibliographiques*

- Cornu-Bernot, Laurence (1998). La confiance dans la relation pédagogique, Le Télémaque, n°13.
- Cornu-Bernot, Laurence. (1999). "La confianza, cuestión democrática", in Horacio Quiroga, Susana Villavicencio y Patrice Vermeren (dir.), *Filosofías de la ciudadanía*, Rosario, Homo Sapiens
- Cornu-Bernot, Laurence. (2007). Confiance, étrangeté et hospitalité. *Diogène*, n°220, octobre-décembre.
- Cuillerai, Marie. (2001). La communauté monétaire. Prolégomènes à une philosophie de l'argent, Paris, L'Harmattan.
- Cuillerai, Marie. (2013). Introduction, et Marie Cuillerai et André Orléan: Réflexion sur l'euro. Une monnaie coupée du politique est-elle viable? *Anthropolis* n°2.
- Douailler, Stéphane. (2005). Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse: l'île de l'égalité", Le Télémaque, n° 27.
- Lechner, Norbert. (2006). Las condiciones sociopolíticas de la democracia (1999), *Obras Escogidas*, Tomo 2, Santiago de Chile, Lom, 2006.
- Michaux, Henri. (1957). L'infini turbulent. Gallimard. *Nouvelle Revue Française*
- Rancière, Jacques. (2003). La actualidad de El maestro ignorante. Entrevista a Jacques Rancière realizada por Andrea Benvenuto, Laurence Cornu y Patrice Vermeren. In: Cuadernos de Pedagogía, Rosario, 2003, p. 43-48., Buenos Aires, Zorzal
- Rancière, Jacques. (2007). El maestro ignorante, cinco lecciones sobre la emancipación intelectual (1987), nueva edición ampliada
- Rancière Jacques. (2005) La haine de la démocratie, Paris, La Fabrique.
- Rancière Jacques. (2020) La désexplication, dans Europe, septembre-octobre
- Truong, Nicolas. (2013). Entrevista a Pierre Rosanvallon y Jacques Rancière. Le Monde.
- Rosanvallon, Pierre. (2005) "Les voies nouvelles de la souveraineté du peuple", Cours au Collège de France

Lamine Sagna (2001). Monnaie et sociétés. Une socio-anthropologie des pratiques monétaires, Paris, L'Harmattan.

Simmel, Georges (1948). Philosophie de l'argent, Paris, PUF.

Vermeren, Patrice (2017). Nada está en nada. O todo el mundo sabe la lógica. “El método de enseñanza universal de Joseph Jacotot y la emancipación intelectual en las clases pobres”, Hemenéutica Intecultural, Revista de filosofía, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile, n° 28, , traducción de Carolina Avalos (“Rien n'est dans rien, ou tout le monde sait la logique”, Les sauvages dans la cité, Autoémancipation du puple et instruction des prolétaires au XIX<sup>e</sup> siècle, Seyssel, Champ Vallon, 1985).

## Rancière y la confianza como apuesta por la igualdad del otro



**Patrice Vermeren**  
**Doctor en Filosofía**  
Profesor Emérito

Departamento de Filosofía  
Universidad de París 8  
[vermeren.patrice@gmail.com](mailto:vermeren.patrice@gmail.com)

### *Introducción*

Comenzaré con una cita del poeta Henri Michaux, extraída de *L'infini turbulent*, y que se destacó en un catálogo de la exposición "Soulèvements", organizada en septiembre de 2016 en el Musée du Jeu de Paume de París bajo la dirección de Georges Didi-Huberman, con la ayuda de Nicole Brenez, Judith Butler, Marie-José Mondzain, Antonio Négri y Jacques Rancière. Henri Michaux escribió lo siguiente en la *Nouvelle Revue Française* (Gallimard) del 1ero de febrero de 1957: "Una confianza de niño, una confianza que va adelante, esperanzada, que te eleva, una confianza que, entrando en una agitación tumultuosa del universo, (...) se convierte en una elevación mayor, una elevación prodigiosamente grande, una elevación extraordinaria, una elevación nunca antes vista, una elevación sobre uno mismo, sobre todo, una elevación milagrosa que es al mismo tiempo un consentimiento, un consentimiento sin límites, tranquilizador y excitante, un desbordamiento y una liberación, una contemplación, una sed de más liberación, y sin embargo tener miedo de que el pecho ceda en este dichoso gozo desmedido.

Didi-Huberman utiliza esta cita en su libro "Désirer désobéir: Ce qui nous souleve": permite movilizar la atención de todos ante el hecho de que todo se eleva, desde la respiración del pecho o el movimiento en cada una de las ideas, hasta el movimiento que nos anula o nos supera. El poema de Henri Michaux puede leerse incluso como una evocación de la fe religiosa, ese movimiento hacia el infinito que potencia las posibilidades de una nueva vida: "exaltación, abandono, confianza por encima de todo: lo que se necesita para acercarse al infinito". (cf. Dominique Colin, *Etudes*, 2020 abril).

Lo que podemos ver en esta cita del poeta Henri Michaux es que la confianza implica una creencia y una esperanza.

1) Puede estar en el origen de un acto de fe religiosa, que es un acto de amor, como en la apuesta de Blaise Pascal: se gana más creyendo en la existencia de Dios que en su inexistencia.

2) Pero también puede secularizarse: la confianza puede conllevar o a la credulidad con sumisión al orden establecido en la creencia de una servidumbre voluntaria, o por el contrario, a una la rebelión contra el mundo tal como es, la rebelión en la esperanza de un mundo nuevo.

En el diccionario de filosofía de Christian Godin, leemos: "Confianza. Sustantivo femenino (latín *confidentia*). Convicción de un sujeto (que puede ser uno mismo en el caso de la autoconfianza) de que es apto para realizar tal acción, y para comportarse de tal manera cuando se presente la ocasión. Contrario de la desconfianza y el recelo. La confianza se ha desplazado de la esfera teológica (confianza en Dios) a la esfera política y moral (confianza en la autoridad, confianza en los demás). La confianza es un imponderable que juega un papel decisivo en el comportamiento económico y político. Tiene un poder de autorrealización.

Esta definición es valiosa porque nos dice al menos cinco cosas:

- 1) La confianza genera la posibilidad de la acción, porque da lugar a una convicción, es decir, a la creencia de que esta acción es posible
- 2) es lo opuesto a la desconfianza o al recelo
- 3) es la obra de un sujeto, en su relación con los demás: un Dios, una institución, u otra persona
- 4) es un imponderable, es decir, implica un elemento de incertidumbre.
- 5) tiene un poder de autorrealización, es decir, permite la realización de algo por sí mismo, que sólo depende del propio sujeto.

Haré mi presentación en cinco etapas, recurriendo a autores cuyos análisis y argumentos a veces retomaré y reproduciré literalmente: Georges Simmel, Marie Cuillerai y André d'Orléan, Laurence Cornu, Pierre Rosanvallon y Jacques Rancière.

### *La confianza como hipótesis sobre la conducta del otro (Simmel)*

La confianza es, según la definición de George Simmel, una "hipótesis sobre la conducta futura del otro". Si es una hipótesis, esto indica que hay un elemento de incertidumbre en la confianza: la confianza tiene la subestructura metafísica de una apuesta, y está condicionada por el hecho de que el futuro depende en parte de otra persona.

Lo contrario de la confianza es la desconfianza: la desconfianza en los demás proviene de la suposición de que el otro puede ser malo y desearnos el mal. Si hay una maldad original en el hombre, entonces el realismo exige desconfianza o recelo. Sabemos que esta es la posición de Thomas Hobbes en *El Leviatán*. Hobbes parte de la idea

moderna de que lo primordial es la igualdad, mientras que en la Antigüedad la desigualdad natural era la base de la igualdad de los hombres libres, una igualdad de los semejantes, de los hombres, ciudadanos de pleno derecho porque se dedicaban a la vida política, a frecuentar el ágora y a la toma de decisiones políticas, bajo la condición de una distinción social que se podía adquirir sólo por sorteo.

Pero para Hobbes, el hombre en su estado de naturaleza tiene tanta fuerza como los demás hombres, y singularmente una capacidad igual de matar: aunque unos sean menos fuertes físicamente que otros, pueden matar al otro por astucia o aliarse con otros, y cada uno tiene el poder de apropiarse de un bien que todos desean. El hombre es un lobo para el hombre, y la desconfianza reina, excepto cuando se sucumbe a la espada del otro. El paso a la sociedad se hará mediante un pacto, cada uno conviene con su vecino y le dice: tú renuncias a tus derechos naturales y yo a los míos, en beneficio de una autoridad que no participa en el contrato, el Leviatán, para que surja la seguridad, pero éste se convierte en el amo absoluto, poseyendo sin contrapartida los derechos naturales de todos, y especialmente la libertad, pudiendo reintroducir la desigualdad premiando con honores y bienes a los que mejor le han servido. La desconfianza se alimenta entonces de la sospecha de la duplicidad humana, y las exigencias de la acción racional se refieren a la seguridad que no sólo puede ser el resultado de un estado fuerte, autoritario o totalitario.

Es bien sabido que Rousseau hipotetizó un contrato social en el que nadie habría perdido sus derechos naturales, el individuo contratando sólo consigo mismo como ser colectivo, miembro de la voluntad general, en el que el Estado tendría como objetivo la libertad más que la seguridad, y en el que la apuesta de la confianza engendraría la democracia.

### *El dinero como paradigma de la confianza.*

Pero antes de explorar este paradigma político de la confianza, podríamos desviarnos hacia la cuestión del dinero. El dinero siempre ha sido confianza, desde cuando era metálico, hasta nuestros días que es desmaterializado, tal y como lo ha demostrado André Orléan. La confianza en el dinero es un elemento constitutivo de la relación de mercado, porque construye la relación entre un individuo y un grupo.

La pregunta sería entonces: ¿qué cambios en la relación de la confianza nos muestra la desmaterialización del dinero? Las formas de dineros evolucionan desde el dinero metálico a el dinero fiduciario (billetes de banco), y al dinero escritural (cheques). Esto es lo que Simmel teoriza como la transformación de la moneda en un mero símbolo, hasta que se vuelve indiferente a su propio valor. Aparece entonces un cambio en las

formas de pensamiento individual o colectivo que permite ir más allá de la apariencia inmediata del dinero para captar su verdad última, es decir, el dinero como experiencia de grupo. Esto conduce a lo que Orléan denomina moneda "autorreferencial", que se reduce estrictamente a una única función de instrumento eficaz de intercambio. El valor del dinero ya no es más que su capacidad de hacer circular mercancías, ya no es un símbolo de nada: se reduce a ser un puro instrumento de intercambio. La concepción de Simmel, centrada en la abstracción a través de los símbolos, consideraba que la moneda era la expresión de la sociedad en su conjunto. Por el contrario, para Orléan, la moneda autorreferencial rechaza cualquier vínculo con el grupo: persigue el mismo objetivo que Hayek y sus seguidores: instituir un orden en el mercado totalmente individualista, liberado de la lucha monetaria, y sabemos que Hayek incluso propuso abolir el dinero. La moneda autorreferencial sería, pues, la despolitización radical del dinero y de las relaciones sociales.

Como deja claro la entrevista que utilizo aquí con Marie Cuillerai y d'Orléan, la legitimidad es esencial para el funcionamiento del dinero, y la legitimidad es la confianza. Orléan y Aglietta han descrito tres tipos de confianza que están en juego: 1) la confianza jerárquica, que se dirige a la autoridad emisora, el banco central, 2) la confianza metódica, que procede de las bolsas y permite su buen funcionamiento, 3) la confianza ética, que se expresa en la cohesión social. Para Simmel, la creencia o la confianza en las instituciones es fuerte gracias a que la moneda puede ser una moneda que funciona. Para Orléan, la autorreferencialidad del dinero (el euro es el ejemplo perfecto) enmascara el hecho de que funciona de forma despolitizada: el Banco Central Europeo funciona como una institución autónoma, desvinculada de la política, por lo que ya no hay ningún control por parte de la soberanía. El euro es entonces una moneda sin soberanía, un hecho nuevo y sin precedentes. La confianza se reduce al principio de una garantía.

Esto coincide con la idea reguladora de liberales como Milton Friedmann: La nación no se propone ningún objetivo propio, salvo el que resulte de la suma de cada uno de los objetivos privados de los ciudadanos, los que cada uno de ellos trata de alcanzar por su cuenta. El individualismo sustituye cualquier idea de entidad colectiva, pues el juicio político del ciudadano ya no tiene cabida. Estamos en una representación de "convivencia" en el individualismo radical que es el emblema de la economía teórica como ideología. Sin embargo, no se puede pensar en el dinero como algo puramente funcional: los agentes deben confiar en el grupo, una entidad política con un proyecto colectivo. Esto es lo que podríamos llamar la esperanza neoliberal de la confianza en el dinero. Como señala Marie Cuillerai, el valor del dinero no depende de una cantidad de metal precioso, sino de su poder adquisitivo y, por tanto, de los movimientos de los precios, que se expresan en cantidades de dinero. El valor ya no está en la realidad material y visible del

dinero, como si la propia sustancia monetaria desapareciera en las formas virtuales de la cuenta electrónica, el billete, el cheque.

Las nuevas formas de dinero acentúan esta invisibilidad. La propia forma vive bajo un régimen de opacidad: se habla del riesgo de pánico, de la pérdida de confianza, todo parece remitirse a lo irracional. Y existen fraudes, como en el caso de Eron en los Estados Unidos. Sin embargo, Estados Unidos tiene una organización bursátil transparente: los miembros del consejo de administración, los auditores internos y externos, todos ellos controlan la honestidad y la fiabilidad de las operaciones, las agencias de calificación evalúan la capacidad de las empresas para pagar sus deudas, los medios de comunicación siguen públicamente los asuntos financieros, el aparato político legisla. En las finanzas modernas, el pequeño accionista confía en la transparencia de las empresas, que consolidan la objetividad de la información sobre las instituciones. Pero siempre hay cierta incertidumbre o desconocimiento, aunque haya una confianza máxima, en una situación en la que el cálculo se basa en datos objetivos.

Lo que Simmel señala en su Filosofía del Dinero es que hay un elemento de creencia en cualquier transacción que se refiera a un resultado futuro, una relación basada en la anticipación de un beneficio futuro. Hablar de confianza traicionada es cuestionar la transparencia y sus fundamentos institucionales, como si la opacidad de los flujos financieros fuera producto de un sistema en crisis. ¿La lógica del interés estaría en contradicción con el imperativo de la transparencia, sin la cual es ineficaz?

### *El círculo vicioso de la confianza.*

Basándonos en los análisis de Marie Cuillerai y André d'Orlean, hemos reconstruido un paradigma de confianza en el ámbito de la economía y el dinero. La cuestión es ahora saber de qué manera podría convertirse en un modelo para pensar en la noción política de la confianza. Pero antes de llegar a este punto, me gustaría volver a la metafísica de la confianza, especialmente en sus efectos éticos y morales, a partir de las reflexiones de Laurence Cornu. Desde este punto de vista, el establecimiento de la confianza parece oponerse a la lógica o al cálculo racional: hay un círculo vicioso de la confianza, confiamos porque confiamos. Esta ilógica no es razonable: la confianza total y absoluta es imprudente. Cae en lo irracional porque el riesgo está en la dependencia, en el hecho de entregarse a las manos del otro. Finalmente, la confianza es ajena al cálculo: se abstiene de comprobar.

La confianza desafía las pruebas, porque las pruebas arruinan la confianza. En la confianza, la prueba nunca se busca a priori, viene después, y entonces decimos: "Hice

bien en confiar en él". La validez de una apuesta se verifica posteriormente. ¿Cuál es la base de una confianza realista?

Me remito aquí al análisis de Laurence Cornu: En un mundo donde lo desconocido es un principio constitutivo del carácter complejo de las sociedades abiertas a un futuro indefinido, a diferencia de las sociedades tradicionales, la confianza no es ni la pasividad de la expectativa, ni la precisión de una promesa que hubiera definido su contenido. La confianza es entonces un acto, con o sin palabras, que se atestigua en la mayoría de los gestos de la vida cotidiana. Sobre todo, la confianza es un factor de vinculación social: establece al otro en una distancia próxima, que no reduce al otro a sí mismo en la alienación del individuo a las sociedades que lo engloban, pone al otro al alcance de la relación: autoriza las relaciones, y la estabilidad de estas relaciones, y diversifica, creando así lazos sociales.

Pero la confianza también puede conducir a la pasividad, a la burocracia o a los excesos del "Estado de bienestar", a la indiferencia, si el riesgo se reduce a la nada. Este es el conocido análisis de Simmel: la circularidad de la confianza. En la acción, uno se forma una imagen del otro, que lo vincula a uno mismo y al otro en la posibilidad de una historia. Incluso en el cálculo de las ganancias, cada persona puede integrar su propio interés y el del otro en la evaluación de las ganancias y pérdidas. Cada persona conserva una libertad de elección, la posibilidad de volver a arriesgar. La confianza no es ilógica, se basa en otra lógica: genera una historia común. Hay un sujeto que se arriesga, y la confianza permite que el otro sujeto actúe. Como dicen los psicoanalistas y los interaccionistas de Palo Alto, una marca de confianza tiene un efecto de refuerzo, la confianza se juega de a dos y tiene el efecto de individualizar, ya que lleva al otro a actuar y hablar por sí mismo. En este sentido, puede ser la base de una dimensión democrática ya que la confianza es una renuncia al poder del otro. Como don de la libertad, crea y practica un espacio donde la acción es posible. La confianza sustituye la democracia por el control. Es un acto de reconocimiento del otro como otro.

### *La contrademocracia o las virtudes de la desconfianza.*

Por lo tanto, podemos ver cómo la confianza puede convertirse en una cuestión esencial para cualquier democracia. En Francia, es Pierre Rosanvallon quien más ha trabajado sobre este vínculo paradójico y enigmático entre confianza y democracia. Muestra cómo la historia de las democracias reales es inseparable de una tensión y una contestación permanente. Esta tensión afecta al desencuentro permanente de lo que la teoría de los gobiernos democrático-representativos había vinculado en el mecanismo electoral: la legitimidad y la confianza. La legitimidad es de orden procedimental: se produce por la elección.

La confianza es más compleja, es una especie de institución invisible:

- 1) Expande la legitimidad procesal a una dimensión moral (integridad en el sentido amplio de una dimensión sustancial (preocupación por el bien común).
- 2) La confianza también desempeña un papel temporal: hace que esta legitimidad ampliada perdure en el tiempo.
- 3) Es un ahorrador institucional, que permite ahorrar en auditorías y ensayos. La mayoría de las veces, la legitimidad y la confianza están dissociadas, raramente, se combinan y superponen: este es el estado de gracia.

Esta tensión puede superarse de dos maneras:

- 1) Reforzando las limitaciones de la legitimación procedimental (multiplicando las oportunidades de votar, estableciendo experimentos de democracia directa, reforzando la dependencia de los elegidos): es decir, reforzando la democracia electoral.
- 2) Reforzando los contrapoderes sociales o institucionales y compensar así la erosión de la confianza. Y ante la historia del funcionamiento y problemas de las instituciones representativas, Rosanvallon ha optado por invertir la perspectiva para mostrar las tensiones estructurantes que actúan en las instituciones de la ciudadanía, la representación y la soberanía.

Trabajar sobre la desconfianza sería mostrar que la confianza ha tomado dos caminos, el liberal y el democrático. La vía liberal habría sido ilustrada por Montesquieu, o Madison, Benjamin Constant o Sismondi: se trata de organizar frente a los poderes, como cuando Constant evoca a Robespierre que habiéndose ganado la confianza del pueblo, se realizaron compañías de asesinatos. Por lo tanto, es necesario desconfiar de los poderosos, así como del pueblo, y "toda constitución es un acto de desconfianza". Pero junto a la rebeldía liberal, estaría la rebeldía democrática, la que permite vigilar cualquier tentación del poder elegido de traicionar sus compromisos. Habría entonces tres contrapoderes principales: 1) vigilancia, 2) prevención, 3) sentencia o juicio, y estos tres contrapoderes se dan a sí mismo el estatus de una contra-democracia. Esta contrademocracia no es enemiga de la democracia, sino que es aquella forma política que organiza la desconfianza frente a la democracia de la legitimidad, y que asegura su eficacia y expansión.

Ante el reinado de la desconfianza generalizada, la pérdida de la confianza alcanzó su punto álgido con la pérdida del optimismo en los efectos positivos del desarrollo de la ciencia y la tecnología (cf. Ulrich Beck: La sociedad del riesgo), la falta de legibilidad del futuro económico y la ampliación de las distancias entre gobernantes y gobernados. Así, los representantes del pueblo son vigilados y denunciados, sus proyectos de ley son obstruidos y la política es judicializada: el pueblo que votó por el contrato social se le han superpuesto las figuras del supervisor, del pueblo vetador y del pueblo juez. Esto

sugeriría, según Rosanvallon, que la contrademocracia no es una postura antidemocrática, sino sería la consideración de otra forma de hacer política, en la calle, en las ONG o en internet. Y si los liberales y los radicales discrepan sobre las causas de la desconfianza que corroe la democracia desde adentro (crisis de representación, abstención cada vez mayor a la hora de votar, desigualdades económicas y sociales, discriminación), lo cierto es que todos coinciden en el irresistible desafío de las libertades fundamentales bajo la condición de la amenaza generalizada de la inseguridad.

También se puede llegar a la idea de que las democracias actuales se pueden considerar cada vez menos democracias como tales, estaríamos entonces en una post-democracia que consagra el poder de las oligarquías en el odio a la democracia, las protestas sociales y a la desconfianza.

En el caso de la democracia generalizada, esto sólo sería una regeneración de la vida democrática bajo la condición de la necesidad constante de restaurar la igualdad. Rancière lleva la lógica de la desconfianza hasta el punto de cuestionar la definición liberal de la democracia: es cierto que hay reglas susceptibles de hacer más democrático el sistema representativo como los mandatos electorales cortos, no acumulativos y no renovables; el monopolio de los representantes del pueblo sobre la elaboración de las leyes; la prohibición de que el funcionario del pueblo sea representante del pueblo; pero hacer más democrático un régimen no significa que encarne en sí mismo la democracia, por lo que quizás la democracia escapa a toda realización posible. Por tanto, no hay crisis o malestar de la democracia, sino un desfase entre lo que significa y a lo que se reduce.

Por último, hubo un debate entre Rancière y Rosanvallon en 2013 que marcó claramente la cuestión de la (in)actualidad, que era: ¿cuál es la naturaleza de la crisis de la democracia y de la crisis de la despolitización de hoy en día? Rancière respondió que no hay una diseminación de la política, sino que la política ha sido confiscada por el Estado, y Rosanvallon por su lado afirmó que no puede haber democracia sin un compartir de formas de saberes, de información, y de deliberación sobre todo lo que constituye un mundo común: "la revitalización de la democracia debe hacerse hoy principalmente en el modo de lo que he llamado una contra-democracia. No todos los ciudadanos pueden ejercer el poder, pero todos pueden ser vigilantes y participar en el debate público", dice Rosanvallon.

Laurence Cornu, citando a Paul Valéry: "creer en la palabra humana, hablada o escrita, es tan indispensable para los seres humanos como confiar en la firmeza del suelo", escribe que el reto hoy es más que nunca promover la circulación de la palabra contra las señales del mercado y contra el fanatismo, al igual que en contra de los prejuicios sociales y científicos. El régimen democrático tendría que reinventarse en el ejercicio de la desconfianza hacia la acumulación de poderes o el poder en general, hacia la credulidad

que conforma el poder, y la cuestión sería saber en qué régimen de confianza se apoya esa desconfianza: "no puede haber democracia sin un cierto ejercicio de la palabra pública, sin una cierta apuesta por el cumplimiento de la palabra: sin un sistema arriesgado de confianza, de credibilidad, aunque sea crítica.

Hace unos años, en la época de los proyectos neoconservadores y de la transición democrática en Chile, Norbert Lechner hablaba de la construcción de la confianza como algo que renace bajo la condición de la desconfianza en la democracia: "La transferencia desde la política institucional hacia el tejido social no implica una despolitización. Mas de un desinterés por temas políticos parece tener lugar una "socialización" de la política. Vale decir, el quehacer diario adquiere una dimensión política. La política no residiría únicamente en las instituciones formales sino también en la trama social al alcance de la experiencia concreta de cada cual". Es quizás esta virtud democrática de la desconfianza a lo que el pueblo opone los excesos oligárquicos de las posdemocracias, en Chile y en otros lugares, la que hoy debería celebrarse, en la promesa vacía de una herencia sin testamento: la democracia futura.

### *El maestro ignorante o la confianza como una apuesta por la igualdad de la inteligencia del otro.*

Llego ahora a la emancipación individual con la idea de que para Jacques Rancière, más allá de una apuesta por la libertad del otro, la confianza es ante todo una apuesta por la igualdad del otro. Todo el razonamiento de Rancière, tomado de Joseph Jacotot, es que debemos deshacernos de la opinión de que el otro es desigual. Es decir, no proponerse reducir las desigualdades, no constituir la igualdad como una meta asignada que debe alcanzarse mediante la transmisión de conocimientos, sino presuponer la igualdad como un punto de partida, un principio que debe actualizarse. Rancière es alguien que pretende hablar a través de las palabras de los demás, poniéndolas de nuevo en escena.

Es lo que hace con Joseph Jacotot, un profesor francés emigrado a los Países Bajos que, en 1818, se encontró en la siguiente situación: sus alumnos holandeses quieren aprender francés, pero él no habla holandés. Sólo tenía una edición bilingüe de la *Télémaque* de Fénelon y decidió pedirles que aprendieran el francés por sí mismos con la ayuda de la traducción que tenían delante. Y descubre que funciona. Así que: 1) los alumnos holandeses no necesitaban la explicación de un profesor para entender, no era el profesor el que impartía sus conocimientos, era el propio conocimiento del alumno el que se desarrollaba. Y 2) no se puede hablar de un comienzo, cualquier inteligencia puede hacer el trayecto desde cualquier punto. Esto significa que no hay dos tipos de inteligencia, la del alumno y la del maestro, la que procede por azar y suerte, o la que procede metódicamente de lo simple a lo complejo.

No existe un metalenguaje al que únicamente el profesor sea quien tenga acceso al código y que tenga que traducirlo a la lengua de un alumno que no tenga acceso directo a éste. No existe un profesor erudito y un alumno ignorante. Todas las inteligencias son iguales. Lo que Rancière extraerá de esto es la figura del maestro ignorante, ignorante no en el sentido de que habla de lo que no sabe, sino porque no conoce el efecto que produce en otro.

En la estructura tradicional de la situación pedagógica, existe una desigualdad de conocimientos, el profesor sabe y el alumno no. Lo que está en juego es la estructura de la explicación, que, según Rancière, resume el acuerdo espontáneo de nuestra capacidad intelectual y la desigualdad del orden social. Según el lugar y la época, se divide en un principio de expansividad y un principio de progresividad. El primero, el principio de expansividad es: "todo está en todo".

Lo anterior se traduce en que sólo los que lo saben todo pueden mostrarle a un ignorante la relación de algo con lo demás, y como este todo es impresentable, hay siempre una separación entre la inteligencia de los que ven las conexiones y la de los que están encerrados en la particularidad; así que uno aprende a conocer la desigualdad, a reconocerla en uno mismo. El segundo principio, el de la progresividad, está contenido en la afirmación: "aprende algo y devuelve todo lo demás": aprende esta cosa antes de pasar a la siguiente; y es el sistema educativo el que proporciona un marco institucional en tres fases: la adquisición de conocimientos, el desarrollo de los individuos y el desarrollo de la sociedad. El principio de progresividad es a la vez una consecuencia de la lógica desigual que preside el principio de exhaustividad, pero también es lo que lo transforma en una institución social e inviste el carácter del profesor-explicador. La explicación es, pues, la configuración de todo un mundo de experiencias en el que reina la desigualdad.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la desigualdad presupone siempre la igualdad: no puede haber desigualdad sin igualdad de inteligencia, el alumno debe tener una inteligencia igual a la del profesor para entender los argumentos de éste, para saber que, si el alumno no sabe, es porque el profesor es más inteligente y tiene más conocimientos que el alumno para someterse en el reconocimiento de su inferioridad en el aprendizaje.

Entonces hay que desaprender: esto es la emancipación intelectual. Ya no se trata de encontrar el punto de partida adecuado, porque se puede partir de cualquier punto, y la única condición es afirmar la opinión de que sólo hay una forma de inteligencia compartida por todos, confiar en la capacidad del otro como ser hablante e inteligente para encontrarse como un igual. Ya no se trata de encontrar un buen método de

enseñanza o aprendizaje: lo importante es la práctica de la igualdad, en todas las ocasiones en que se trate de crear comunidad. Desaprender -y aquí es donde Rancière se separa de Jacotot- no significa abandonar las instituciones de la sociedad desigual, significa desexplicar: siempre es posible crear formas de manifestación de la igualdad intelectual en lugares destinados al funcionamiento de la máquina explicativa. Pero esto no coincide con el tiempo de la institución explicativa. Por eso no hay ni puede haber una institución des-explicadora, escribe Rancière. Pero siempre hay formas de romper el círculo de sujeción.

Esto puede traducirse en términos de confianza en la inteligencia del otro, es decir, apostar por la igualdad del otro, a riesgo de la emancipación intelectual en un mundo desigual, porque en la relación docente siempre coexisten dos cosas: la función social que tiene como lugar de ejercicio los espacios socialmente instituidos en los que la reproducción, circulación transmisión del conocimiento operan la reproducción de la desigualdad social, y la relación emancipadora que vincula bajo el axioma de igualdad de dos inteligencias, y bajo la condición de un levantamiento inesperado que actualiza la prueba.

## *Referencias*

- Cornu-Bernot, Laurence (1998). La confiance dans la relation pédagogique, Le Télémaque, n°13.
- Cornu-Bernot, Laurence. (1999). “La confianza, cuestión democrática”, in Horacio Quiroga, Susana Villavicencio y Patrice Vermeren (dir.), Filosofías de la ciudadanía, Rosario, Homo Sapiens
- Cornu-Bernot, Laurence. (2007). Confiance, étrangeté et hospitalité. *Diogène*, n°220, octobre-décembre.
- Cuillerai, Marie. (2001). La communauté monétaire. Prolégomènes à une philosophie de l’argent, Paris, L’Harmattan.
- Cuillerai, Marie. (2013). Introduction, et Marie Cuillerai et André Orléan: Réflexion sur l’euro. Une monnaie coupée du politique est-elle viable? *Anthropolis* n°2.
- Douailler, Stéphane. (2005). Calypso ne pouvait se consoler du départ d’Ulysse: l’île de l’égalité”, Le Télémaque, n° 27.
- Lechner, Norbert. (2006). Las condiciones sociopolíticas de la democracia (1999), *Obras Escogidas*, Tomo 2, Santiago de Chile, Lom, 2006.
- Michaux, Henri. (1957). L’infini turbulent. Gallimard. *Nouvelle Revue Française*
- Rancière, Jacques. (2003). La actualidad de El maestro ignorante. Entrevista a Jacques Rancière realizada por Andrea Benvenuto, Laurence Cornu y Patrice Vermeren.

In: Cuadernos de Pedagogía, Rosario, 2003, p. 43-48., Buenos Aires, Zorzal

Rancière, Jacques. (2007). El maestro ignorante, cinco lecciones sobre la emancipación intelectual (1987), nueva edición ampliada

Rancière Jacques. (2005) La haine de la démocratie, Paris, La Fabrique.

Rancière Jacques. (2020) La désexplication, dans Europe, septembre-octobre

Truong, Nicolas. (2013). Entrevista a Pierre Rosanvallon y Jacques Rancière. Le Monde.

Rosanvallon, Pierre. (2005) “Les voies nouvelles de la souveraineté du peuple”, Cours au Collège de France

Lamine Sagna (2001). Monnaie et sociétés. Une socio-anthropologie des pratiques monétaires, Paris, L’Harmattan.

Simmel, Georges (1948). Philosophie de l’argent, Paris, PUF.

Vermeren, Patrice (2017). Nada está en nada. O todo el mundo sabe la lógica. “El método de enseñanza universal de Joseph Jacotot y la emancipación intelectual en las clases pobres”, Hemenéutica Intecultural, Revista de filosofía, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile, n° 28, , traducción de Carolina Avalos (“Rien n’est dans rien, ou tout le monde sait la logique”, Les sauvages dans la cité, Autoémancipation du puple et instruction des prolétaires au XIX<sup>o</sup> siècle, Seyssel, Champ Vallon, 1985).

## **Ecosistemas educomunicativos: Escenarios contemporáneos para la gestión del aprendizaje y cambio en la enseñanza universitaria**



**Martha Cecilia Pacheco Lora**

Doctora en Ciencias de la Educación. Magíster en Comunicación. Comunicadora Social. Profesora de la Universidad de Córdoba, Colombia.  
mcpacheco@correo.unicordoba.edu.co

### *Introducción*

Esta exposición plantea necesidades prioritarias con relación con el mejoramiento del ejercicio profesional de los docentes en educación superior, con respecto a las características impuestas por la sociedad digital del conocimiento y la información. La disertación se vale de estudiar las formas cómo los docentes configuran sus prácticas formativas desde un “enfoque educomunicativo”; analiza cómo con las tecnologías de la información y la comunicación, TIC, en amplitud de gamas e interfaces, se informa, se comunica y se educa, pues su presencia y ubicuidad se impone en el campo académico y científico. Igualmente, se reconoce su aporte, hoy en los procesos organizacionales, afectando las funciones y roles en los estamentos y agentes educativos en educación superior, y ello deriva en la necesidad de evaluar sus aplicaciones, los modos de apropiación, el valor que agregan y su impacto. De esta manera, se sustenta el ideal de constituir al profesor como mediador de los aprendizajes, aspirando a situar la perspectiva educomunicativa, como una propuesta universitaria que proyecta potencialidades en una composición comprensiva-interpretativa teórica de saberes procedentes, que perfila re-profesionalizar al docente en los ecosistemas cotidianos, tomando como referente el contexto académico de la Región Caribe, Colombia.

### *Pensando la comunicación desde la educación: tensiones, paradojas y retos del profesorado en el contexto mediado por TIC*

La paradoja de la comunicación es la siguiente: si la historia de la comunicación es evidentemente muy larga, tan larga como la del hombre, la de las tecnologías del mismo nombre, por el contrario, es extraordinariamente reciente. Y los hombres todavía no se han habituado a unos sistemas de comunicación que cambian considerablemente su percepción del mundo, su modo de vida y de trabajo, y ya deben prepararse para la etapa siguiente en la que todo irá más rápido. Y entonces, ¿por qué hay tan pocas discusiones y controversias sobre las tecnologías de comunicación? (Wolton, 2000, p. 36)

A diferencia de los planteamientos de Wolton en el pasado, las discusiones y controversias sobre medios y tecnologías de comunicación e información son cada vez

más abundantes para el presente, debido a la permanente transformación, innovación y aplicación en todo tipo de áreas de conocimiento. Las TIC que, fundamentadas en la predominancia de la digitalización, traen consigo grandes cambios expandiendo las relaciones humanas mediadas por las redes sociales, comprendidas como

[---] *una red moduladora que manifiesta la colectividad cultural, el movimiento social y el adelanto económico. La revolución tecnológica que han propiciado las TIC, permea todas las esferas, provoca influjos y, por tanto, ha originado y producido un ambiente diferente, caracterizado por la flexibilidad, adaptabilidad, reticulación e interactividad, aspectos estos considerados como ejes potenciales de un paradigma tecnológico globalizador, que cobra sentido en la llamada era de la información (Pacheco M. , 2016b) y es esencial en el propósito de mejorar la calidad en educación, preocupación de todas las naciones y comunidades locales.*

Por tal razón, se acoge la concepción que propone instituir la educación y el conocimiento en bienes comunes mundiales, que se desarrollan mediante la investigación, con el propósito de conciliar la finalidad de la educación como un cometido social colectivo, tal como se advierte en los lineamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2015).

De los sistemas sociales, el de la educación superior demanda nuevas competencias constituidas por conocimientos, habilidades y valores que permitan una nueva perspectiva de formación, traducida en una variación en los modelos de gestión e intervención, en los itinerarios de aprendizaje y, por tanto, en la construcción de diferentes trazados en la enseñanza.

En consecuencia, se proponen ideas para el diseño de un nuevo paradigma educativo, en donde las TIC, han alcanzado un desafío antes nunca visto; una renovación de las prácticas y contenidos de los ecosistemas educomunicativos para la nueva sociedad de la información que ubique el uso efectivo de la tecnología en el epicentro del aprendizaje de cada estudiante y del desarrollo de su máximo potencial, en servicio de los docentes que aseguren la implementación de innovaciones y que impacten de manera integral los sistemas educativos, además de permitir oportunidades de mejora en la gestión didáctica, educativa y organizacional.

En una inicial contextualización se comprometen el concepto del término TIC, que se define como:

*Dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración*

*interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento (Cobo, 2011, p. 313).*

En la misma tendencia, Marquès (2013) propone que en el concepto de TIC se configuran la unión de tres tecnologías: la informática y sus tecnologías asociadas, telemática y multimedia (audio, vídeo y texto), facultadas para contener el mensaje entre emisor y receptor. Además, indica que el término incluye además los medios de comunicación de todo tipo (“*mass media*”) y los interpersonales tradicionales que se sirven de algún tipo de soporte tecnológico (fax, teléfono).

Por derivación, este capítulo desarrolla un propósito en el campo problémico de aplicación de la necesidad de continuar esfuerzos investigativos acerca del objeto de estudio de la comunicación para su avance teórico, puesto que la tradición de su campo ha sido diversificada por la multiplicidad teórica y por la historicidad de su objeto, dentro de la identificación del estatuto científico que hace parte de las disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas. En específico y de manera especializada en la educomunicación como cualidad de un ecosistema mediado por tecnologías en educación superior, suscita un novedoso concepto de enseñanza, de compromiso por el educar y por la instauración de transformaciones verdaderamente significativas a nivel de los modelos y funciones universitarias. En la dinámica adoptada para innovar, co-crear y reflexionar sobre el aprendizaje mediado por tecnología, se contribuye desde la profesionalidad docente al ejercicio de capacidades, la valoración de las experiencias y a la visibilización de las experticias, características más congruentes con la acción educativa en el mundo digital, (Castañeda, Esteve, & Adell, 2018).

Así, pues en relación con la reflexividad asociada a la aplicación mediacional del profesorado, se abstraen para el análisis de la comprensión de las tensiones, desafíos y paradojas un nuevo horizonte del sentido educativo- comunicativo contemporáneo que emerge a partir de una variedad de referentes teóricos.

### ***Definiciones del concepto de “comunicación”***

La naturaleza de su estudio, especializado desde las ciencias de la comunicación, es la “comunicación” que es una categoría teóricamente definida como proceso con elementos, estructura y relaciones. La comunicación se reflexiona como un objeto transversal; es decir, como un campo de estudio en el que corresponde delimitar su esencia, compendiar los métodos, interpretar puntos de vista, seleccionar teorías e identificar análisis cuyos aportes pueden confluir en las distintas ciencias sociales y humanidades que explican fenómenos comunicativos. Todos estos aspectos son agentes

que inciden en el propósito de la teoría de la comunicación, al considerar su estudio como disciplina en la búsqueda de aspectos problemáticos en la sociedad moderna identificando fenómenos individuales, sociales, naturales y tecnológicos, no solo interpretando las relaciones, las mediaciones, o las interacciones que proporcionan la comunicación, sino también la construcción de los paradigmas que permiten interpretar los distintos modelos de comunicación y su avance histórico.

La palabra “comunicación” viene de la voz latina “*communicare*”, de “*communis*”, que significa *poner en común*. Las acepciones más antiguas, se refieren a la comunión, la unión, la puesta en relación y el compartir algo. Está claro que esta definición es distante del asociar la comunicación casi de manera automática al solo hecho de transmitir información por medio de dispositivos técnicos: los medios de difusión y Tecnologías de Información y Comunicación.

Históricamente, la comunicación se ha determinado como el intercambio de sentimientos, opiniones o cualquier otro tipo de información mediante el habla, escritura u otro tipo de señales. Por lo habitual, las formas de comunicación requieren de correspondencias entre un emisor, un mensaje y un receptor destinatario, circunscribiendo el contexto donde el receptor esté para que el acto de comunicación se realice. La comunicación tiene como fin la comprensión, el entendimiento claro de lo que el otro quiere expresar. En consonancia, la comunicación parte de la intersubjetividad, vincula acciones encaminadas al reconocimiento del otro, cuyo fundamento permite que los procesos de interacción en un sistema dado se den de forma efectiva y, por tanto, se logre la comunicación (Pacheco, 2016, citado por Campos & Díaz, 2016, p 61).

En un principio, las definiciones de comunicación tenían relación con una dimensión más interpersonal, más relacional. En la actualidad, parece que estas aproximaciones van siendo despojadas de esta cualidad, debido al excesivo enfoque media-centrista (centrado en medios) de la comunicación. Articulado en esta postura, se reduce a estudios sesgados por los procesos de comunicación mediada, y a la relación de los medios de información con otros ámbitos sociales, culturales o políticos, y otros campos de aplicación. Un panorama de conceptualizaciones, acerca del término “comunicación” se relaciona en la tabla siguiente:

*Tabla 1. Definiciones del concepto de “comunicación”*

<b>Fuente</b>	<b>Aporte a la definición de comunicación</b>
Escuela de Palo Alto Watzlawick (1971)	“Es imposible no comunicar”.
Freire (1973)	“La comunicación implica una reciprocidad, que no puede romperse. No es posible, por tanto, comprender el pensamiento fuera de su doble función: cognoscitiva y comunicativa”.

Borden y Stonoe (1982)	“La comunicación es, por tanto, “la única manera de que disponemos para ponernos en contacto con los demás y, aun cuando no nos demos cuenta de cuánto dependemos de ella, constituye el centro de nuestra existencia”.
Giddens (1993)	“La comunicación del significado en la interacción implica el uso de esquemas interpretativos, mediante los cuales los participantes realizan la comprensión de lo que cada uno dice y hace. La aplicación de tales esquemas cognoscitivos, dentro de un marco de conocimiento mutuo, depende y fluye de un orden cognoscitivo que es compartido por una comunidad”.
Benoit (2002)	“Un acto de comunicar entre dos personas es completo, cuando éstas entienden el mismo signo del mismo modo”.
West y Turner (2005)	“La comunicación es un proceso social en el que los individuos utilizan símbolos para establecer e interpretar el significado de su entorno”.
Galindo (2006)	“La interacción es una cosa y la comunicación es otra. Interacción nombra a una situación en su dimensión de presente, cómo es que sucede el intercambio de algo que se pretende poner en común. La comunicación es la misma situación, pero en el efecto de poner en común, de efectiva puesta en común. Es decir, la comunicación implica a la interacción, pero no a la inversa. Puede haber interacción sin comunicación, y parece que la comunicación supone algún tipo de interacción”.
Fuentes (2008)	“La comunicación es, entonces, una forma de compartir socialmente los procesos de significación o interpretación de los referentes del entorno y los procesos de información u objetivación de la probabilidad de lo que acontece en ese mismo entorno, tanto natural como cultural. En la interacción comunicativa lo que se construye en común no es sólo el significado o sólo la información de referencia sino el sentido de la conjunción de ambos, en la interacción social”.
Rizo (2011)	“La comunicación es la base de las relaciones sociales. Los procesos de comunicación implican, antes que cualquier otra cosa, interacciones entre sujetos distintos que, en aras de comprenderse, establecen vínculos en el mundo de la vida cotidiana. Estos vínculos no son otra cosa que acciones encaminadas al reconocimiento del otro, con quien interactuamos a partir de nuestra propia cosmovisión y al cual reconocemos el carácter de persona similar a uno mismo”.

*Pacheco (2016). ADAPTADO DE RIZO (2012)*

La información está inmersa en la comunicación y no a la inversa. Por tanto, comunicarse y difundir información son cosas distintas. En la comunicación intervienen personas que intentan poner sus conocimientos, ideas y valores en común. “La interacción aparece cuando entre los interactuantes existe un mutuo reconocimiento de la puesta en común de esta información, lo que implica la afectación de los mismos” (Rizo, 2009). Desde este componente, se dimensiona la comprensión del concepto de comunicación, que supone aproximarse al mundo de las interacciones humanas, de las relaciones realizadas y por establecer, de los diálogos y de los monólogos que acontecerán como diálogo.

La comunicación es un fenómeno que le es inherente al acto educativo. No obstante, hay que distinguir conceptualmente entre la educación y los medios de comunicación que la hacen posible, sin afirmar que la una sea más que los otros, puesto

que, para existir, se requiere la intervención de la didáctica. No incumbe el entendido de que los medios sean independientes para alcanzar el resultado, al decir de Luhmann (2007): “Sólo abren oportunidades adicionales de aplicación – que luego se han de pagar con algunas limitaciones condicionadas por la técnica” (p. 234-235).

### *Definiciones de educomunicación. Pedagogía de la comunicación*

El término acuñado y simplificado de educomunicación es un campo de estudio emergente, que involucra la interrelación de dos enfoques disciplinares desde las ciencias de la educación y ciencias de la comunicación. Ha sido afrontada en su origen y evolución histórica e investigativa como un campo heterogéneo de diferentes concepciones teóricas con varias líneas de desarrollo práctico (Barbas, 2012). En esta disertación se define como un proceso característico de enfoque dialógico, cuya finalidad sería la construcción y creación colectiva a través del intercambio simbólico y el flujo de significados. Esto supone su rasgo y esencia comunicativa inseparable de su naturaleza colaborativa, participativa y transformadora en las acciones educativas. A la vez, se entiende como el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios de comunicación y códigos de expresión, integrantes de una esfera de conocimientos con una teoría y experiencia pedagógica específicas. Este concepto no es nuevo, en tanto ha sido estudiado y puesto en práctica tanto por educadores *como* comunicadores (Aparici & Osuna, 2010).

A nivel mundial, la UNESCO institucionaliza como educomunicación el concepto que define la interacción de la comunicación en la educación. Ha sido reconocida como todas las formas de estudiar, aprender y enseñar con mediaciones. No obstante, fue determinante una reunión de expertos quienes según publicación de CENECA, UNICEF, UNESCO (1992) acordaron que:

*La educomunicación incluye, sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad* (Aparici & Osuna, 2010)

Mientras que las expresiones anglosajonas “media literacy” o “media education”, tiene que ver con formas particulares de entender la educomunicación, centrando su foco en el manejo de los medios de manera instrumental. En el contexto iberoamericano, muchos de los principios de la educomunicación hacen referencia a planteamientos cerca cercanos a la pedagogía crítica, de origen en la concepción de comunicación dialógica planteada por Freire (1999).

Las denominaciones utilizadas reciben nombres distintos como educación mediática o educación para la comunicación, didáctica de los medios, comunicación educativa, alfabetización mediática o pedagogía de la comunicación. De este modo, se muestran dos enfoques diferenciados: por un lado, se observa un enfoque instrumental, centrado en el manejo de la tecnología y, por otro, un enfoque que entiende la educomunicación como proceso dialógico.

Para Kaplún, “educación y comunicación son una misma cosa, educar es siempre comunicar, toda educación entraña un proceso de comunicación” (2002).

Para él, una auténtica comunicación trasciende cuando las personas o comunidades

[...] intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos (aunque sea a distancia o través de medios artificiales). Es a través de ese proceso de intercambio como los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual a la existencia social comunitaria (Kaplún, 2002)

*Tabla 2. Definiciones de educomunicación (Pedagogía de la comunicación)*

AUTOR	APORTE
Sierra (2000).	Las relaciones que se dan entre proceso educativo y práctica comunicacional parten de tres principios comunes a la educación y la comunicación: a) la relacionalidad, principio por el cual todo sujeto es actor, creador y responsable de sus propios actos, en un sentido abierto y comunicacional. b) La alteridad, principio que implica el encuentro con los otros, indispensable para constituirnos como sujetos. c) El diálogo, condición ineludible para que los otros dos principios se concreten.
Kaplún (2010).	Autor de la obra una pedagogía de la comunicación. Señala la reducción, desconocimiento y malentendido de reducir la comunicación equiparable al empleo de medios tecnológicos de transmisión y difusión, lo cual se evidencia al seguirse repitiendo los mismos modelos pedagógicos y las mismas prácticas comunicativas, aun así, con el uso de las tecnologías digitales y los nuevos medios de comunicación.
Huergo (2010).	Lo comunicacional/educativo; acontece como producción de modelos de interpretación; se produce como desencadenante de alfabetizaciones múltiples; sucede como modelación de subjetividades e identidades. En suma, comunicación/educación se ha reducido de manera creciente a lo instrumental, separándolo de los procesos culturales y políticos que le sirven de contexto y lo atraviesan.
Crovi (2010).	La posición que adoptamos sobre la comunicación educativa es la de una educación transformadora. Retomar su estudio, aplicaciones y hacer coincidir las intenciones participativas de un modelo pedagógico con uno comunicativo de igual signo es posible a partir del esquema tecnológico de las redes.
De Oliveira (2009).	La educomunicación es un campo integrador, caracterizado por su interdiscursividad en el binomio educación/comunicación. Va más allá de los medios, para insertarse en los procesos comunicativos. Se consolida como un campo de diálogo e identifica cuatro movimientos: la recepción calificada, la educación popular, la articulación colectiva para el cambio social, y el reconocimiento de la educomunicación como derecho alcanzado mediante acciones.

---

Hernández (2006). La Educomunicación genera una propuesta interdisciplinar que lleva a comprender tanto a los medios como al resto de las mediaciones sociales, examina el desarrollo histórico y metodológico de la disciplina educativa y comunicacional con la finalidad de fortalecer los enfoques teóricos que giran en torno a la educación y sus diversas formas de enseñanza.

---

*Pacheco (2016). Fuente: Aparici (2010)*

Una construcción justificada de la existencia de la comunicación-educación como componente de conocimiento, se debe basar necesariamente en la relación en que ambos. Este componente se refiere a la comprensión de las Tecnologías de información con un carácter suficientemente profundo y global, de tal manera que se desarrolle una capacidad de aplicación de modo productivo en la vida cotidiana de cualquier sujeto social aprendiz; además, reconocer cuándo pueden ayudar o imposibilitar el alcance de una meta y estar al corriente de adaptarse continuamente a los cambios en estas tecnologías:

### ***Tensión 1. Entorno tecnológico y cultura.***

En el ecosistema de los medios y Tecnologías de Información y Comunicación, hoy en día se está desarrollando una nueva modalidad de cultura llamada *tercer entorno*. Para distinguirlo y oponerlo a los dos grandes ámbitos en donde se han desarrollado las culturas humanas: la naturaleza, el primer entorno, y las ciudades, el segundo. Así, de manera paralela, después de las culturas rurales, urbanas e industriales, se ha generado la cultura digital, como un nuevo espacio social, cuyos objetos, procesos y resultados tienen la peculiaridad de existir y desarrollarse en red, a diferencia de las culturas tradicionales, que han estado marcadas por el trazado geopolítico de la territorialidad (Pacheco M. , 2016b).

Esta composición emerge como un nuevo espacio social distinto, el mundo digital o espacio electrónico, que se hace evidente con la presencia de una tecnocultura en red (Echeverría, 2009). Lugar que se materializa en el espacio y tiempo, reconocido por la mediación de las redes telemáticas como en los diversos instrumentos TIC que permiten la conectividad y el acceso a información con los que sobrevienen evoluciones cognitivas y sociales reconocidas para el “aprender”, por lo que trasciende como un sitio necesario que puede aprovecharse para el avance y soporte de los procesos educativos y pedagógicos que promueven la socialización, representación y producción teórico-práctica de conocimientos.

Es en la interacción comunicativa entre las personas donde, preferentemente, la experiencia humana se manifiesta la cultura como principio organizador. Acerca de este tópico se reconocen formas que se configuran como ecologías tecnológicas de medios materiales y simbólicos, que se complementan con actores y prácticas culturales, interacciones y comunicaciones, colectivos, instituciones y procedimientos organizativos,

combinados con contenidos, y representaciones en yuxtaposición con valores, significados, interpretaciones, (Rueda, 2008).

De esta manera, trasciende que el espacio mental es también virtual, Kerckhove (2004, citado por Pacheco, 2009), migra no solo de forma teórica, sino real, en los espacios propios del pensamiento abstracto. Así, se representa como un ecosistema tecnológico que se percibe visual y sensitivamente; concibiendo lo que se presenta a los sentidos como si fuera real, sin serlo, de escindir el tiempo y el espacio; como la posibilidad un ambiente indefinido que permite configuraciones y la presencia de redes abiertas y dispersas con las que se pueden desplegar numerosas actividades educativas.

Justamente, en lo concerniente a lo humano, estamos sujetos por bosquejos culturales, por sistemas de significación históricamente fundados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y manejamos nuestras existencias. En consecuencia, se proyecta que las tecnologías disponen de una serie de instrumentos que existen en un entorno, en el cual se producen interacciones humanas convertidas en un sitio público en el que suceden procesos de comunicación. En este sentido, los hombres se comunican, se extienden, amplían su conocimiento y sus símbolos en la vida social que puede ser "entendida como organización de las relaciones comunicativas establecidas en el seno de los colectivos humanos y entre éstos y su entorno" (Moreno, 1988, citado en Rizo 2004).

De lo anterior se colige que estos entornos educomunicativos se definen como ecosistemas, en los que median usuarios con distintas prácticas y propósitos, procedimientos de disímiles estudios con tecnologías híbridas y contenidos digitales de representaciones y variadas conformaciones. Siendo así, la constitución de estos ambientes de aprendizaje robustece la ampliación, ideación e innovación, al mismo tiempo que produce el desarrollo de características en que se obtiene, maneja e interpreta la información y la comunicación. Su representación responde a la significación de ecosistema comunicativo entendiendo como tal la noción de un contexto que apoya y promueve el aprendizaje y que puede identificarse por estar organizado, para disponer, crear, ser administrado personalmente, ser diverso, activo, adaptativo, para el intercambio con otros aprendices y enseñantes.

### ***Tensión 2. Enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario. Ecosistema educomunicativo en evolución.***

En este contexto, se reafirma con estricta certeza, que no es realizable un acto educativo por fuera de un proceso comunicativo. Figura como un procesamiento dual que transfiere cambios entre los individuos y artefactos participantes. Forman parte de un

mismo ecosistema que vincula, ordena un modo específico, sustentable, recíproco, fundamentado y jerarquizado, que le confiere su valor legítimo e interdependiente.

En consecuencia, lo que se halla son humanas manifestaciones en defensa de que la comunicación en todos sus modos de expresión es vital y privilegiada. Situando el ámbito universitario en la atención para hacer explicables, concebidas y analizadas las acciones docentes con TIC desde el ámbito educomunicativo. Por lo que se hace necesario tener de base un trazado integral de planes con valor educativo que impacten propiciamente las capacidades mediáticas de los desarrollos de enseñanza-aprendizaje, que exige, el entendimiento de los procesos de comunicación como base de las relaciones sociales e interacciones entre sujetos que, en aras de comprenderse, establecen vínculos en el mundo de la vida cotidiana (Rizo, 2012).

En efecto, se sitúa la reflexión de la comunicación como la base de la interacción social y, de este modo, como sostén para la construcción del mundo social pone en evidencia la importancia de retomar y de hacerla perceptible atendiendo a su significado propio: la puesta en común, el diálogo, la relación, principio que pretende esta investigación en el sustrato teórico que proponen nuestras indagaciones.

Lo anterior se corresponde con las palabras de Medina et al., quienes explican que: “Las teorías y las condicionantes de la comunicación han de ser entendidos e interiorizados por los docentes para generar un ecosistema de aula coherente con las finalidades educativas” (2010, p. 58). La teoría surgida interesa como base para la generación del modelamiento aplicado, que facilita al profesorado la toma de decisiones ajustadas a los procesos formativos y ofrece el acto pedagógico significativo de plena reciprocidad y comunicación entre los sujetos aprendientes, que se devela de los cambios, pasajes y trayectos de vida profesional docente.

### ***Tensión 3. El objeto de interés de la caracterización educativa – comunicativa.***

Se presenta como un nuevo modo de reflexión, a fin de que el profesorado, como principal responsable de su conocimiento; desarrolle, asuma, cree y comprometa la tarea de enseñanza-aprendizaje, aplicando las teorías, modelos y métodos más coherentes con su visión del saber, la sociedad y los desafíos de las comunidades educativas y ciudadanas, enfocando la generación de desarrollos socio-transformadores y humanos.

Asimismo, se propone la dinámica educativa-comunicativa como un área para la comprensión y reconocimiento de los sujetos sociales, coexistente, en ámbitos pragmáticos, que se estructuran y piensan desde muchas modalidades, prácticas y expresiones, para hacer posible la comunicación en los mundos distintivos de cada sujeto.

En este sentido, “la comunicación en la educación va mucho más allá de los medios en la enseñanza. Nos preguntamos por la comunicación en el trabajo del educador, en el trabajo del estudiante y en los medios y materiales utilizados” (Prieto 2000, citado por Aparici, 2011).

Se explica dicho vínculo entre elementos de la educación – comunicación como una práctica que se concreta en la reciprocidad de los actores que intervienen en el modelamiento (docente – recurso – estudiantes), los cuales lo entienden como una esfera de relaciones interindividuales, dialógicas, estructurada en un sistema de representaciones diversas, con un método de posiciones mutuas a las que están inscritos los sentidos e intencionalidades de los sujetos que intervienen o participan. Oposiciones que pueden tener una categoría pedagógica, como en el caso del presente modelamiento, cuando se advierte justamente el acento del carácter de la educación como un punto supremo de la comunicación, señalado como potencial y situado hacia ella.

En definitiva, en esta disertación se circunscribe que el saber cómo desarrollo profesoral es una experiencia vital que moderniza la profesionalización como conjunto de características, componentes y conocimientos con los que ha vivido y coexistido el maestro en términos del bagaje construido y que lo objetiviza en lo afectivo, personal e interpersonal y en la autogestión de su propia práctica pedagógica y didáctica. Incluye, además, la certeza de una perspectiva tangible del enfoque comunicativo en lo educativo, procedente en el campo disciplinar de ejercicio académico de cada docente universitario.

### ***Paradoja 1. La configuración metodológica para la gestión docente asociada a TIC.***

Al estudiar este escenario cotidiano en una Institución de Educación Superior y sus interacciones docente-estudiante; docente – medio – estudiante, se puede distinguir cuán contradictorio, poco comunicativo es este al presente y cuánto obtendría su fortalecimiento si nos apropiáramos de *la configuración de saberes, prácticas y actitudes*, para una actuación que orienta principios didácticos, enfocados en el mejoramiento de la gestión de la enseñanza y del aprendizaje; por lo cual, los saberes que se generan sobre el fenómeno de la educación con enfoque en la comunicación, surgen en los conocimientos y desarrollos de las prácticas y actitudes profesoras, pues es una premisa por la cual el docente universitario es actor, creador y garante de sus propias acciones, en un sentido transferible y comunicacional.

En efecto, una explicación para evolucionar en el ascenso en cuanto a la transmutación cognitiva se debe reconocer en el concepto de aprendizaje, que requiere interrelaciones sociales interiorizadas desde los instrumentos culturales, y que se enfatiza en la interacción de los individuos dentro del ecosistema comunicativo y social.

Componentes generadores de dinamismo mental que se instalan en el foco de atención de los sujetos, y trabajos mediante las cuales se usan disímiles medios en realidades sociales explícitas para la interacción entre los sujetos.

A la par, se manifiesta que la capacidad de modelos de aprendizaje soportados en las TIC, promete mayor flexibilidad e interacción, adaptándose a diversas condiciones. Es una posición única a partir de la perspectiva educomunicativa, que se respalda con la significación de aprendizaje flexible experimentado desde la capacidad que se le brinda al estudiante para que construya su propia instrucción de manera autorrítmica, intensa y adecuada a sus necesidades y nociones (Salinas, 2013).

### ***Paradoja 2. Modelamiento de la gestión de la enseñanza y del aprendizaje.***

Este referente hace alusión a los diferentes modos con los que se menciona la sociedad actual. Uno de ellos, el de sociedad de la información y del conocimiento, identifica dos factores: la información como mecanismo aglutinador y la innovación tecnológica como herramienta para aproximarse a ella, en donde el conocimiento es un recurso fundamental que se valora como capital intelectual y como trabajo. De allí cobra trascendencia la experiencia y reconocimiento de la concepción de modelos de gestión del conocimiento, se ubica en las teorías de la administración para complejizarse hacia otros aspectos epistemológicos que trazan la necesidad de discurrir un nuevo modo de producción y difusión del conocimiento, comprobando su relación con la gestión educativa, siendo el educativo uno de los que se reconocen en la concepción de modelos de gestión del conocimiento.

El modelo de gestión es una representación o marco de referencia para la ordenación de una realidad. En una organización puede ser aplicado y halla estructuración en un grupo humano que busca desarrollar capacidades y acciones, con las cuales se pretenden alcanzar el cumplimiento de unos objetivos y un objeto social, afirmándose como un constructo teórico, en el que se pueden indagar diferentes configuraciones referidas a la gestión, modelos de gestión y de gestión del conocimiento. Alternativamente, este concepto ha trascendido con la existencia de modelos adaptables a diferentes sectores pasando de enfoques fundamentados en la información, proceso, capital intelectual, humano, hacia puntos de vista académicos.

En efecto, los estudios de modelos basados en la gestión del conocimiento se pueden definir desde las ideas originarias de la teoría de la generación de conocimiento organizacional que lo entiende como “la capacidad orgánica para generar nuevos conocimientos, difundidos entre los miembros de una organización y materializados en productos, servicios y sistemas” (Nonaka & Takeuchi, 1999). Ilustrada, la gestión del

conocimiento como el desarrollo de la capacidad de los sujetos y sus estructuras, explica una creación consolidada en un proceso interactivo de aprendizaje en el que los participantes despliegan su competencia en el campo que irrumpen con sus innovaciones (Minakata, 2009).

Por tanto, el conocimiento está relacionado con el aprendizaje de un individuo. Se concibe no sólo como un fenómeno social, sino como un estado intelectual al que se le atribuye la apropiación de desarrollar habilidades cognitivas y de pensamiento, relacionadas con un conjunto de experiencias emanadas de la acción, el contexto y la cultura en el que los sujetos se encuentran inmersos. Además, permite el desarrollo de las potencialidades y capacidades de cada individuo para crear espacios con un sinnúmero de posibilidades y así tener experiencias de la vida para reproducirlas en saberes. En ello hay coincidencia, tal como lo planteara en su momento Bruner, (2011), en que el conocimiento “no reside en el contenido disciplinar, sino en la actividad constructiva o co-constructiva de la persona sobre el dominio de contenido como ocurre en el contexto socioeducativo” (Díaz, 2005).

En esta lógica, el conocimiento se deriva de la actividad, el contexto y la cultura en la que educando-educador habitan. Por lo que los avances estudiados para esta indagación se aplican desde un contexto universitario particular hacia una proyección cultural universal. Lo cual permite, concluir que la Universidad es, ante todo, una agencia de distribución de capital simbólico que democratiza los bienes de la cultura, los cuales potencia a través de la investigación para convertirlos en valores de la mentalidad política.

Los sistemas de gestión se definen como una estructura o modelo administrativo eficaz y eficiente que procura mejorar el funcionamiento de una organización, ofrecen pautas, estrategias y técnicas para optimizar los procesos y los recursos de una entidad. Por lo general, se usan en instituciones de carácter organizacional y abordan diferentes ámbitos y mecanismos que están orientados a la renovación y adaptación a la realidad de una institución y al entorno en que se desarrolla su actividad. En esta exposición, los modelos de gestión se asumen como formas de significar los procesos de organizar y combinar los recursos con el objeto de cumplir con los objetivos. El concepto de modelo de gestión ha venido amplificándose y puede plantearse como objeto de estudio para la educación contemporánea, puesto que permite una significativa opción para transformar la calidad del aprendizaje.

Como resultado, movido por el valor que tiene el conocimiento en la sociedad actual, la gestión para el aprendizaje y enseñanza en las universidades se transforma en una gestión del conocimiento, donde se produce (investigación), acopia (producción académica), maneja y adelanta (docencia), apoyando innovación pedagógica y

tecnológica (García, 2012). Ello está íntimamente ligado con el aprendizaje individual, colectivo u organizacional, comunitario y social. Dicho de otro modo, se encuentra que, a favor de gestionar la calidad, se encomiendan los asuntos concernientes a la labor universitaria.

### ***Reto 1. Modelamiento didáctico e intercambio pedagógico.***

Un desafío que se instala en este componente es el foco de la teoría y práctica pedagógica de relación con los demás que presume toda progresión personal y la experiencia que se ha de dar dentro del ecosistema del aula-clase que a su vez se va trasmutando en la prolongación de la educación mutua de sus miembros. En esta identificación, como conjunto o sistema de preceptos acerca de la pedagogía, se permite la construcción de conocimiento, esencialmente la teorización y deriva en la investigación de sus resultados, metodologías y tecnologías para la transformación de las realidades socioeducativas.

Una de estas realidades se presume en donde el concepto de comunicación se instituye en un desafío, porque es un fenómeno orientado a adecuarse a las nuevas configuraciones sociales, visiones y políticas de la compleja educación contemporánea. La pedagogía ha penetrado en el campo de las mediaciones ubicándose como un dispositivo de transferencia o transformación de la cultura. Su contexto se ha vuelto un contexto estratégico constitutivo de nuevas matrices socializantes, que articulan prácticas, agentes y formas organizativas. A este tenor, su atención se ha centrado sobre los órdenes simbólicos que estructuran, pedagogizan y modifican el sentido de las formas de vida social (Díaz-Barriga & Lule, 1990).

En este lineamiento, la didáctica se consolida como disciplina autónoma en el corpus de la Pedagogía o Ciencia de la Educación, construye teorías y modelos propios, mediante los que trabaja y amplía una explicación de sus objetos de estudio más integral y fundamentado. Además, se considera como un sector delimitado del saber pedagógico que se ocupa más estrictamente de la enseñanza, que ha ido evolucionando desde un proceso interaccionista-simbólico, hacia una tendencia intersubjetiva, reelaborando sus saberes y prácticas como base y escenario de nuevas interpretaciones.

La didáctica es la disciplina comprensiva-explicativa del proceso de enseñanza – aprendizaje en cuanto comunicativa e interactiva, diseñada mediante las formas en el ecosistema social de aula más adecuada para lograr la capacitación integral de cada estudiante y comunidad. Construir una concepción de la didáctica desde el enfoque socio comunicativo es situar el proceso de enseñanza – aprendizaje como un acto comunicativo singular [...] para generar un proceso de enseñanza transformador-innovador (Medina, et al., 2010, p. 29)

Por tanto, dicho conocimiento se deriva de la actividad, el contexto y la cultura en la que educando-educador habitan y aplican desde el contexto universitario particular hacia una proyección cultural universal, y que tiene como anverso el proyecto cultural, al que tiende la vida institucional de la universidad.

De ahí que, con fundamento en la comunicación didáctica, se consideren

*[...] las relaciones y el escenario entre docentes y discentes como acciones simbólicas que emplean los participantes y la valoración que de los mismos realizan todos y cada uno de los implicados, interpretando las diversas percepciones. El conocimiento y la reflexión didáctica desde el enfoque comunicativo sitúan un conocimiento disciplinar que fundamenta la base para interpretar los modos de enseñanza–aprendizaje en marcos sociales, comunitarios y pluriculturales profundizando en el discurso característico (Pacheco M. , 2016b).*

De lo anterior se deduce que un reconocimiento de los elementos de mediación tecnológica y enfoque educativo de la comunicación adecúa la didáctica y

*[...] comparte la elaboración de un sistema metodológico integrador y complementario basado en plurales principios, métodos y procedimientos de toma de decisiones para dar respuesta a los cambiantes y singulares conocimientos de enseñanza-aprendizaje en el aula, y en los más diversos escenarios posibles, interacción con estudiantes y grupos de pares formativos de modo presencial o virtual (Medina, et al., 2010, p. 28).*

## ***Reto 2. Perfil docente: nueva perspectiva***

Al considerar las TIC en procesos para la enseñanza y aprendizaje, se opta por el reconocimiento de una nueva perspectiva de docencia, dinamizadora de posibilidades formativas y transformadoras de iniciativas que pueden generarse por la innovación y apropiación de las herramientas tecnológicas, toda vez que permiten modificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, emergiendo con ello nuevos roles y competencias docentes.

Justamente,

*..la pedagogía empieza a mostrar la preponderancia del aprendizaje sobre la enseñanza, conlleva a la construcción de un “cambio de roles” en tanto el profesor es, ante todo, comprendido como un diseñador de ambiente de aprendizaje, (Vargas, 2004). El ambiente de aprendizaje, sin más, puede ser comprendido como el conjunto de experiencias que propician el aprendizaje. El profesor, como un diseñador de estos ambientes de aprendizaje, cumple funciones en cuanto hace las veces de mediador entre el horizonte del proyecto cultural de la institución y el personal de los aprendices (Pacheco M. , 2016b).*

Esta nueva tipología de la docencia se enuncia como una construcción universitaria mediada por TIC, constituida en una representación colectiva que se pone en escena para que, desde una práctica didáctica, consentida, relacionada y competente, intervenga en las interacciones en las que el profesor perfila la acción de enseñar en una gestión transformadora. Siendo que este patrón de aprendizaje sitúa al educador ante un gran compromiso de acción y progreso integral de sí mismo y de la comunidad, ya que se basa en discursos compartidos, cultura cooperativa, generación de saberes e innovación con tecnologías y metodologías didácticas y estrategias tutoriales.

En este nuevo escenario desde la base pedagógico-tecnológica, el papel que traen los profesores tradicionales mita a uno más dinámico en el que como guías o tutores acompañan y orientan de modo personalizado al aprendiz, sin dejar de considerarse a su lado, también como “aprendices” con experiencia académica y profesional.

### ***Conclusión***

Sellamos con las siguientes deducciones coligadas al tema propuesto en el desarrollo expuesto en este capítulo:

1). Se proyecta que son necesarias indagaciones que fortalezcan el debate, la discusión-reflexión ante la inevitable repercusión de las TIC para enseñar y aprender, en un aprendizaje social, autónomo, cognitivo y constructivista centrado en el “aprender a aprender”. Objetos de estudio con fuentes de información que movilizan un nuevo tipo de construcción de conocimiento, capacidades (tecnológicas, digitales, mediáticas) pueden dar como resultado modelos educativos alternos (educativos); estos, reformados o renovados, constituyen retos que hoy impone la sociedad a la educación superior, a la vez que determinan nuevas necesidades que emergen y ganan significado para avanzar a nuevos paradigmas.

2). El aprendizaje sustentable, recursivo y permanente como una meta clave a lo largo de la vida, en la habilidad de *aprender a aprender*, demanda soportes académicos que faciliten la puesta en práctica de capacidades, actitudes y potencialidades del sujeto aprendiz. Se trata de promover su aprendizaje, impulsar el desarrollo, de proporcionar oportunidades a la conciencia de qué se está aprendiendo, cómo se aprende y qué efectos se obtienen de ese aprendizaje, en una acción gestora, por sí mismo o provocada por el profesor. En suma, se espera que las personas sean autónomas y autodisciplinadas; construyan un aprendizaje sostenible, continuo, evolutivo, desde una gestión personal hacia un tipo de aprendizaje social, como se sustenta desde los objetivos de esta propuesta y declarada reflexión.

3). Al considerar los componentes de gestión como parte del quehacer educativo universitario, se hace necesario que los docentes como actores participantes de las Instituciones de Educación Superior, definan y robustezcan su propio modelo de gestión a través del reconocimiento de factores que, desde las posturas científicas de gestión, se constituyen en herramientas que benefician el accionar de sus procesos de aplicación, en este caso para la enseñanza y el aprendizaje. El modelo pedagógico de este ideal de gestión de aprendizaje es el aprendizaje en colaboración, donde el conocimiento es concebido como un constructo social, proporcionado por la comunicación, la valoración y la participación.

4). Los avances en esta línea temática de los enfoques de los ecosistemas educomunicativos en el ámbito del Caribe colombiano, resultan una apuesta frente a problemas cruciales pronunciados en una sociedad mediatizada, en la que pese a la penetración cultural de las tecnologías en nuestros pueblos en los límites de lo urbano y lo rural y en medio de las brechas de los niveles y modalidades del sistema educativo hay un mundo posible que se define desde la reconfiguración del pensamiento latinoamericano en una perspectiva comunicativa de la educación. Esto presenta una opción indiscutible de preocupación-acción pedagógica para diferentes contextos donde la relación docentes- estudiantes, marca las pautas de una nueva ciudadanía con actores inmersos en el entorno educativo y digital general.

5). Los enfoques comunicativos deberán privilegiar dinámicas educativas basadas en la reflexión, el diálogo y el uso del lenguaje como vehículo para la construcción de sujetos sociales con un ideal de compromiso ético y principios más holísticos, críticos y transformadores. Coherentemente con este principio, estas líneas de trabajo aspiran a situar la educomunicación en un lugar privilegiado, como una dimensión clave para proyectar en términos del perfil de los docentes universitarios, el abordaje práctico de las tecnologías aplicadas a la educación.

### *Referencias*

- Aparici, R. (2010). Introducción: la educomunicación más allá del 2.0. Educación: más allá del 2.0 (9-23).
- Aparici, R. (2011). Principios pedagógicos y comunicacionales de la educación 2.0. La educ@ción. Revista digital(145), 1-24.
- Aparici, R., & Osuna, S. (2010). Educomunicación y cultura digital. En R. Aparici, Educación: más allá del 2.0 (págs. 307-317). España: Gedisa.
- Barbas, Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. Foro de educación(14), 157-175.
- Bruner, J. (2011). Aprendizaje por descubrimiento. NY: Iberia.
- Campos, A. J., & Díaz, J. L. (2016). El significado de la comunicación familiar y su

- contribución en el desempeño académico de los estudiantes de la institución educativa Antonio Nariño, municipio de Los Córdoba. Montería: Universidad de Córdoba.
- Castañeda, L., Esteve, F., & Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? RED. Revista de Educación a Distancia (56), 1-20.
- CENECA, UNESCO, & UNICEF. (1992). Educación para la comunicación. Santiago de Chile: UNESCO.
- Cobo Romaní, J. C. (2011). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. En Zer-Revista de Estudios de Comunicación, 14(27), 295-318.
- Díaz-Barriga, F., & Lule, M. d. (1990). Metodología de diseño curricular para educación superior. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Echeverría, J. (2009). Cultura digital y memoria en red. ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura, 185(737), 559-567.
- Freire, P. (1999). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido (4 ed.). México: Siglo XX.
- García, A. (2012). Gestión educativa: Retos, fundamentos y competencias. Bogotá: Fundación Universitaria Área Andina.
- Kaplún, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular). La Habana, Cuba: Editorial Caminos.
- Luhmann, N. (2007). La sociedad de la sociedad. México: Herder.
- Marquès, P. R. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC. Revista de investigación, 2(1), 1-15.
- Medina, A., Salvador, F., Arroyo, R., Blázquez, F., & De Vicente, P. (2010). Didáctica general (2 ed.). México: Pearson Prentice Hall.
- Minakata, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela: Notas para un campo en construcción. Sinéctica(32), 17-19.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1999). La organización creadora de conocimiento: Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación. México: Oxford
- Pacheco Lora, M. C. (2009). Caracterización de un modelo de programa en comunicación social con apoyo de tecnologías virtuales (Master's thesis, Universidad del Norte). University Press.
- (2016). Modelo para la gestión de procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías digitales desde una perspectiva educomunicativa. Tercer congreso centroamericano de comunicación, . San Salvador, El Salvador.
- Rizo, M. (2004). El Camino Hacia la ¿Nueva Comunicación? Breve apunte sobre las aportaciones de la Escuela de Palo Alto. Razón y palabra(40).
- Rizo, M. (2009). La comunicación, ¿ciencia u objeto de estudio? apuntes para el debate. Question, 1(23).

- Rizo, M. (2012). Imaginarios sobre la comunicación. Algunas certezas y muchas incertidumbres en torno a los estudios de comunicación, hoy. . Bellaterra, España: Institut de la Comunicació. Universitat Autònoma de Barcelona .
- Rueda, R. (2008). Cibercultura: metáforas, prácticas sociales y colectivos en red. *Nómadas*(28), 8-20.
- Salinas, J. (2013). Enseñanza Flexible y Aprendizaje Abierto. Fundamentos clave. En L. Castañeda, & J. Adell, *Entornos Personales de Aprendizaje: Clave para el ecosistema educativo en red* (págs. 53-70). Alcoy: Marfil.
- UNESCO. (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vargas, G. (2004). ¿Es posible una didáctica constructivista en el ámbito universitario? Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Wolton, D. (2000). *Internet ¿Y después? Una teoría crítica de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Gedisa editorial.



## **Autorregular el aprender: retos y desafíos en pandemia y siempre**



**Pedro Rosário**

Doctor en Psicología de la educación  
Profesor de la Escola de Psicologia, Universidade do Minho. Porto, Portugal  
prosario@psi.uminho.pt

**Sonia Fuentes**

Doctora en Psicología y educación- Universidad de Granada. España  
CEAME, Chile; Profesora de la Universidad Central de Chile, Chile  
sofu2028@gmail.com

### *Introducción*

En este breve texto presentamos y discutimos el concepto de autorregulación del aprendizaje, su relevancia para la enseñanza y para el aprendizaje, pero también algunas implicaciones y desafíos para la práctica educativa. Además, también se discute la posibilidad de que los profesores y educadores enseñen y entrenen en casa y en la clase estrategias de autorregulación del aprendizaje con el objetivo general de promover la agencia personal, un aprendizaje autónomo y el bienestar de los niños y jóvenes.

En marzo de 2020, como ocurrió en muchos países en el mundo, Portugal declaró estado de emergencia a nivel nacional en consecuencia de la nueva enfermedad resultante de la Covid-19. Este estado de emergencia implicó medidas severas de cambio en la sociedad, tales como cierre de escuelas, del comercio de venta en la calle, confinamiento obligatorio en casa y, para muchos, el trabajo remoto. Estos cambios en las dinámicas sociales se han instalado sin aviso previo y con consecuencias muy significativas en la vida de las personas y de la sociedad a nivel global (OECD, 2020).

A lo anterior, se suma que las dinámicas educativas, el cierre de las escuelas y el inicio de clases remotas fue inesperado, no programado y sin fecha de retorno a la normalidad. La inestabilidad y la imposibilidad de planificación de las tareas y actividades educativas trajo mucha inseguridad y desequilibrio a individuos y colectividades. De la mañana a la noche, las casas de las familias han cambiado sus rutinas y se han convertido en oficinas y aulas, muchas veces, sin las condiciones adecuadas para el ejercicio del trabajo profesional ni de la enseñanza (Rosário, Cunha et al., 2020). Las familias se han convertido en profesores y expertos en informática con tiempos y espacios muy limitados para balancear su vida profesional y social con las nuevas obligaciones (Zhou et al., 2020).

Estos cambios sociales, profesionales, y personales han tenido, y siguen teniendo, consecuencias importantes para la vida de las familias y de la sociedad exponiendo las fuerzas y fragilidades de los individuos y de los colectivos (Cunha et al., 2020). En suma, sin aviso previo la pandemia vino a señalar y resaltar la necesidad del uso de estrategias de autorregulación. Autorregulación para gestionar las emociones, el control del tiempo, los objetivos, las expectativas, el control de la procrastinación, la convivencia familiar y para exponer importantes desafíos para los alumnos y familias. Siempre, pero quizás, hoy más que nunca, necesitamos desarrollar competencias de autorregulación de los aprendizajes promocionando agencia y autonomía. De hecho, hay una preocupación creciente de familias y profesores sobre la importancia y necesidad de preparar los niños y jóvenes para las exigencias emergentes de la vida en sociedad. Los sistemas educativos son desafiados para conseguir promocionar una enseñanza profunda que prepare a los niños y jóvenes para las diversas confrontaciones que se les presentan y presentarán en la vida, más allá del espacio escolar (Rosário, Núñez et al., 2020). Es importante saber *cómo aprender* tal como es primordial *querer aprender*. Los tiempos turbulentos que estamos viviendo nos incitan a autorregular nuestras acciones asumiendo un rol agente en la búsqueda de nuestros objetivos.

### *Autorregular el aprender*

El concepto de autorregulación del aprendizaje ganó relieve en los últimos años del siglo XX. Este concepto enfatiza el ejercicio de la autonomía y la responsabilidad de los niños y jóvenes en su aprendizaje. Es un concepto amplio que reúne la investigación en tópicos como estrategias de aprendizaje, metacognición, objetivos de aprendizaje, y, obviamente, motivación para aprender. El papel de la agencia del sujeto en su proceso de aprendizaje está enunciado en el prefijo “auto” del término. Los profesores y educadores han aprendido de la vasta evidencia de la investigación (Rosário et al., 2017) que es posible y esperado enseñar estrategias de aprendizaje. Este conocimiento estratégico deberá estar orientado para capacitar los niños y jóvenes en las mejores prácticas para aprender; no obstante, este cuerpo de conocimiento, a pesar de ser importante, no es suficiente para incrementar la calidad de sus aprendizajes de los niños y jóvenes (Fuentes y Rosário, 2015). El proceso de aprender requiere que los alumnos decidan aplicar ese cuerpo de conocimiento estratégico en la práctica en la clase y en casa. Los teóricos de la autorregulación, entre ellos Barry Zimmerman (2008) han designado esta idea como Will & Skill, entendidos como dos caballos enérgicos pujando un carro. Para que el carro corra alineado, los dos caballos deberán de correr a la par. Así también, las dos dimensiones del proceso de autorregulación: Will y Skill, deberán ser desarrolladas simultáneamente. Para el propósito de este capítulo definimos autorregulación del aprendizaje como “...un proceso activo en el cual los sujetos establecen los objetivos que

nortean su aprendizaje intentando monitorear, regular y controlar sus cogniciones, motivaciones y comportamientos con la intención de alcanzarlos” (Rosário, 2004, p.37).

Los profesores, la internet, los compañeros, los padres, enseñan muchas estrategias de aprendizaje, pero en muchos casos esas enseñanzas asumen no la forma profesional, sino la forma de consejos coloquiales “en tu caso, yo”, o “a mi me viene muy bien...”. El tono exclusivamente informativo de las diversas campañas educativas, con objetivos preventivos, ya ha demostrado su ineficacia en los distintos dominios (e.g., control de la obesidad de los niños). Por este motivo, trabajar en clase el conocimiento declarativo es fundamental para instigar el uso de estrategias de aprendizaje, pero no es suficiente; hay que ofrecer a los educandos oportunidades diversas para aplicar, transferir las estrategias a la práctica.

En resumen, los alumnos que autorregulan su aprendizaje proficientemente, (la autorregulación no es un rasgo, pero sí un estado), tienen que conocer las estrategias de aprendizaje que les facilitan la tarea de aprender, pero también deben querer aplicar ese cuerpo de conocimientos a las tareas escolares. Los profesores y los educadores deberán orientar e incentivar los niños y jóvenes a asumir la responsabilidad por su aprendizaje, y por su bienestar.

### *Promocionar la autorregulación del aprendizaje*

El concepto de autorregulación del aprendizaje organiza los conceptos de motivación y cognición y su interrelación. Este concepto subraya el rol agente del sujeto como un requisito para lograr la implicación escolar y el consecuente rendimiento académico (Rosário et al., 2016). La literatura describe diversos enfoques sobre el concepto; no obstante, los distintos modelos teóricos coinciden en las características que le caracterizan. Las distintas definiciones describen la forma cómo las personas enfocan los problemas, aplican las estrategias, monitorean su realización e interpretan los resultados de sus esfuerzos.

Conocer con profundidad el concepto de autorregulación del aprendizaje es importante para los educadores porque la labor educativa es compleja, y para lograr promocionar la autorregulación, hay que respetar la posibilidad de que los alumnos elijan y controlen sus tareas de aprendizaje. Autorregular el aprendizaje no es un rasgo que preexiste en la tarea; por lo contrario, el modelo social cognitivo de autorregulación defiende que los sujetos ejercitan siempre algún tipo de control sobre su aprendizaje (e.g., contexto, tareas, tiempo de realización) (Rosário et al., 2008). Una perspectiva autorregulatoria ayudará los profesores y educadores a analizar la dirección y fuerza de las motivaciones de los niños y jóvenes, pero también las estrategias que utilizan para trabajar y alcanzar sus objetivos. Esta mirada estratégica hacia el aprender permitirá

diseñar tareas educativas ajustados a las necesidades educativas de los alumnos y promocionar la calidad de sus aprendizajes (Dignath, et al., 2008).

La investigación confirma que todos los alumnos consiguen de alguna forma autorregular sus procesos de aprendizaje; o sea, para alcanzar determinados objetivos, todos somos capaces de desarrollar determinados comportamientos en contexto. No obstante, no siempre lo hacemos de forma intencional o en la dirección de nuestros objetivos. Un alumno de educación básica que no hace sus deberes de casa, porque no se siente competente o porque no tiene ganas, puede conseguir convencer a su familia que está enfermo, motivo suficiente para faltar a la escuela al día siguiente. Para ilustrar convincentemente su estado febril, puede simular síntomas calentando el termómetro. Este comportamiento no es el esperado ni es correcto, pero indica que este niño posee las competencias para utilizar un pensamiento estratégico intencional y evidencia el ejercicio de competencias de autorregulación. Este niño estableció un objetivo (simular una gripe para no hacer los deberes escolares), evaluó los recursos disponibles y desarrolló acciones para alcanzar su objetivo que han resultado exitosas. Pero, como es claro en este ejemplo, además de estimular comportamientos de autorregulación, los educadores deben también preocuparse con la utilización adecuada de estas competencias.

Los procesos de autorregulación del aprendizaje pueden ser estimulados por tres vías: indirectamente desde la experiencia personal; directamente desde de la instrucción específica, y finalmente, desde la práctica intencionada. La primera caracteriza las experiencias intuitivas y descubiertas de los alumnos. Por ejemplo, jóvenes de enseñanza media que, en su preparación para los exámenes de entrada para la universidad, descubren las ventajas de hacer revisiones de las materias en su habitación pueden decidir grabar sus explicaciones con el móvil, para más tarde poder escuchar y corregir algún aspecto. Estos alumnos usan esta estrategia porque han escuchado o visto a alguien hacerlo, o simplemente porque lo han pensado y han decidido experimentarlo. En la primera posibilidad presentada, las estrategias y los procedimientos de autorregulación son enseñados explícitamente a los alumnos por padres o profesores. Los padres, profesores, u otros educadores pueden, por ejemplo, enseñar a sus educandos la importancia de organizar el espacio de estudio (mesa de trabajo u habitación); o la estrategia de gestión de tiempo para proteger el tiempo de estudio de los distractores internos y externos, entre muchas otras posibilidades.

La utilización de ejemplos prácticos aplicados a distintas situaciones, incrementa la comprensión de los alumnos sobre la importancia de utilizar determinadas estrategias y rutinas de procesos de autorregulación, y promueve la mejora en la calidad de los aprendizajes. Por último, la autorregulación del aprendizaje también puede ser fortalecida a través de prácticas educativas que intencionalmente la estimulen; por

ejemplo, la realización de proyectos en el aula donde las diferentes etapas del proceso de diseño y elaboración son explicitadas y evaluadas. Si los alumnos descuidan la fase de planificación de las tareas de un determinado proyecto, la fase de ejecución de éstas puede estar comprometida y afectar su desarrollo, así como la subsecuente evaluación y resultados. Globalmente, estos tres momentos contribuyen para el desarrollo de los procesos de autorregulación. Por este motivo, los educadores deberían considerar la posibilidad de incorporar en sus prácticas educativas actividades y experiencias que soliciten la utilización de los procesos de autorregulación, pero, sobre todo, espacios de reflexión sobre la utilización y aplicación de estrategias y metodologías autorregulatorias (Rosário et al., 2016).

El trabajo de los educadores deberá constituir un soporte a la implicación de los estudiantes en sus actividades de aprendizaje; por ejemplo, incentivando que monitoreen sus reflexiones para que las experiencias de aprendizaje sean gratas y un motivo de crecimiento personal. El objetivo de los educadores, debería estar orientado para ayudar a los alumnos a conectar las experiencias vividas en la escuela, o en otros contextos, con aquello que ellos puedan realizar en el futuro. Muchos alumnos están entrampados en sus incapacidades y no miran hacia el futuro, pues no ven una salida. Esta situación durante la pandemia se agudizó.

(...) No logro hacer los ejercicios de matemática (...) no tengo ni idea de cómo resolver los problemas. Nunca he sido bueno en matemáticas; la mate... no es lo mío. Ya! (...) J11 años.

Para lograr conectar los niños y jóvenes con una visión positiva hacia el futuro, es esencial conocer sus motivaciones, sus expectativas y objetivos. Cuando los estudiantes tienen ideas claras sobre lo que quieren para su futuro — deportivo, académico y profesional ...—, es más fácil que movilicen sus energías hacia esos objetivos, apartándose de otras posibilidades que no quieren que ocurran (Zimmerman, 1998).

Ayudar los alumnos a diseñar posibilidades y caminos profesionales realistas es un papel educativo muy importante, no circunscrito a un determinado curso o etapa escolar. Por lo contrario, los estudiantes deberían desarrollar sus competencias, y querer planificar posibilidades de futuro realistas, pero a la vez desafiantes, en cualquier etapa de su recorrido escolar. Mas, y muy importante, las posibilidades de futuro que los alumnos anticipan como posibles, impulsan su comportamiento escolar diario.

Es imposible ayudar los alumnos que no están disponibles para construir su trayectoria escolar. La línea organizadora de los esfuerzos en la tarea educativa no debería estar orientada para intentar solucionar los problemas de los alumnos, pero sí para

ayudarlos a cambiar el rumbo de sus fracasos y falta de éxito escolar. En su quehacer educativo, los educadores deberían asumir una perspectiva educativa preventiva, no una perspectiva de remediación.

(...) hace poco, en las vísperas de un examen de Ciencias, pedí a mi madre que estudiase los contenidos para que después me pudiera explicar – quedaba poco tiempo y apenas había estudiado, sacaría una nota muy mala... - así, sería mucho más fácil y rápido. Rechazó mi propuesta. Le eché en cara que todas las madres de mis amigos y hasta sus abuelas hacían apuntes y estudiaban por los hijos y nietos. Me miró con detenimiento y contestó – nunca más lo olvidaré – que no me hacía los resúmenes, no por pereza ni por falta de tiempo, sino porque me quiere. No lo entendí, pero bueno (...) (M 11 años).

Los profesores, por más implicados que estén en el proceso educativo, no pueden por sí solos, solucionar los vacíos en competencias de sus alumnos. Es necesaria la ayuda de los mismos alumnos y de sus familias. Para promocionar el éxito educativo, se exige el esfuerzo concertado de todos los intervinientes. Cómo sugiere el proverbio africano, para educar a un niño, se necesita de toda la aldea.

En resumen, la autorregulación del aprendizaje no es una secuencia de pasos pre-formateados o de estrategias de aprendizaje lista para usar. Al revés, la misma esencia del concepto exige que los alumnos se impliquen en el proceso de aprendizaje considerando el contexto y las constricciones específicas donde ese aprendizaje ocurre. En este sentido, los alumnos son invitados a autorregular su conocer y su querer: la gestión de los recursos, del tiempo, de las relaciones con los pares, entre otros ejemplos, tienen que estar balanceados con la gestión de la motivación, de las estrategias y de los afectos.

Los niños y jóvenes que son competentes en la autorregulación de su aprendizaje no se limitan a seguir un plan pre-determinado de tareas, más bien se adaptan a las condiciones, y deciden la dirección e intensidad de sus acciones considerando los diferentes problemas y actividades que enfrentan.

Este es el núcleo del comportamiento de autorregulación: adoptar respuestas flexibles a los problemas y obstáculos que surgen, sustentando percepciones de eficacia hacia los retrasos o desviaciones respecto del plan inicial sin perder de vista los objetivos propuestos.

## *Historias-herramienta: una línea de investigación en la autorregulación del aprendizaje*

El Grupo Universitario de Investigación en Autorregulación (GUIA) de la Escuela de Psicología de la Universidad do Minho de Portugal, construyó un conjunto de programas orientados para la promoción de las estrategias de autorregulación del aprendizaje: Travesuras del Amarillo (sub 10 años, para educación infantil y primer ciclo de EGB), las (Des)venturas de Testas (para 5 a 8 año EGB), Anastasio (para educación inclusiva), y las cartas de Gervasio (para enseñanza media y educación superior) (ver Rosário, Núñez, Rodríguez, Cerezo, Fernández, Tuero, & Högemann, 2017). Todos estos programas están sustentados en narrativas de historias adecuadas a los propósitos y estrategias que se busca potenciar. En la herramienta Travesuras de Amarillo, por ejemplo, se presenta una historia sustentada sobre los colores del arco iris, mediante la cual se van incorporando en los distintos capítulos del relato del cuento, un conjunto de estrategias y de procesos de autorregulación del aprendizaje puestos en práctica por los colores del arco iris.

Los protagonistas son los colores como personajes y no otros niños, esta opción permite a los oyentes/lectores una vinculación emocional con la narración, pero al mismo tiempo, separada. Los comportamientos de los personajes de la historia si bien están fundamentados en los problemas de la vida de los niños, logran también descentralizarse de los mismos. Por estos motivos, se constituyen en oportunidades para que los niños, en este programa, discutan y analicen lo que va aconteciendo en la intriga de la narrativa, intentando aplicar todos los acontecimientos a su vida (Rosário, et al., 2010). Algo parecido sucede con los otros programas mencionados, ya sean con estudiantes de básica, o estudiantes de Media o Educación Superior.

En el Programa de Travesuras del Amarillo, para niños entre 5 a 10 años, así como en los demás programas, se intenciona un modelo de funcionamiento en relación con las tareas que se emprenden denominado PLEJE, sigla que representa el proceso de autorregulación intencionado en tres momentos: Planificación Ejecución y Evaluación (Högemann, Rosário, Núñez, Rodríguez & Valle, 2017). El PLEJE presenta una dinámica cíclica que relaciona integradamente las tres fases. Este método de acción permite activar en cada una de las fases, la lógica procesual autorregulatoria del modelo (figura 1). El PLEJE se aborda en distintos momentos del relato de la historia, y puede ser infundido en la dinámica curricular de las actividades del aula; por ejemplo, intencionando la reflexión en acción respecto de nuestra responsabilidad hacia la naturaleza.

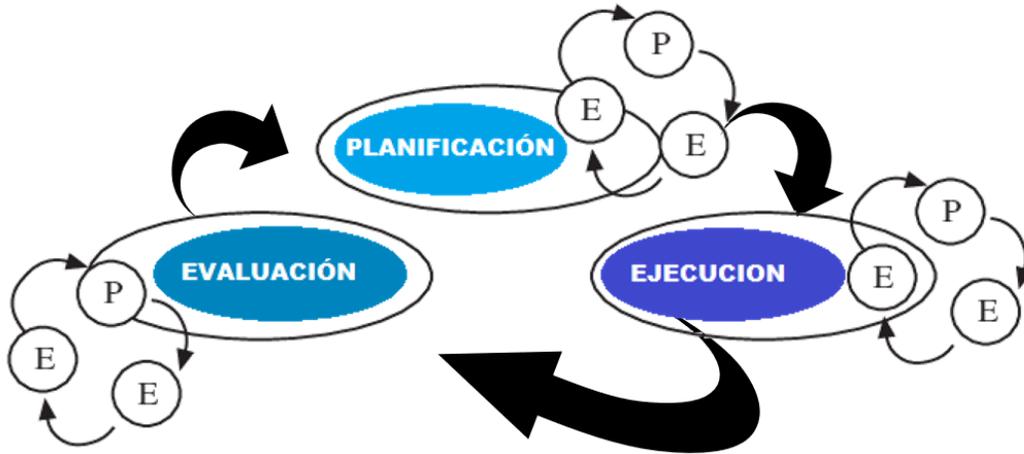


Fig. 1: Modelo de Planificación - Ejecución y Evaluación del aprendizaje autorregulado (PLEJE) (Rosário et al., 2006).

Travesuras del Amarillo, se fundamenta en la necesidad y el beneficio de implementar un proyecto para la promoción de la autorregulación en la educación infantil inicial, como también en el primer sub ciclo de EGB, cimentado en la certidumbre de que existen estrategias autorregulatorias que consiguen ser puestas en práctica en este período de vida, dado el enorme potencial de aprendizaje y de innovación que esta etapa preconiza (Zimmerman, 2000). Hay muchas posibilidades de entrenar estrategias y procesos de autorregulación en los contextos educativos (e.g., Dignath et al., 2008; Zimmerman, 2008), pero los resultados de esta línea de promoción de las estrategias de aprendizaje utilizando historias-herramienta son muy positivos.

Hay evidencia de estudios con los programas en distintos niveles de enseñanza realizados en distintos continentes, y en diversos países con culturas muy distintas (e.g., Portugal, España, Chile, México, Mozambique, Inglaterra, Brasil) (Rosário et al., 2017; Rosário, Núñez et al., 2020), que permiten concluir de la eficacia de estos programas para entrenar competencias de autorregulación con niños y jóvenes.

*“Aprendí con Amarillo que puedo mejorar mis notas y mi vida, y eso me hace feliz. Por ejemplo, tengo que controlar mi impulsividad en clase y mi procrastinación hacia las tareas de casa. Pero como dice en el libro, quien la sigue la consigue. Amarillo me ayuda a seguir adelante. Gracias Amarillo. (J. 10 años)”*

### ***Palabras finales***

La enseñanza de estrategias es considerada una de las claves principales en la promoción del aprendizaje autorregulado (Núñez et al., 2013). Por este motivo, en la

realización de las tareas escolares de las diferentes disciplinas es importante que los profesores identifiquen con los alumnos las estrategias de autorregulación y discutan la aplicación de las mismas a situaciones concretas, entrenando su transferencia para otros contextos y tareas escolares. Los alumnos serían, de este modo, ayudados a responder más eficazmente a sus objetivos respetando, no obstante, sus enfoques preferenciales de aprendizaje.

La literatura refiere que los alumnos a quienes los profesores enseñan y modelan estrategias de autorregulación del aprendizaje de una forma sistemática aplicándolas a diferentes tareas escolares y contenidos curriculares, presentan una utilización más autónoma de las estrategias que sus compañeros que no han sido entrenados en estrategias de aprendizaje. No obstante, a pesar de su importancia, las estrategias de autorregulación del aprendizaje no son un remedio universal para las dificultades de aprendizaje, porque su eficacia depende de la interdependencia de los factores personales y contextuales. El recurso adecuado de las estrategias de aprendizaje en el estudio personal presenta también una influencia directa en la motivación. Los alumnos que creen en su capacidad de aplicar con eficacia una estrategia para alcanzar un objetivo, es esperable que se sientan más competentes en la realización de las tareas y, probablemente, incrementarán sus niveles de auto-eficacia (Fuentes & Rosário, 2013).

Finalmente, en la literatura ha sido muy referenciada la necesidad de incrementar en clase la práctica de la auto-reflexión, muy apartada de la práctica educativa, ayudando a los alumnos a ejercitar sus competencias de reflexión sobre sus resultados escolares (Högemann et al., 2017). La auto-reflexión posibilita al alumno acceder a sus progresos en el aprendizaje permitiéndoles, en caso de que sea necesario, cambiar sus enfoques hacia el estudio, y realizar ajustes ambientales y sociales de modo de construir un ambiente que favorezca un aprendizaje de calidad.

El papel principal del profesor, en la promoción de la autorregulación del aprendizaje, está orientado para ayudar al alumno a asumir sus responsabilidades en su propio proceso de aprender. Promocionar alumnos competentes en la autorregulación de su aprendizaje implica favorecer su crecimiento en los procesos subyacentes a sus aprendizajes (e.g., auto-monitoreo, establecimiento de objetivos, y (re)adaptación de las estrategias de aprendizaje para lidiar con las dificultades de la tarea o del ambiente de aprendizaje. Así, los educadores tendrán que convenir con los educandos que cada uno es el primer responsable por su proceso de aprendizaje, y entrenar en clase la utilización de estrategias de autorregulación (Fuentes & Rosário, 2015).

La autorregulación del aprendizaje es una competencia fundamental para superar los desafíos cognitivos y emocionales que estamos viviendo en la pandemia (Cunha et al., 2021). Ya tenemos el mapa autorregulatorio para superar dificultades,

ojalá lo usemos todos. Como nos dice el viejo refrán de Colombia: “el soldado advertido no muere en guerra”.

## *Referencias*

- Cunha, J., Silva, C., Guimarães, A., Sousa, P., Vieira, C., Lopes, D. & Rosário, P. (2021). No Children Should Be Left Behind During COVID-19 Pandemic: Description, Potential Reach, and Participants' Perspectives of a Project through Radio and Letters to Promote Self-regulatory Competences in Elementary School, *Frontiers in Psychology*, doi: 10.3389/fpsyg.2021.647708
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfelt, H., (2008). How can primary school students learn self-regulated learning most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129.
- Fuentes, S. & Rosário, P. (2013). La Evaluación Dinámica mediada: Desarrollando la autorregulación para aprender en un contexto inclusivo. En S. Maturama (Ed.), *Inclusión en la vida y en la escuela: pedagogía con sentido humano* (148-167). Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Fuentes, S. & Rosário, P. (2013). Mediar para la Autorregulación del Aprendizaje: Un Desafío Educativo para el Siglo XXI. Págs. 1-67. INDESCO, U. Central de Chile, Santiago de Chile.
- Fuentes, S. & Rosário, P. (2015). La Autorregulación del Aprendizaje: su implicancia desde las funciones ejecutivas. En Morales, M. y Burgos, H. (Eds.) *Descubriendo un cerebro que aprende en el Aula*. págs. 153-177. Editorial USACH, Santiago de Chile. ISBN 978-956-303
- Högemann, J., Rosário, P., Núñez, J. C., Rodríguez, C., & Valle, A. (2017). Promoting self-regulatory skills in writing using a story-toll. In R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K.R. Harris, & M. Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 34, Design Principles for teaching effective writing: Theoretical and empirical grounded principles* (pp. 189-221) Leiden, NL: Brill Editions.
- Núñez, J., Rosário, P., Vallejo, G., & González-Pienda, J. (2013). A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 11–21. doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.002
- OECD (2020). "Transition from education to work: Where are today's youth?", in *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/bd3a6fb1-en>.
- Rosário P., Núñez J.C., Vallejo G., Cunha J., Azevedo, R., Nunes, A.R., Fuentes, S., & Moreira, T. (2016). Promoting Gypsy children school engagement: A story-tool

- project to enhance self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 84-94. doi: 10.1016/j.cedpsych.2015.11.005.
- Rosário, P., Fuentes, S., Beuchat, M., & Ramaciotti, A. (2016). Self-regulated learning in a college classroom: A curriculum infusion approach. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 31-49. doi.org/10.6018/rie.34.1.229421
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar:As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., González-Pienda, J. A., Pinto, R., Ferreira, P., Lourenço, A. & Paiva, O. (2010). Efficacy of the program “Testas’s (mis)adventures” to promote the deep approach to learning. *Psicothema*, 22 (4), 828-834.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Magalhães, Fuentes, S., Magalhães, & C., Busing, K. (2020). Improving College students’ critical thinking through the use of a story tool for self-regulated learning training. In Emmanuel Manalo (Eds.) *Deeper Learning, Dialogical Learning, and Critical Thinking* (pp.193-208). NY: Routledge.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., & Solano, P. (2008). Storytelling as a promoter of Self-Regulated Learning (SRL) throughout schooling. In A. Valle, J. C. Núñez, R. G. Cabanach, J. A. González-Pienda, & S. Rodríguez (Eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom* (pp. 107-122). NY: Nova Science.
- Rosário, P., Cunha, J., Pereira, A., Guimarães, A., Vieira, C., Lopes, D., & Sousa, P. (2020). “COVID-19 em Sarilhos”: respostas de intervenção na promoção de competências autorregulatórias em período de pandemia. *A Universidade Do Minho Em Tempos de Pandemia*, 41–65. doi:10.21814/uminho.ed.24.3
- Rosário, P., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Cerezo, R., Fernández, E., Tuero, E., & Högemann, J. (2017). Analysis of Instructional Programs in Different Academic Levels for improving Self-Regulated Learning SRL through Written Text. In R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K.R. Harris, & M. Braaksma, (Vol Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing*, (pp. 201 - 231). Leiden, NL: Brill Editions. doi: 10.1163/9789004270480\_010
- Zhou, L., Wu, S., Zhou, M., & Li, F. (2020). ‘School’s Out, But Class’ On’, The Largest Online Education in the World Today: Taking China’s Practical Exploration During The COVID-19 Epidemic Prevention and Control As an Example. *Best Evid Chin Edu* 2020, 4(2), 501-519. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3555520>.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. From teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 1-19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). New York: Academic press.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166–183.

## Evaluación por competencias y calidad de los resultados de aprendizaje para el diseño de una enseñanza alineada: Premisa para el cambio en educación



**Socorro Nohemy Carrascal Torres**

Doctora en Psicología y Educación-Universidad de Granada España

Profesora Titular Universidad de Córdoba -Colombia

Facultad de Educación y Ciencias Humanas - Departamento de Psicopedagogía

nohemycarrascal@correo.unicordoba.edu.co

### *Introducción*

Los resultados de investigaciones realizadas en el ámbito de educación superior en la Universidad de Córdoba, sobre planeación curricular centrada en el aprendizaje del estudiante, la evaluación por competencias y resultados de aprendizaje, (Carrascal, 2006, 2008, 2009, 2010, 2016, 2019) develaron las condiciones básicas del diseño de una enseñanza alineada fundamentada en la teoría constructivista que especifica la elaboración de los objetivos de aprendizaje, los niveles de comprensión esperados (Taxonomía Solo), las actividades y tareas que se deben realizar, los criterios para evaluar y retroalimentar al estudiante sobre la calidad de sus desempeños en relación con sus metas de aprendizaje. (Carrascal, 2011).

El propósito central aquí es presentar las revisiones teóricas que fundamentan reflexiones y comprensiones sobre la apropiación de nuevas formas de planificación de la enseñanza centrada en el aprendizaje del estudiante y la evaluación como condición esencial del aprendizaje significativo y para toda la vida, fundamentada en criterios e indicadores, en el diseño de actividades y tareas de aprendizaje dinámicas, situadas y auténticas.

Se describen experiencias investigativas, formativas y reflexivas conceptualizadas a partir de la teoría de aprendizaje significativo fundamentada en el diseño instruccional integrado de Dee Fink, (2003); la teoría constructivista de enseñanza alineada Biggs, (2005), la evaluación auténtica Monereo, (2009) y la Taxonomía Solo, Biggs y Collins (1982) en el marco de las metas de la Agenda 2030 de la Unesco.

Estos resultados obtenidos en contextos particulares de investigación, hoy se generalizan a todos los programas de pregrado y posgrado en respuesta a las demandas y desafíos de la nueva normatividad colombiana explícitas en el Decreto 1330 de 2019, la Resolución 021795 de 2020 (MEN), y el Acuerdo 02 de 2020 del CESU. Estos, mediante ajustes de política curricular, de evaluación y actividades de actualización docente en planeación de la enseñanza, evaluación por Competencias y Resultados de Aprendizaje, plantean procesos de diseño de actividades de monitoreo que acompañen el proceso de

aprendizaje y permitan a los estudiantes conocer lo que están aprendiendo y a los profesores potenciar sus capacidades en los distintos niveles de complejidad y hacer los análisis necesarios hacia la oportuna toma de decisiones sobre la mejora en el desempeño de los resultados de Aprendizaje y las competencias de Egreso establecidas en el programa de formación.

Se puede apreciar que la evaluación es considerada como la herramienta más poderosa para transformar las prácticas educativas y pedagógicas a partir del monitoreo y seguimiento del proceso de aprendizaje como garante de los resultados y los niveles de dominio alcanzados, insumos estos requeridos para el análisis e interpretación de la evaluación y la oportuna toma de decisiones. La información sobre cómo y qué están aprendiendo los estudiantes?, ¿cuál es el significado que tiene lo que aprenden? y en qué condiciones lo hace?, es indispensable para realizar las mejoras y/o cambios necesarios en todas o algunas de las situaciones de aprendizaje reconfigurando: *Propósitos* (integrado por la intencionalidad, organización y secuencia de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales), los *Procesos* (corresponde al diseño de actividades de aprendizaje desafiantes y potenciadoras de procesos cognitivos y metacognitivos del estudiante) y las *Condiciones* (conciernen al diseño de los ambientes de aprendizaje, las estrategias y técnicas de enseñanza activadoras de las habilidades intelectuales y los procesos requeridos para el logro exitoso de los resultados de aprendizaje desde un enfoque diferencial contextual).

Fundamentados en la perspectiva señalada por Monereo, (2005) de integrar la evaluación como parte del aprendizaje y su permanente interacción con todos los elementos de la acción educativa:

*“Las prácticas de evaluación son inseparables de las prácticas pedagógicas. No son dos cosas distintas, ni siquiera dos cosas complementarias: son una sola y misma cosa vista desde dos perspectivas diferentes. La evaluación es inseparable de la planificación y desarrollo de la acción didáctica. Cuando se toma una opción de metodología didáctica, se está tomando, aunque sea implícitamente, una decisión de evaluación” Coll y Martín (1996), citado por Monereo 2009.*

Es de anotar que desde hace dos décadas a nivel internacional se viene abordando la enseñanza centrada en el aprendizaje del estudiante “teaching focused on student learning”; en Colombia hasta el año 2019 este enfoque sólo era declarado en algunos Proyectos Educativos de Instituciones de Educación Superior, aunque pocas evidencian en sus prácticas de enseñanza y evaluación del aprendizaje la esencia y significado de este enfoque. Lo anterior se evidencia en resultados de investigaciones realizadas en el ámbito de la educación superior las cuales han develado la prevalencia de una realidad instrumental y reproductiva que se resiste a transformarse considerablemente, por ello ha sido lento los cambios significativos en las prácticas de enseñanza de la educación

superior, pese a las transformaciones generadas por las pedagogías, didácticas y tecnología emergentes propias de la cultura del aprendizaje. Sin embargo, hoy la educación superior en Colombia, se encuentra en un desafiante período de transición generado por la expedición del Decreto 1330 de 2019, Resolución 021795 de 2020 (MEN), Acuerdo 02 de 2020 del CESU, normativas estas coadyuvantes de revaloraciones y transformaciones, entre otras lógicas la de gestión de procesos curriculares para mejorar la calidad del aprendizaje desde la comprensión del conocimiento, prácticas evaluativas fundamentadas en evidencias, las cuales además de evaluar capacidades y procesos, dirigen su acción a los resultados de aprendizaje de los estudiantes y el aporte de este a los desafíos territoriales, nacionales e internacionales.

En este escenario se hace necesario repensar los modelos de formación, trascender los ambientes de enseñanza y aprendizaje rutinarios, memorísticos e instrumentales en situaciones de aprendizaje desafiantes y potenciadoras de procesos cognitivos y metacognitivos, integrados a conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales; desarrollados mediante el despliegue de estrategias y técnicas de enseñanza activadoras de habilidades intelectuales que movilicen desempeños de comprensión, reflexiones y proposiciones desde un enfoque diferencial individual, contextual, disciplinar, sociocultural y laboral; teniendo en cuenta que el entorno global cambiante, día a día lleva a las instituciones educativas a “intensificar a través de su enseñanza, la investigación, la innovación y el compromiso con la economía y la sociedad” en el marco de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS); este desafío exige prepararse para garantizar en sus profesionales el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para adaptarse y enfrentar los retos de la educación del futuro, centrada en el aprendizaje significativo y a lo largo de la vida.

Desde esta perspectiva, la enseñanza centrada en el estudiante y su aprendizaje, motiva a este a vincularse con su proceso de aprender, a desarrollar conciencia a partir de la reflexión sobre lo que aprende, cómo lo aprende y el significado de estos aprendizajes a lo largo de la vida; al tiempo que le permite identificar fortalezas, dificultades, amenazas y oportunidades para el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades intelectuales requeridas en y durante su proceso formativo.

En ese mismo sentido, los profesores que trabajan desde este enfoque proporcionan los ambientes, actividades, tareas de aprendizaje y herramientas que motiven y desafíen a los estudiantes a aprender autónomamente, al logro de desempeños de comprensión, fundamentados conceptualmente; a ser evaluados y autoevaluarse continuamente, acompañarlo desde el monitoreo, seguimiento y retroalimentación de los resultados de la evaluación de su aprendizaje, con miras a garantizar el logro exitoso

de sus metas en el nivel más alto de desarrollo de las competencias formuladas y evaluadas.

Estos desafiantes escenarios educativos exigen del profesor y del estudiante nuevos modos de pensar y de actuar, realizando de manera consciente, amigable y pausada las transformaciones requeridas para:

*“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos”. [...] Se reconoce asimismo el papel del ALTV en el conjunto de la Agenda 2030, como componente transversal de todos los ODS. La UNESCO plantea el ALTV como un nuevo enfoque y paradigma para la educación en el siglo XXI. (Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4)*

De acuerdo con los planteamientos anteriores, sobre los nuevos roles de docentes y estudiantes en la aplicación y desarrollo de la enseñanza centrada en el aprendizaje, Pozo, 2006 señala que los Aprendizajes estén dirigidos a interpretar la parcialidad, comprender y dar sentido y analizar crítica y reflexivamente lo que hace y lo que quiere hacer. También expresa que:

*“la nueva cultura del aprendizaje está exigiendo de los profesores, y a los alumnos, que asuman nuevos modelos o roles funcionales que probablemente entran en conflicto con algunas de esas creencias profundamente arraigadas que constituyen legado cultural y biológico con el que todos los profesores y alumnos llegamos a las aulas”. Pozo (2006: 55) citado por Chocarro de Luis, E; González Torres M. p.48*

La apropiación de la cultura del aprendizaje

*“Las prácticas de evaluación son inseparables de las prácticas pedagógicas. No son dos cosas distintas, ni siquiera dos cosas complementarias: son una sola y misma cosa vista desde dos perspectivas diferentes. La evaluación es inseparable de la planificación y desarrollo de la acción didáctica. Cuando se toma una opción de metodología didáctica, se está tomando, aunque sea implícitamente, una decisión de evaluación” Coll y Martín (1996), citado por Monereo 2009.*

En este sentido, Monereo, (2009) señala que la investigación ha demostrado que el centro del proceso es el aprendizaje del estudiante, por ende la evaluación ha de enfocarse en la comprensión y mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje; en la participación motivada de los estudiantes en su propia evaluación, cuya responsabilidad en su proceso de aprender se retroalimenta a partir de los resultados de procesos de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación; trascendiendo según Monereo los actuales modelos de evaluación, centrados en contenidos memorísticos de aspectos

disciplinarios que el profesor considera importantes, en aprender sólo para ganar exámenes, certificaciones a través de pruebas o test de falso verdadero.

A partir de los elementos conceptuales descritos, es necesario ubicarse en torno al sentido y significado del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en y durante el acto educativo desde una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje que señala “no se puede hablar de evaluación del aprendizaje sin tomar en cuenta la evaluación de la enseñanza que lo propicia” (Monereo, 2009).

En resumen, una de las finalidades esenciales de la evaluación, en tanto proceso de análisis y síntesis para la toma de decisiones, conlleva la sistematización de evidencias. En el caso de la evaluación de competencias y la valoración de resultados de aprendizaje, se consideran evidencias, desempeños y productos propiamente dichos (resultados de las actividades estas son de conocimiento, desempeño y producto; además, facilitan la interpretación y la toma de decisiones sobre qué hacer con los resultados, por tanto, Ramnsden 1992 señala que los buenos maestros siempre están buscando formas de mejorar su enseñanza, asumiendo la evaluación como un proceso continuo y permanente.

Por ello, evaluar por competencias y resultados de aprendizaje, significa emitir juicios valorativos, sobre habilidades intelectuales complejas, dominios conceptuales generales y específicos del contexto disciplinar estudiado y destrezas básicas de pensamiento: capacidad de análisis, síntesis, inferencias, abstracción que permita, organizar, relacionar y utilizar la información en el proceso de construcción del conocimiento; por ello, el profesor debe definir con intencionalidad, con criterios claros y pertinentes los indicadores de desempeño que determinan la progresión del desarrollo de la competencia, porque de no ser así la evaluación no tendría validez debido a que está evaluando criterios equivocados, (Bogoya , colbs, 2000).

### ***Fundamentos conceptuales de las prácticas de enseñanza y prácticas evaluativas centradas en el estudiante y su aprendizaje***

¿Cómo planificar la enseñanza?, ¿qué estrategias y técnicas promueven su desarrollo?.

Biggs, (1.993) enfatiza que, en los hallazgos develados por la investigación educativa sobre la realidad de los procesos de enseñanza en educación superior, sigue prevaleciendo la enseñanza tradicional, centrada en la retención mecánica e instrumental de información, igualmente estudios de (Blanco,1999, Upegui (2002, Flores,2005, Estupiñán, 2012,) han señalado las variadas interrupciones presentes en el ámbito académico, donde estudiantes y maestros permanecen gran parte del tiempo de la vida,

sin embargo a unos y otros y específicamente a los estudiantes les genera aburrimiento, desmotivación, frustración y en general poca significación de lo que se enseña en las aulas; cotidianamente el desarrollo de contenidos programáticos con metodologías discursivas, reproductivas, descontextualizadas de la realidad que viven y enfrentan los aprendices en todos los ámbitos de su vida personal, social, familiar y académica; el docente en su deseo de enseñar se olvida del sujeto que aprende, cómo aprende, sus emociones y expectativas frente al proceso de aprender Según, Cartuche, N., Tusa, L. & Merino, W. (2010):

Las estrategias metodológicas utilizadas para potenciar el aprendizaje reflejan que los posicionamientos pedagógicos, los estilos de didáctica y las concepciones de desarrollo, sociedad y conocimiento de la mayoría de los docentes universitarios, son también tradicionales y tecnocráticos al privilegiar estrategias didácticas expositivas-receptivas y otras que conducen al logro de conductas observables

Este centramiento del aprendizaje en los contenidos caracteriza el aprendizaje pasivo, memorístico, repetitivo e instrumental , un aprendizaje de baja calidad, poco duradero, a decir de Marton y Saljo (1.976) prevalece el enfoque superficial , el cual se caracteriza por una motivación extrínseca y estrategias superficiales que llevan al estudiante a cumplir la tarea , no hay un interés ni una relación con las significaciones y aspiraciones, sólo interesa la calificación, el cumplimiento más no el aprendizaje, el deseo de aprender , lo que no se califica no interesa.

En tal sentido, el principal desafío que enfrenta la educación en las dos últimas décadas es conocer los enfoques de aprendizaje de los estudiantes dado que estos son de gran valor en los procesos educativos porque permiten mejorar la enseñanza, determinando si estos contextos favorecen el desarrollo de estrategias superficiales o profundas y cómo el docente puede planear su acción educativa, que lleve, a que cada vez sus estudiantes desarrollen enfoques de aprendizaje profundo, el cual se caracteriza por ser significativo, de calidad y para toda la vida, dado que se fundamenta en estrategias contextualizadas, significativas, situadas, generadoras de desempeños exitosos y coherentes con las demandas de formación de sujetos competentes y estratégicos que la sociedad actual demanda.

Para efectos de estos análisis, la evaluación de los aprendizajes ha de enfocarse en la comprensión y mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, en la participación motivada de los estudiantes en su propia evaluación cuya responsabilidad en su proceso de aprender se retroalimenta a partir de los resultados de procesos de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, trascendiendo según los actuales modelos de evaluación centrados en contenidos memorísticos, en aspectos disciplinares que el profesor

considera importantes, en aprender sólo para ganar exámenes, certificado a través de pruebas o test de falso verdadero (Monereo, 2009).

En este contexto, se debe precisar ¿Qué significa comprender?, Para Perkins, (1992), “comprender significa poder ir más allá de lo aprendido, operar con el conocimiento, es decir operar reflexivamente con el conocimiento a partir de las siguientes acciones: descodifica, interpreta, contrasta, contextualiza, explica, ejemplifica, aplica, generaliza y transfiere lo aprendido a contextos nuevos y diversos, soluciona problemas con conocimiento de su contexto, su estructura invariante o profunda, por lo tanto, trabajar desde una pedagogía de la comprensión implica planificar la enseñanza, diseñar actividades de comprensión reconociendo que no todos los alumnos aprenden de la misma manera, no construyen conocimiento ni solucionan problemas siguiendo las mismas estrategias o rutas de aprendizaje, de ahí que el docente debe diseñar, proveer diversas y desafiantes situaciones de aprendizaje y de evaluación, que favorezca los estilos, las diversas inteligencias y los enfoques de aprendizaje de los aprendices. Gardner no sólo reconoce las diversas inteligencias, también señala las vías o rutas de acceso a la construcción, apropiación y construcción del conocimiento:

*No todos aprenden de la misma manera, por eso la propuesta didáctica debe contemplar una variedad de vías de acceso al conocimiento (acceso narrativo, lógico-matemático, acceso fundacional o histórico, enfoque estético y enfoque experimental), Gardner (1993).*

En tal sentido, las prácticas de enseñanza centradas en el aprendizaje, implica preguntar y preguntarse sobre ¿qué y cómo aprende el estudiante?, ¿cuáles son los contextos de enseñanza y aprendizaje? y ¿qué factores influyen en este proceso?, teniendo en cuenta que además de las capacidades y la acción mediadora del profesor, el estudiante debe desear aprender, tener voluntad para hacerlo, estar motivado, Cabanach, (1997) afirma que:

*esta disposición implica, necesariamente, motivación (o, más concretamente, un conjunto de variables cognitivo-motivacionales como las metas de aprendizaje, las pautas atribucionales o el autoconcepto), pero también qué concepción de aprendizaje mantiene el estudiante y cómo lo aborda (enfoques de aprendizaje). (Concepciones y enfoques de aprendizaje, p.4).*

En efecto el proceso de aprender trasciende los ambientes de aprendizaje debido a que compromete las concepciones del sujeto en cuanto el significado que otorga y las formas de relacionarse con el conocimiento, la motivación como disposición intrínseca o extrínseca centrada en el deseo de ser y trascender o en el deseo de recompensa, reconocimiento, una calificación, premio, exaltación u otra manifestación externa de valoración; y la capacidad de gestionar su aprendizaje, aspectos estos que determinan y

caracterizan las formas de aprender y resolver los problemas y desafíos inherentes al proceso de enseñanza y evaluación del aprendizaje.

Los enfoques de aprendizaje según Biggs, (1987) determinan la calidad y niveles de logro de los resultados de aprendizaje, hacen referencia a las creencias, percepciones de los estudiantes sobre las actividades y tareas académicas, las cuales movilizan motivos y estrategias para alcanzar la meta propuesta, estas al combinarse determinan el enfoque de aprendizaje adoptado por el aprendiz de acuerdo con el contexto disciplinar que aborda.

En relación a lo señalado por Biggs, Hernández Pina, (2005) expresa que el aprendizaje memorístico, reproductivo, instrumental y superficial genera bajos resultados de aprendizaje, contrario al aprendizaje significativo, comprensivo, con altos niveles de elaboración, que genera un aprendizaje profundo, es decir de calidad; en esta misma perspectiva Pozo,(1995) precisa que estas dos tendencias de aprendizaje hacia la reproducción, (superficial) y hacia el significado (profundo) corresponde a dos culturas o tradiciones en el estudio del aprendizaje , aprendizaje por asociación y aprendizaje por reestructuración, correspondiente al paradigma asociacionista teoría conductista y paradigma cognitivo y su teoría constructivista.

En referencia a lo anterior, es evidente que en el proceso de aprendizaje influyen diversos factores como:

<b>Factores metacognitivos y cognitivos</b>	<b>Factores motivacionales y afectivos</b>	<b>Factores evolutivos y sociales</b>	<b>Factores de diferencias individuales</b>
Naturaleza del proceso de aprendizaje	Influencias motivacionales sobre el aprendizaje	Influencias del desarrollo sobre el aprendizaje	Diferencias individuales
Metas de aprendizaje	Motivación intrínseca hacia el aprendizaje	Influencia social sobre el aprendizaje	Aprendizaje y diversidad
Construcción de conocimiento	Efectos de la motivación sobre el esfuerzo		Estándares y autoevaluación
Pensamiento estratégico			
Pensar sobre el pensamiento			
Contexto de aprendizaje			

Tabla 1 Adaptada de Principios psicológicos de la enseñanza centrada en el alumno. Tomados y traducidos de McCombs y Whisler (2000: 26)

Cada uno de estos factores afecta y determina las condiciones y resultados de los procesos de aprendizaje, ante lo cual Pozo (1996) señala que “las condiciones hacen referencia al cuándo, cuánto, dónde, con quien, y demás variables intervinientes. Las condiciones se relacionan con la práctica que tiene lugar para que los procesos de aprendizaje se pongan en marcha” (citado por Moro, e tal. (2017) p.3.

Es evidente que trabajar desde la perspectiva del aprendizaje del estudiante implica un giro en el abordaje de la enseñanza y la evaluación, lo cual requiere reconocer,

valorar a partir de una reflexión sobre la condición humana, la naturaleza del aprendizaje y las condiciones en el que este acontece; en relación a este aspecto Biggs, (2005), llama la atención sobre la planificación de la enseñanza y la evaluación, demostrando como esta última evidencia las condiciones, concepciones y los factores que llevan a un docente y a un estudiante a utilizar un enfoque reproductivo o un enfoque comprensivo centrado en el significado, favoreciendo la elección de alguno de ellos durante el proceso formativo, por tanto planificar la enseñanza enfocada en el aprendizaje, requiere de acciones inteligentemente organizadas, desafiantes, reflexivas y planificadas que potencien las capacidades del estudiante hacia el logro de dominios conceptuales en el más alto nivel de comprensión del significado y la aplicación de lo que han aprendido.

Tal como se ha señalado, apropiarse desde la enseñanza este enfoque requiere reflexión y revisión sistemática del currículo y su operacionalización para determinar ¿Qué se enseña?, ¿Cómo se enseña?, ¿qué y cómo evalúan?, ¿Qué y cómo aprenden los estudiantes? ; es indudable que hoy trabajar desde la perspectiva del estudiante, implica no sólo reflexionar sobre la disciplina, también exige conocer el sujeto que aprende, sus características cognitivas, socioafectivas y contextuales, igualmente el docente debe revisar-se sobre los dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales, para poder diseñar los ambientes en los que el aprendizaje se va a desarrollar y a evaluar.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, es importante anotar que en la última década se han incrementado las investigaciones (UNESCO, OCDE, Banco Mundial, Informe Horizon, IFE Tecnológico Monterrey y en general investigadores educativos comprometidos con la calidad del aprendizaje y la educación del futuro) sobre los fundamentos de los aprendizajes determinantes en la educación del futuro en torno al fomento de una cultura del aprendizaje de calidad y a lo largo de la vida, que se propicie desde las aulas y de todos los espacios de interacción humana. Como respuesta a esta gran meta global y planetaria, surgen día a día, enfoques teóricos, didácticos, pedagógicos y tecnológicos que aportan los elementos indispensables para el devenir holístico, complejo, competente y competitivo del ecosistema educativo, constituido este por diversos actores y elementos interactuantes, interdependientes, que funcionan como un sistema influyendo en cada uno de los miembros y objetos del microsistema, exosistema y macrosistema intervinientes en el proceso educativo.

El ecosistema educativo se fundamenta en el enfoque ecológico de Bronfenbrenner,(1979) quien señala que los comportamientos son influenciados y determinados por el intercambio mutuo y recíproco entre el organismo y el medio, de ahí que al estudiar los procesos educativos deba considerarse la influencia de los miembros del proceso :docentes, estudiantes, familia, comunidad, políticas educativas, clima institucional, reconocer y valorar la influencia que ejercen entre si cada uno de los elementos de este sistema en particular. En este sentido Biggs y Collins (1985) señalan que abordar “la enseñanza como un sistema equilibrado en el que todos los componentes

se apoyan, como ocurre en un ecosistema”, representa el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la mirada del estudiante, el contexto y los objetivos, proporcionando a los docentes información objetiva sobre los elementos interactuantes en el acto de aprender.

En el marco de este análisis comprensivo conceptual, es preciso considerar que estas propuestas de cambio y transformación de las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación que caracteriza la educación superior hoy, exigen la apropiación de las diversas formas y fuentes de acceso, organización, construcción y producción del conocimiento, en el marco de las teorías didácticas, pedagógicas y tecnológicas emergentes coadyuvantes de la consolidación de la cultura del aprendizaje.

Como referente de construcción y sostenibilidad de este propósito, se referencia la Teoría de desarrollo instruccional “Diseño de cursos integrados para el aprendizaje significativo”, Fink (2003), centrada en las variantes implícitas y explícitas del paradigma del aprendizaje del alumno, desplegadas en la planificación de la enseñanza, el diseño de situaciones y experiencias de aprendizaje que integran todas las dimensiones y componentes invariantes del aprendizaje (resultados, procesos y condiciones), el diseño de interacciones estudiante profesor que facilitan la construcción de conocimiento alineado con el tipo de aprendizaje que se propone lograr y expresado en las Metas o Resultados de Aprendizaje.

Esta propuesta de Dee Fink conceptualmente se fundamenta en la teoría constructiva (Piaget), social constructiva (Vygotsky), aprendizaje significativo (Ausubel) y el alineamiento constructivo (Biggs).

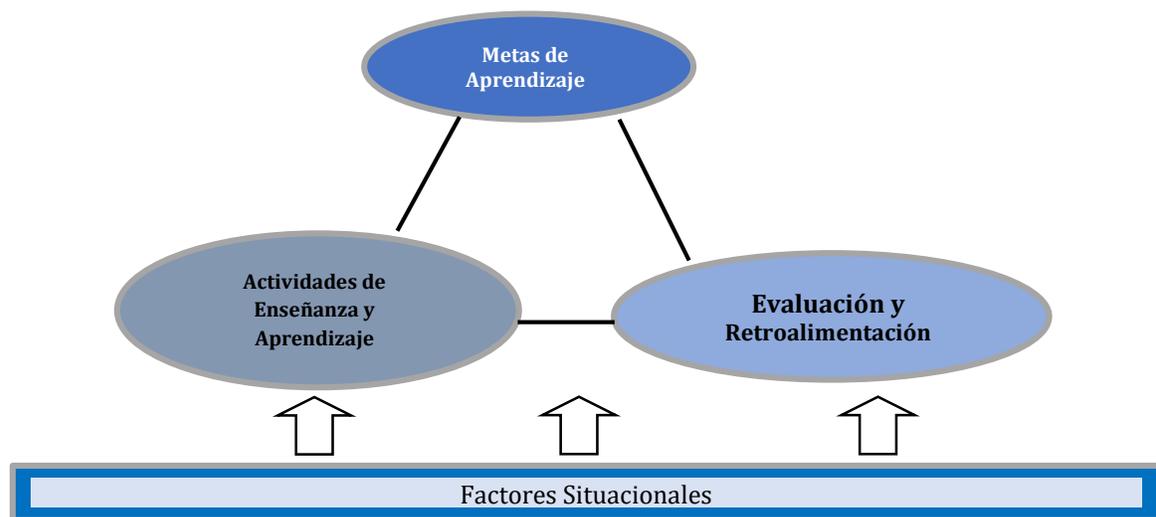
En esta teoría, la planeación del proceso de aprendizaje inicia con el “**Diseño de curso integrado**” que da cuenta de la complejidad de la enseñanza, los contextos de aprendizaje, las actividades y experiencias, las características del estudiante y del docente, la naturaleza de los contenidos, en síntesis, los componentes invariantes de las situaciones de aprendizaje: resultados, procesos y condiciones, Pozo, (1.996,1998). Los cursos integrados promuevan un aprendizaje significativo y de calidad, cuyo diseño se realiza en tres fases:

### ***Fase inicial: Factores situacionales y selección de actividades***

Se realizan las siguientes acciones Primarias:

- a. Identifican factores situacionales
- b. Identifican las metas o resultados de aprendizaje
- c. Formulan procedimientos de retroalimentación y evaluación coherentes y alineados a los resultados de aprendizaje
- d. Se seleccionan las actividades de enseñanza/aprendizaje requeridas para alcanzar los Aprendizajes esperados
- e. Se asegura la integración de estos componentes primarios

El siguiente gráfico representa la integración de los componentes del diseño de un curso integrado



**Figura 1. Fuente:** Una Guía Autodirigida al Diseño de Cursos para el Aprendizaje Significativo, Fink 2003, traducido Universidad Nacional Agraria La Molina Lima, Perú -2008

En esta Fase inicial se desarrollan los componentes principales del diseño del curso integrado representados en la gráfica anterior.

El primer componente acopia información sobre los factores situacionales. Primeramente, se revisa el contexto de enseñanza y aprendizaje en la institución, y en algunos casos, recoger información adicional: número de estudiantes, condiciones socioeconómicas, conocimientos previos, ¿Cuál es el desafío del curso?, ¿qué esperan los estudiantes?, ¿qué espera la institución?, ¿cuál es el aporte del curso al currículo? , bien importante prestar especial atención a aquellos factores situacionales que afectan directamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, estos son: “contexto específico de la situación de enseñanza/ aprendizaje, contexto general de la situación de aprendizaje, naturaleza del tema, características de los aprendices, características del profesor. Los factores del contexto específico siempre son importantes. Los otros factores a veces lo son también, otras veces no, pero siempre resulta útil revisarlos todos”. (Fink, 2003.p.8)

## ***Fase 2: Objetivos y Resultados de Aprendizaje***

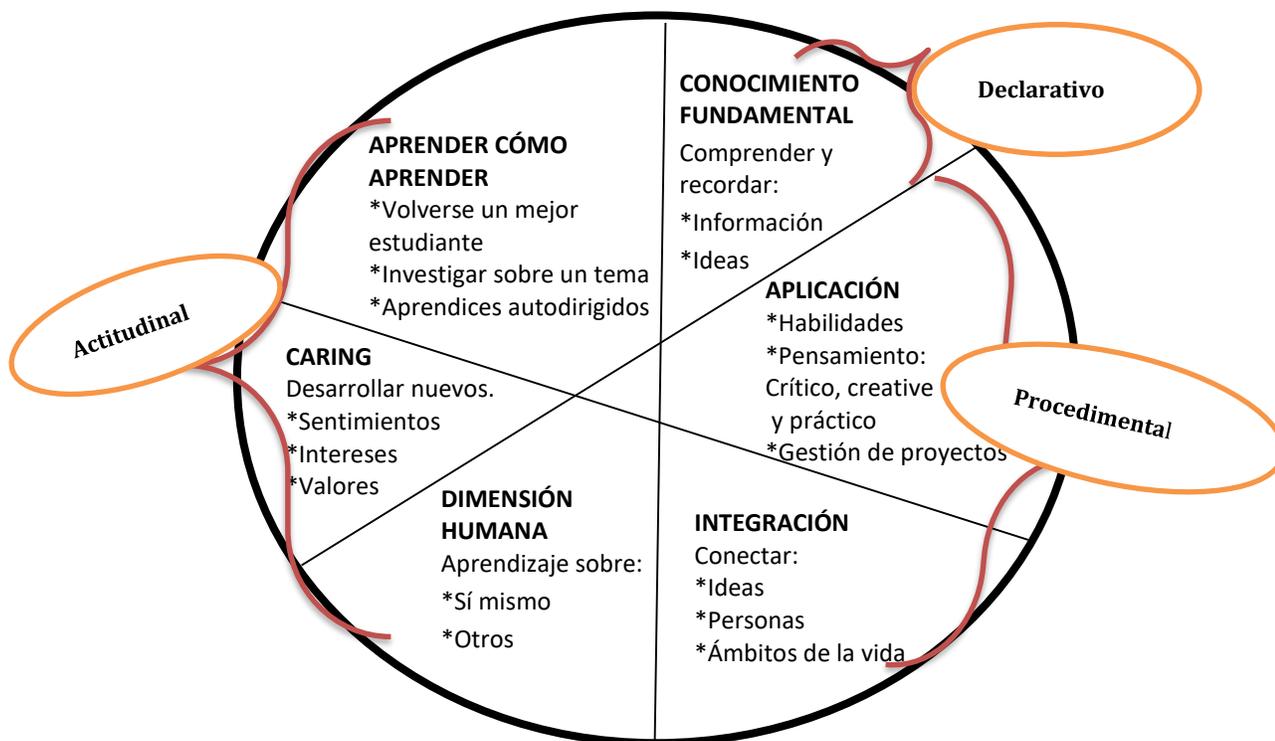
Estos se construyen a partir de la información obtenida en el factor situacional, corresponde a las Metas o Resultados de Aprendizaje. ¿Qué se quiere que los alumnos aprendan en el curso (propósitos de formación), ¿Qué es importante que ellos aprendan y retengan, años después de que el curso haya terminado? ¿Qué clase de capacidades de pensamiento o aplicación quiere que ellos desarrollen? ¿Cómo quiere que ellos sigan aprendiendo después de que el curso haya concluido? “Generalmente los profesores

responden estas preguntas desde el punto de vista de los contenidos (entender y recordar), pero se trata de enfocarse en el aprendizaje del estudiante, esto hace que el aprendizaje sea significativo, tenga sentido para el estudiante, para ello el profesor debe preguntarse: “¿Qué impacto quisiera que el curso tenga en los estudiantes 2-3 años después de finalizado?; ¿Qué distinguiría a los estudiantes que tomaron el curso de los que no lo hicieron?”

Cuando los estudiantes y profesores piensan en lo que los estudiantes pueden aprender que resulte verdaderamente significativo, sus respuestas suelen incluir el aprendizaje tipo “entender y recordar”, pero no se focalizan en él. Más a menudo se enfatizan cosas tales como el pensamiento crítico, el aprender a usar creativamente el conocimiento del curso, aprender a resolver problemas del mundo real, cambiar el modo de pensar de los estudiantes sobre sí mismos y los demás, comprender la importancia del aprendizaje de toda la vida, etc.” (Fink, 2003.p.10).

Para el logro de las metas o resultados de aprendizaje se debe definir los tipos de aprendizaje requeridos, los cuales son descritos en la Taxonomía del Aprendizaje Significativo la cual señala seis tipos de aprendizaje con sus respectivas subcategorías:

## TAXONOMÍA DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO



**Figura 2. Fuente:** Adaptado de una guía autodirigida al diseño de cursos para el aprendizaje significativo, Fink 2003, traducido Universidad Nacional Agraria La Molina Lima-Perú,2008

Cada tipo de aprendizaje es alineado y estimula a los otros, estos pueden ser expresados e integrados en las Metas o Resultados de Aprendizaje, lo cual enriquece el aprendizaje de los estudiantes entre más tipos sean incluidos en la planeación del curso. La enseñanza se planifica a partir de la definición de la intencionalidad de la enseñanza a través de la competencia, los objetivos de aprendizaje y los resultados de aprendizaje, es decir, en virtud de los desempeños que serán exigidos al estudiante.

Para que el alumno se desempeñe en forma competente, debe adquirir no sólo conocimiento, sino desarrollar habilidades y actitudes, para ello es importante precisar y diferenciar los tipos de aprendizaje correspondientes a los contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) que se deben aprender y desarrollar para lograr la competencia, seguidamente se definen las estrategias didácticas, es decir la planificación de las secuencias necesarias y suficientes de situaciones de aprendizaje que permita al estudiante lograr la meta prevista.

Es de anotar que la situación educativa no se define desde la actividad del docente sino desde la actividad del estudiante, lo que interesa es la actividad desplegada por el en interacción con el o los objetos de aprendizaje previstos y facilitados por el docente de ahí que, lo importante es proveer situaciones de aprendizaje significativo, que incentiven la comprensión profunda de los temas de estudio y comprometan activamente al estudiante con su proceso de aprendizaje.

Para cada Unidad de aprendizaje con sus respectivos ejes conceptuales, los estudiantes necesitan introducción, explicación y orientación del profesor para luego realizar diversas actividades aplicando y usando los conceptos desarrollados en los ejes conceptuales y en la unidad de aprendizaje de tal manera que faciliten el logro de los Resultados de aprendizaje esperados en cada unidad.				Unidad de aprendizaje 5
			Unidad de aprendizaje 4	
		Unidad de aprendizaje 3		
	Unidad de aprendizaje 2		<b>Tareas del Curso</b> A medida que avanza la secuencia de los ejes conceptuales, las tareas y proyectos pueden volverse más complejos, abordando más interacciones entre los temas de los ejes conceptuales y las unidades de aprendizaje	
Unidad de aprendizaje 1				
Semana:1-2-3-4 ...	5-6-7-8-9...	10-11-12-...	13-14-15...	16-17-18

Figura 3. Secuencia estructurada para el contenido del curso. Adaptado de Dee Fink (2008)

Seguidamente se aplica el diseño en retrospectiva se define el proceso de Retroalimentación y Evaluación, el cual se construye a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué harán los estudiantes para demostrar que han cumplido con las Metas del Aprendizaje planteadas en el curso? (se definen pruebas, exámenes, trabajos, actividades diversas). Piense en lo que puede hacer para ayudar a los estudiantes a aprender, así como definir la valoración y calificación del curso.

El definir las Metas de aprendizaje y los criterios de evaluación y retroalimentación al iniciar el curso se define la calidad de los desempeños y esto determinará la calidad de las actividades de enseñanza y aprendizaje para garantizar el desempeño exitoso en los estudiantes en y durante el proceso. Para ello debe plantearse los siguientes interrogantes: ¿Qué quieren aprender los estudiantes al final del curso, que perdure en ellos varios años después?, debe pensar más allá del aprendizaje tipo “entender y recordar” (Dee Fink,2008).

### ***Fase 3: Retroalimentación y Evaluación***

Al ser la evaluación inseparable de la planificación y desarrollo de la acción didáctica en todo proceso formativo, es necesario que esta esté alineada a los contenidos y a las actividades y experiencias de aprendizaje, en esta perspectiva la evaluación es un proceso de reflexión permanente que compromete a quien aprende y a quien enseña, a partir de los siguientes interrogantes ¿Qué necesitan hacer los estudiantes para saber que han aprendido?, ¿cómo lo están haciendo?, ¿qué les hace falta para alcanzar sus metas? , igualmente evidenciar los niveles y calidad de cada uno de los Resultados de aprendizaje? , ¿Qué harán los estudiantes para demostrar que han cumplido con las Metas del Aprendizaje planteadas en el curso? (se definen pruebas, exámenes, trabajos y actividades diversas) correspondientes a lo que debe saber y saber hacer el estudiante para aprender, así como definir claramente los criterios de valoración y calificación del curso.

La definición de metas o resultados de aprendizaje, los criterios de evaluación, las estrategias de retroalimentación al iniciar el curso direccionan la calidad del proceso, los resultados y las situaciones de aprendizaje de enseñanza y aprendizaje y definen la calidad de los desempeños, lo cual determinará la calidad de las actividades de enseñanza y aprendizaje que garantizarán el desempeño exitoso de los estudiantes en el proceso. Para ello debe plantearse los siguientes interrogantes: ¿Qué quieren aprender los estudiantes al final del curso, que perdure en ellos varios años después?, se debe pensar más allá del aprendizaje tipo “entender y recordar”.

La teoría de Fink complementa la propuesta de Biggs de mejoramiento de la enseñanza a través del alineamiento constructivo al explicitar los tipos de aprendizaje en sus dimensiones de proceso, resultados y condiciones), se enmarca en dos líneas de

pensamiento, la teoría constructivista en lo concerniente a la construcción de significados y la teoría de diseño instruccional, planeación didáctica de la alineación de objetivos de aprendizaje, métodos de enseñanza y métodos de evaluación del desempeño de los estudiantes en un curso o una unidad o un programa.

La teoría constructivista orienta el diseño instruccional desde la formulación de objetivos y resultados de aprendizaje que representen un alto nivel cognitivo, se deciden las actividades de enseñanza y aprendizaje para alcanzar los desempeños formulados en los objetivos y las evaluaciones y la retroalimentación de la misma sobre el desempeño del estudiante, por ello, los objetivos de aprendizaje son el eje central y se utilizan para alinear sistemáticamente los métodos de enseñanza y la evaluación.

La operacionalización del modelo se evidencia en la planeación académica como un acto de diálogo y reflexión del docente con su disciplina, la cual permite el alineamiento constructivo e interactivo desde la perspectiva de las acciones y desempeños de los aprendices, expresadas en los objetivos de aprendizaje, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que requiere el aprendiz para lograr el objetivo, las actividades que debe realizar en el aula de clases y fuera de ella, las estrategias que diseña el profesor para que se logre la comprensión y el dominio de los contenidos desarrollados, los recursos, la evaluación expresada en criterios e indicadores y en niveles de comprensión y las evidencias que expresan los niveles de dominio de los conocimientos desarrollados para el logro de cada objetivo propuesto.

Trabajar desde esta perspectiva permite que el aprendiz asuma la responsabilidad de su proceso de aprendizaje, lo monitoree e identifique fortalezas y debilidades y elabore acciones de mejora e igualmente el docente puede realizar los ajustes pertinentes de acuerdo con la calidad de los desempeños de sus estudiantes. Este enfoque de aprendizaje significativo forma sujetos competentes y competitivos dispuestos a interactuar con conocimiento y conciencia en los desafíos y retos que la diversidad y complejidad del mundo planetario le exige.

Para ello, el plan de curso debe ser explícito y alineado. No es un plan de trabajo para el profesor, es un plan de acción y un plan operativo para el estudiante, el cual informa sobre:

- Logros a alcanzar a través de la experiencia de aprendizaje.
- Este dirige el trabajo del estudiante.
- Es responsabilidad del profesor y del alumno.
- Proporciona los recursos y medios para alcanzar los objetivos y resultados de aprendizaje.
- Establece las condiciones y niveles de exigencia de la evaluación.
- Es negociado con los estudiantes al inicio del curso.

Con todo, esta aproximación a los procesos de diseño de cursos integrados para el aprendizaje significativo, partiendo del Ser, el Saber, el Hacer y el Actuar del estudiante y su despliegue en las diversas experiencias de aprendizaje, actividades de evaluación y retroalimentación, produce resultados de aprendizaje de alta calidad debido al diseño de un proceso instruccional, alineado, constructivo, el cual exige del profesor procesos intencionados y planificados que integran la enseñanza y la evaluación el eje central que incentiva la comprensión profunda de los temas de estudio y compromete activamente al estudiante en el logro de sus Metas y Resultados de Aprendizaje.

### *Evaluación por Competencias y Resultados de aprendizaje a partir de los niveles de comprensión de la Taxonomía Solo (Structure of Observed Learning Outcome)*

A partir de la expedición del Decreto 1330 de 2019 la Educación Superior en Colombia desarrolla los lineamientos para configurar un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior que, además de evaluar las capacidades y procesos, se centre en promover los resultados de aprendizaje de los estudiantes para que sea un sistema incluyente y articulado que reconozca la diversidad de las Instituciones y Programas Académicos.

Desde esta perspectiva el Decreto promueve un giro en el sistema de evaluación tanto interna como externa, específicamente en la evaluación del aprendizaje, la cual pasa de centrarse en la enseñanza a centrarse en el aprendizaje del estudiante, esto implica evaluar Competencias y Resultados de Aprendizaje mediante definición de criterios e indicadores, diseño de actividades auténticas, monitoreo y seguimiento que acompañen el proceso de aprendizaje y permitan hacer los análisis necesarios para la oportuna toma de decisiones, con el propósito de mejorar el desempeño de profesores y estudiantes con relación a los RA y competencias de egreso establecidos en los Programas de formación profesional, coadyuvados por los niveles de logro alcanzados en cada uno de los cursos que estructuran la Ruta formativa .

El concepto de competencia ha sido definido ampliamente, es entendido desde diferentes tópicos por teóricos, investigadores, organizaciones e instituciones orientadoras de los procesos de calidad del aprendizaje en el ámbito educativo, en este sentido Tobón, 2007 señala las perspectivas de abordaje del concepto de acuerdo a su enfoque epistemológico, en relación con esto último encontramos las competencias que se centran en el comportamiento competitivo en el ámbito laboral en las organizaciones; seguidamente las competencias centradas en funciones , con énfasis en lo técnico operativo, con conocimientos para desempeñarse en tareas específicas del campo laboral de acuerdo al perfil definido por la organización y las demandas del mercado económico;

las competencias definidas desde una perspectiva constructivista que integran habilidades, conocimientos y destrezas movilizadas al resolver problemas laborales y profesionales, igualmente definidos por las organizaciones profesionales y laborales acorde a las tendencias globales y por último las competencias en el campo educativo en la educación superior, competencias profesionales que forman para la vida, sujetos integrales que pueden interactuar y transformar e innovar frente a las demandas y tendencias del mercado, esta competencia se fundamenta en los procesos de la psicología cognitiva, asociada con la educación integral, la formación de sujetos críticos, propositivos, donde el saber hacer es contextualizado, centrado en el desarrollo humano, moviliza todas las dimensiones del SER frente al actuar con valores y principios éticos en contextos disciplinares y socioculturales, aspectos estos complementados con lo señalado por Tobón 2007, quien afirma que el propósito del desarrollo de esta competencia desde la perspectiva compleja busca la realización personal, el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible en equilibrio con el ambiente. (Citado por Aguerrondo, 2009).

Teniendo en cuenta lo señalado en este aparte se asume el concepto de competencia a partir de las comprensiones de los desarrollos descritos y prescritos en la nueva normatividad de la Educación Superior en Colombia, su fundamentación a nivel internacional y su operacionalización a nivel institucional que describen las definiciones orientadoras de las acciones de organización y planificación de la enseñanza, evaluación y retroalimentación del aprendizaje del estudiante.

El Acuerdo 02 del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) define la competencia como:

*... conjuntos articulados de conocimientos, capacidades, habilidades, disposiciones, actitudes y aptitudes que hacen posible comprender y analizar problemas o situaciones y actuar coherente y eficazmente, individual o colectivamente, en determinados contextos. Son susceptibles de ser evaluadas mediante resultados de aprendizaje y se pueden materializar en la capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas, y habilidades personales, sociales, profesionales y metodológicas en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal. Las competencias le pertenecen al individuo y este las continúa desarrollando por medio de su ejercicio profesional y su aprendizaje a lo largo de la vida. (p.7)*

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) señala que las competencias, entendidas como la capacidad de poner en acción conocimientos y habilidades, son, por una parte, algo que el estudiante tiene que aprender y, por otra, permiten una aplicación del conocimiento que nos acerca a otras formas de aprendizaje en cuanto que sirven para contrastar una forma de entender las cosas; esta forma puede ser errónea o acertada y, en realidad, esto no importaría demasiado desde el punto de

vista del aprendizaje, siempre que el estudiante aproveche la oportunidad, con ayuda del profesor, de reflexionar sobre los resultados de su actividad y aprenda de esta retroalimentación. Además de estos aspectos positivos, la educación basada en competencias sirve también para definir, antes de iniciar el proceso de aprendizaje, los resultados que se esperan y, en ese sentido, orientan el aprendizaje (y la enseñanza) y constituyen un criterio excelente para valorar los resultados del proceso. (Guía de apoyo [...] y evaluación de los RA. (p.8,9).

Es de anotar, que en las diversas definiciones existen convergencia en cuanto a que la competencia es del estudiante, que desarrollar competencias es enseñar para la comprensión, evidenciada en desempeños, más no cualquier desempeño, es aquel de complejidad creciente, producto de la reflexión y activación de conocimientos integrados puestos en acción en el abordaje de objetos de conocimiento, la solución de problemas, la creación, producción y transformación desplegadas con conocimiento y conciencia en diversos contextos nuevos y retadores. Desde esta perspectiva se asume la competencia como Integración y Activación de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y motivaciones, en ella la acción del sujeto, el empoderamiento, evidencia en el desempeño los niveles de dominio disciplinares o socioculturales con una condición indispensable para que este actuar se realice se requiere de contextos que la desarrollen y la potencien y es en este aspecto se asume la definición de Magali Ruíz, 2008 por considerarla operativa, dado que evidencia la acción mediadora del docente desde el diseño de los contextos que potencien capacidades en el sujeto, para movilizar e integrar los distintos tipos de conocimientos en el abordaje de diversas situaciones nuevas y retadoras.

*Es una opción educativa caracterizada por un nuevo rol de formación, proceso que se convierte en generador de capacidades que permitan al sujeto la adaptación al cambio, el desarrollo cognitivo y socio afectivo, la comprensión y la solución de situaciones cada vez más complejas, mediante la combinación de conocimientos teóricos, prácticos, experiencias y conductas. Ruíz, 2008.*

Por tanto, es dable considerar que la enseñanza y el aprendizaje por competencias requiere de acciones explícitas y planificadas que potencien al estudiante hacia el logro de los desempeños de comprensión esperados en el nivel más alto de desarrollo de las competencias formuladas y evaluadas mediante los Resultados de Aprendizaje. En cuanto a los Resultados de Aprendizaje el mismo Acuerdo los concibe 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 [...] (p.7).*

Otras definiciones:

*Son una descripción explícita acerca de lo que un estudiante debe saber, comprender y ser capaz de hacer. (Kennedy, Hyland, & Ryan, 2007). Se centran en la actuación o desempeño complejo que demostrará el estudiante al finalizar el curso.*

*La Guía de Uso del ECTS señala que los resultados del aprendizaje son declaraciones verificables de lo que un estudiante debe saber, comprender y ser capaz de hacer tras obtener una cualificación concreta, o tras culminar un programa o sus componentes (Guía de apoyo [...] y evaluación de los RA. (p.17).*

Seguidamente la Guía referenciada señala la definición del Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior [...] los resultados del aprendizaje son declaraciones de lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de hacer al final de un periodo de aprendizaje (p.68).

La descripción de estas formas de entender los resultados del aprendizaje coinciden en concebir los Resultado de Aprendizaje como el logro alcanzado por el estudiante a partir del despliegue integrado que hace sobre los aprendizajes construidos durante el desarrollo de las actividades de su proceso formativo, definidos en un curso y al culminar sus estudios profesionales, aplicados de manera eficiente, pertinente e innovadora en la realización de tareas complejas, la solución de problemas reales del nivel disciplinar y sociocultural en contextos académicos, sociales y laborales.

Tal como se ha fundamentado, en este contexto de enseñanza centrado en el aprendizaje del alumno exige reflexión y revisión sistemática del currículo y su operacionalización para determinar ¿Qué se enseña?, ¿Cómo enseñan los profesores?, ¿qué y cómo evalúan?, ¿Qué y cómo aprenden los estudiantes?, es indudable que hoy trabajar desde esta perspectiva del estudiante implica no sólo reflexionar sobre la disciplina, también exige conocer el sujeto que aprende, sus características cognitivas, socioafectivas y contextuales, igualmente el docente debe revisar-se sobre los dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales, para poder diseñar los ambientes en los que el aprendizaje se va a desarrollar. En cualquier caso es un reto y una pregunta constante qué y cómo debe hacer el docente para que el alumno se implique y asuma de manera activa su proceso de aprendizaje, lo anterior se explica en la frase de Shwell citado por Biggs “Lo que hace el estudiante es, en realidad, más importante que lo que hace el profesor”, y ¿qué es lo que hace el estudiante sino lo que el profesor le dirige? y ¿qué implica dirigir un proceso más allá del dominio disciplinar para que el alumno aprenda y sus resultados de aprendizaje sean exitosos?, ahora bien Shwell direcciona nuevamente la acción señalando que “la tarea fundamental del profesor consiste en lograr que los alumnos realicen las actividades de

aprendizaje que, con mayor probabilidad, les lleven a alcanzar los resultados de aprendizaje pretendidos. (Citado por Biggs 2005: p.19).

Con referencia a lo anterior Zabalza (2003) considera que la función de la docencia en el ámbito universitario “es una cuestión de principios y, además una cuestión estratégica” que exige reflexionar sobre las condiciones personales, e institucionales para crear acciones mejoradas de enseñanza como recomienda Biggs: “a pesar de las condiciones”, es decir, no se trata de dominar nuevas técnicas de enseñanza, sino a partir de la reflexión sobre la acción educativa en contraste con la amplia información y conocimiento generado por las investigación centrada en el aprendizaje del estudiante, crear soluciones desde el propio contexto, no sólo para mejorar el aprendizaje de los estudiantes sino también su propio aprendizaje y por ende los procesos de enseñanza; en síntesis , se trata de transformar la enseñanza tomando conciencia sobre su dinámica , dimensiones, intencionalidad y compromiso con el aprendizaje de calidad y para toda la vida, es decir desarrollar en el aprendiz habilidades y motivaciones para gestionar el aprendizaje de manera permanente y autónoma. .

Con el propósito de hacer que la enseñanza potencie aprendizajes de calidad, investigadores como Biggs, Entwistle, Ramnsden, Zabalza, Perrenoud, Dee Fink, entre otros, han definido modelos y teorías sobre la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje y las competencias que debe desarrollar el docente para que su práctica se transforme en función del aprendizaje significativo del alumno.

Desde esta perspectiva, desarrollar competencias implica trascender el modelo reproductivo, memorístico e instrumental aún presente en el acto educativo, hacia un enfoque centrado en la comprensión del aprendizaje , acción que demanda conocimiento del sujeto que aprende, dado que es él quien toma decisiones y otorga significados a las actividades de aprendizaje que realiza , a partir de la movilización de sus condiciones personales hasta su encuentro con los entornos institucionales, es decir exige determinar los contextos de enseñanza y los contextos de aprendizaje que en últimas, determinan los motivos y las estrategias desarrolladas para alcanzar los objetivos y resultados de aprendizaje, la interacción entre estos factores expresa la dinámica del modelo constructivo e interactivo propuesto por Biggs y Collins (1985) para abordar “la enseñanza como un sistema equilibrado en el que todos los componentes se apoyan, como ocurre en un ecosistema”, representa el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la mirada del alumno, el contexto y los objetivos proporcionando a los docentes información objetiva sobre los elementos interactuantes en el acto de aprender, donde cada tipo de aprendizaje es alineado y estimula a los otros, expresados e integrados en los objetivos y resultados de aprendizaje, lo cual enriquece y potencia la calidad del aprendizaje en los estudiantes. Todo lo anterior es complementado y estructurado por Dee Fink, 2003-2008, en su Teoría de desarrollo instruccional “diseño de cursos integrados para el aprendizaje significativo.

Para evaluar los objetivos de aprendizaje Biggs y Collins (1982) elaboran la taxonomía SOLO (Structure of the Observed Learning Outcomes) cuya premisa es prestar especial atención a los resultados observables del aprendizaje producto de las experiencias de aprendizaje desarrolladas durante el tránsito por su proceso formativo. Su objetivo es identificar y analizar los niveles de comprensión de los estudiantes respecto a la tarea y determinar ¿cuáles son los niveles requeridos y esperados en algunos dominios de aprendizaje?, ¿cuáles son los resultados de aprendizaje desde una complejidad cognitiva determinada por los niveles y promovida por la selección y elaboración de las actividades de aprendizaje?

Los niveles de comprensión señalan los dominios (Conceptuales, procedimentales y actitudinales) esperados en el desarrollo de un curso, asignatura, módulo o programa, con ellos se redactan los resultados de aprendizaje. John Biggs y Collins, (1982) señalan 5 niveles de comprensión, que se refieren a la calidad de los dominios de la competencia, en los cuales el estudiante a partir de las tareas y experiencias de aprendizaje transita desde niveles concretos y cuantitativos a niveles abstractos, cualitativos y complejos. Es de anotar que estos niveles son interdependientes y de complejidad creciente y están sujetos a los desafíos generados en el proceso formativo, se centran en dominios y el despliegue de habilidades intelectuales de acuerdo al acercamiento del sujeto desde la descripción del concepto en cuanto a la comprensión de su estructura invariante en relación a otros conceptos disciplinares y socioculturales, interdisciplinarios y transdisciplinarios requeridos para abordar y solucionar problemas en contextos diversos y multiculturales.

Los niveles de comprensión descritos por Biggs y Collins, señalan ese tránsito por los diferentes dominios de comprensión del conocimiento, el primer nivel es el:

- **Preestructural:** el estudiante no comprende cual es la esencia de la acción que debe realizar, su accionar es simple, confuso y repetitivo, no tiene organización ni sentido, utiliza palabras hechas sin significado, el contenido es fonológico de ahí la frecuencia de tautologías, la tarea no se realiza correctamente dado que no comprende las indicaciones a lo sumo repite lo que le preguntan o distorsiona el mensaje.
- **Uniestructural:** la acción en este nivel es fragmentada, establece algunas conexiones simples y evidentes pero su significado no es comprendido, los estudiantes necesitan sólo de pedazos de información, hechos o ideas que extraen directamente del problema, situación o texto presentado, se centra en lo literal más no en aspectos relevantes, sus conclusiones no son fundamentadas ni argumentadas conceptualmente., la comprensión es nominal, describe términos e ideas mas no las desarrolla.

- **Multiestructural:** los estudiantes necesitan más de una pieza o elemento de información, hecho o idea para resolver el problema, recoge varios aspectos desorganizados de la tarea en la acción ejecutada mediante conexiones literales, mas no hay integración coherente de las ideas, la acción continúa siendo literal, fragmentada y reproductiva. Biggs (1995) considera que estos tres niveles reflejan el aspecto cuantitativo de la ejecución, lo que se evidencia es la cantidad de lo ejecutado, mas no la calidad de los procesos realizados. Describe muchos aspectos más no los relaciona.
- **Nivel Relacional:** evidencia la comprensión conceptual, integra las ideas en un todo coherente, se apoya en argumentos, relaciona aspectos claves e infiere a partir de los datos, teoriza, explica, construye significado, establece relaciones de causa efecto.
- **Abstracto Ampliado:** generaliza, formula hipótesis, está en condiciones de apreciar el significado de las partes en relación con el conjunto, integra en un todo coherente los aspectos fundamentales de la acción, reflejando así la calidad de los desempeños, por ende de los dominios que posee, evidencia alto nivel de creatividad, transfiere el conocimiento a nuevas situaciones, evalúa y propone nuevas acciones a partir de la integración de los dominios conceptuales y su relación con otros conocimientos y contextos. Biggs señala que estos dos últimos niveles son cualitativos, evidencian la comprensión y el nivel más alto de desarrollo de las competencias.

NIVEL	DESCRIPCIÓN
<b>Preestructural</b> Sin comprender	El estudiante no comprende cual es la esencia de la acción que debe realizar, su accionar es simple, confuso y repetitivo, no tiene organización ni sentido.
<b>Uniestructural</b> Punto único  	La acción en este nivel es fragmentada, establece algunas conexiones simples y evidentes pero su significado no es comprendido, los estudiantes necesitan sólo de pedazos de información, hechos o ideas que extraen directamente del problema, situación o texto presentado.
<b>Multiestructural</b> Múltiples puntos  	Los estudiantes recogen varios aspectos desorganizados de la tarea en la acción ejecutada mediante conexiones literales, más no hay integración coherente de las ideas, la acción continúa siendo literal, fragmentada y reproductiva. Biggs (1995) considera que estos tres niveles (anteriores) reflejan el aspecto cuantitativo de la ejecución, lo que se evidencia es la cantidad de lo ejecutado, mas no la calidad de los procesos realizados.

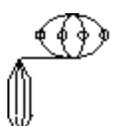
<p><b>Relacional</b> Lógicamente relacionados</p> 	<p>Relaciona aspectos claves y esenciales de la tarea, evidencia comprensión y la sustenta con argumentos lógicos, aprecia el significado de las partes en relación con el conjunto, integra en un todo coherente los aspectos fundamentales de la acción, reflejando así la calidad de los desempeños, por ende de los dominios que posee.</p>
<p><b>Abstracto Ampliado</b> Transfiere</p> 	<p>Los estudiantes realizan conexiones más allá de lo explícito y transfieren lo aprendido a nuevas situaciones. El proceso de conceptualización trasciende el establecimiento de relaciones y conexiones expresadas en niveles superiores de abstracción y generalización, opera en un nivel metacognitivo. Con el nivel que le precede reflejan la calidad de los desempeños, constituyendo así el nivel cualitativo de la evaluación.</p>

Tabla 2. Niveles de comprensión. Adaptado de Biggs y Collins (1982)

El siguiente gráfico ilustra el proceso de construcción del conocimiento desde la comprensión de cada uno de los momentos que lo estructuran.

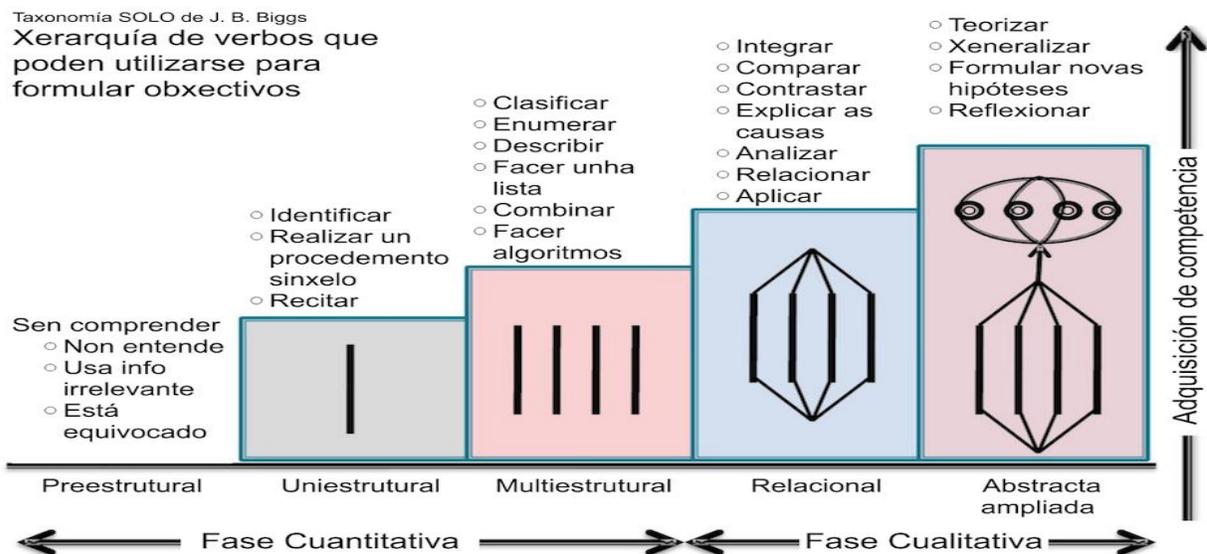


Figura 4. Taxonomía de Objetivos por niveles de comprensión descritos por Biggs y Collins. Tomado de edu.xunta.gal

Si se quiere valorar los niveles de comprensión, es decir cuánto ha profundizado un estudiante en su proceso de aprendizaje, esta taxonomía muestra el avance y la complejidad creciente del avance del desempeño del aprendiz a la luz de los Resultados de Aprendizaje esperados al iniciar el proceso formativo.

En este enfoque no se busca la reproducción cuantitativa de los conocimientos aprendidos sino los niveles de comprensión en el sentido de la calidad de los contenidos construidos., vista desde esta perspectiva se conjugan dos tradiciones en la manera de

abordar la evaluación una tradición cuantitativa y una cualitativa. La taxonomía SOLO constituye un medio de evaluación del aprendizaje desde la comprensión de los procesos inherentes al mismo, describe de manera sistemática los niveles de complejidad de las respuestas de los estudiantes a las tareas, complejidad en la comprensión de un tema y los niveles de desempeño de los estudiantes en la realización de tareas y actividades académicas a través de cinco etapas aplicables a cualquier área temática, e igualmente retroalimenta la planeación académica, la formulación de objetivos y la evaluación de los resultados a partir de la secuencialización y complejidad estructural de los conocimientos declarativos procedimentales y actitudinales.

La fase cuantitativa es reproductiva y promueve el avance de lo Nocional a lo Conceptual, Categorical y Crítico intertextual a decir de Zubiría, (1996), Meta semántico. En este último proceso de conceptualización que va más allá del establecimiento de relaciones y conexiones expresado en niveles superiores de abstracción y generalización, los estudiantes realizan conexiones más allá de lo explícito y transfieren lo aprendido a nuevas situaciones es denominado por Biggs, (1995) Metacognitivo, el cual con el nivel que le precede reflejan la calidad de los desempeños, constituyendo así el nivel cualitativo de la evaluación, además sostiene que SOLO puede ser utilizado para clasificar genéricamente la calidad de los desempeños, representada por la eficacia lógica de las respuestas de los estudiantes a evaluación de las tareas y actividades académicas.

Vale la pena destacar que estos niveles de desempeño son direccionados por el docente, de ahí que se señale que la calidad de los resultados orienta la planeación de la enseñanza alineada y el aprendizaje comprensivo, dado que las tareas asignadas limitan o potencian los niveles de desempeño de los estudiantes, por tanto se requiere que el docente diseñe tareas y actividades de distintos niveles de demanda cognitiva que exija al estudiante acciones de relación, abstracción, generalización, transferencia y creación.

Señala Biggs (1989), que uno de los grandes riesgos para que se rompa la coherencia entre cada uno de los elementos del sistema de alineamiento constructivo de la enseñanza y aprendizaje es la evaluación, por tanto, esta debe estar alineada para que el objetivo primordial sea el de saber y saber hacer y no sólo el de superar o ganar las evaluaciones, en esta propuesta la evaluación está al servicio del aprendizaje, lo favorece y lo potencia.

De igual manera expresa que la forma como aprende el estudiante los contenidos enseñados y la forma como es evaluado pone en evidencia el enfoque utilizado por el docente, determinando el tipo de aprendizaje que se privilegia en la gestión y operacionalización del currículo, de ahí que la evaluación no debe estar aislada del contexto en donde cada uno de los componentes desempeñan una función esencial y determinante de la calidad del aprendizaje.

Vemos pues, como cada uno de los componentes del proceso de aprendizaje: alumno, profesor, métodos de enseñanza, tareas de evaluación, clima del aula y el contexto institucional son un sistema interactivo.

Todos los niveles en la taxonomía son importantes en el desarrollo y evaluación del aprendizaje, dado que son de complejidad creciente, el uno requiere del otro para construir mayores desafíos intelectuales por tanto a partir de los desempeños permite evaluar los resultados de aprendizaje niveles de dominio en que están operando docentes y estudiantes. Por otra parte, se debe tener en cuenta que a cada nivel de comprensión se le definen los criterios de evaluación para determinar y valorar el grado de desarrollo de la competencia, los objetivos y RA de aprendizaje, de acuerdo con el nivel de dominio de los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales desarrollados.

### *¿Cómo evaluar los Resultados de aprendizaje?*

Partiendo de la premisa que los Resultados de Aprendizaje son del estudiante NO del profesor que responden a una educación centrada en el Aprendizaje del estudiante NO en la Enseñanza del profesor, estos deben ser evaluados teniendo en cuenta diferentes momentos según sean los RA de un curso o de un programa de formación.

Los Resultados de aprendizaje deben ser evaluados centrado en los principio de la Evaluación autentica (Monereo, 2009) y en la Taxonomía Solo (Structure of Observed Learning Outcome) de Biggs y Collins (1982) cuyo eje horizontal es la alineación curricular, el aprendizaje significativo, las actividades que se deben realizar, los criterios para evaluar y retroalimentar al estudiante sobre la calidad de sus desempeños en relación a los RA esperados de acuerdo a los niveles de comprensión: Preestructural, Uniestructural, Multiestructural, Relacional y Abstracto Ampliado.

A partir de estos niveles se diseña la Rúbrica de evaluación como uno de los instrumentos eficaces en la evaluación desde esta perspectiva de los RA teniendo en cuenta los niveles de desempeño logrados en los cursos del plan de estudio que aportan al logro del Resultados de Aprendizaje del Programa de formación.

El siguiente gráfico señala los pasos a seguir en el proceso de Evaluación de los aprendizajes del estudiante, coherente con el marco de la nueva normatividad de la educación superior colombiana.

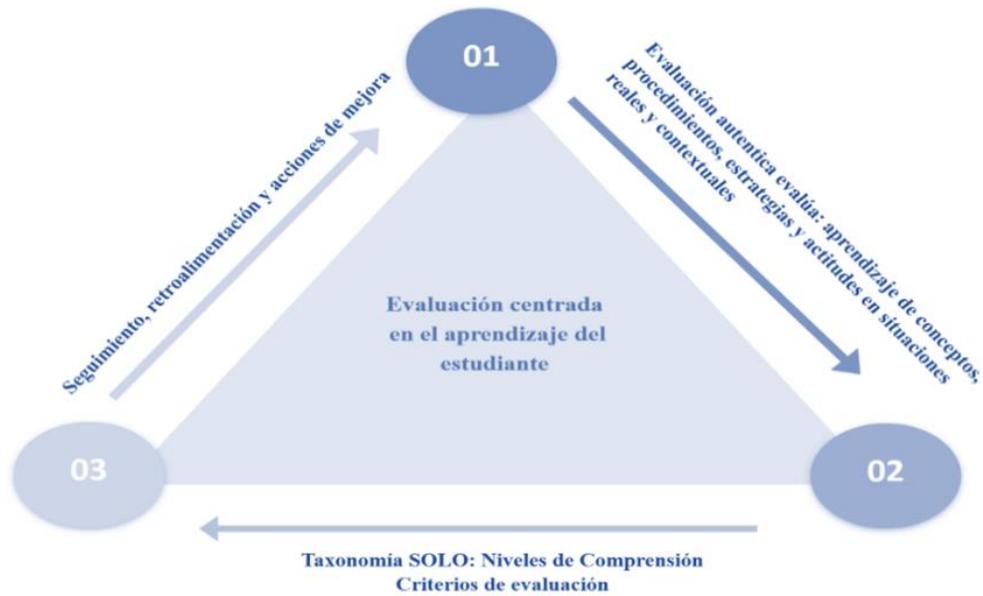


Figura 5. Evaluación de los aprendizajes

Es de anotar que este procedimiento evaluativo de los RA es el resultado de la alineación de los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales, las actividades de enseñanza y las estrategias de evaluación de cada uno de los cursos correspondientes a la estructura curricular del programa formativo. La siguiente gráfica describe el procedimiento a seguir en cada momento evaluativo del curso y la definición de aportes de los RA del curso a los RA del programa semestre a semestre.



Figura 6 Ciclo de Seguimiento y evaluación de resultados de aprendizaje. Fuente: Aneca, (2008)

DIRECTOS		INDIRECTOS
Examen escrito	Estudios de caso	Encuestas a graduados
Examen tipo test	Informes	Entrevistas a graduados
Trabajos, Ensayos	Prácticas de laboratorio	Entrevistas, encuestas a empleadores
Resolución de problemas	Prácticas externas	Grupos de discusión
Presentación oral	Proyecto	Tasas de inserción laboral
Portafolio	Rúbricas	Indicadores de éxito y rendimiento académico
Observación directa del desempeño	Trabajo fin de Grado/Máster Tesis doctoral	
Elaboración de póster		

Para la Aneca (2013), los Ra deben estar alineados con los métodos de evaluación de los mismos de acuerdo con la pertinencia de los niveles de logro esperados.

Estos métodos de evaluación pueden variar de acuerdo con los contextos y condiciones del proceso evaluativo, lo importante es que los instrumentos y técnicas utilizados para evaluar los Ra sean coherentes con los criterios de evaluación definidos, además de garantizar la calidad y pertinencia de la evaluación de los estudiantes. A continuación, se describen los principios de evaluación propuesta en el informe de Evaluación (2008).

Comparabilidad y consistencia	Los procedimientos de evaluación se centran en los resultados del aprendizaje.
	Los procedimientos de evaluación se aplican imparcialmente en la universidad y son comparables.
	Los procedimientos de evaluación se aplican consistentemente en la universidad en las distintas disciplinas.
Rendición de cuentas	Todos los agentes y comités involucrados en la evaluación son conscientes de sus responsabilidades específicas y actúan en consecuencia.
Transparencia	Los procedimientos de evaluación de una enseñanza son claros y fácilmente accesibles para todos los profesores y estudiantes.
	Se informa a los estudiantes de la forma y el alcance de los procedimientos de evaluación a los que serán sometidos y lo que se espera de ellos.
	Los criterios utilizados son relevantes para los resultados del aprendizaje evaluados y son accesibles para todos los profesores y estudiantes.
Participación	Todos los profesores involucrados en la enseñanza participan en el diseño y la implementación de la estrategia global de evaluación.
	Los estudiantes tienen la oportunidad de ofrecer sus opiniones sobre la evaluación a la que se someten, indicando si consideran que son justas y efectivas para medir su aprendizaje.

Para Aneca la evaluación de los aprendizajes debe alinear los tipos de aprendizaje, las actividades de enseñanza, la evaluación de los aprendizajes y la organización de los procesos de formación, teniendo en cuenta la siguiente alineación:

Resultados del aprendizaje	Actividades formativas	Evaluación
<b>Plano cognitivo</b> <b>Conocimiento</b> <b>Comprensión</b>	Clases magistrales Lecturas (especialmente con comentarios, preguntas o discusión) Tutorías Discusiones Trabajo en grupo Presentaciones en grupo Seminarios	Exámenes escritos u orales Tests Evaluación de trabajos o ensayos Evaluación de presentaciones
<b>Aplicación</b> <b>Análisis</b> <b>Síntesis</b>	Trabajo de laboratorio Trabajo clínico Aprendizaje basado en problemas o proyectos Estudio de casos Tutorías	Evaluación de ejecuciones con criterios explícitos y públicos: • de la práctica realizada • de las conclusiones o proyectos presentados • de la interacción durante el trabajo en grupo
Análisis Síntesis Evaluación	Elaboración de proyectos e informes técnicos Análisis de casos Análisis y crítica de textos, sentencias, informes ajenos Clases magistrales tras trabajos prácticos Tutorías sobre trabajos	Evaluación de ejecuciones con criterios explícitos y públicos: • de los proyectos • de los informes • del análisis de casos • Preguntas sobre justificación de decisiones tomadas (“por qué has/ habéis decidido...”)

**Fuente:** Aneca (2013) Relación entre resultados de aprendizaje, actividades de enseñanza y evaluación

Los resultados de la evaluación no valen nada si no se utilizan. Este paso es un paso crítico del proceso de evaluación. El proceso de evaluación ha fallado si los resultados no conducen a ajustes o mejoras en los programas. Los resultados de las evaluaciones deben difundirse ampliamente entre los profesores del departamento para buscar su opinión sobre cómo mejorar los programas a partir de los resultados de la evaluación. En algunos casos, los cambios serán menores y fáciles de implementar. En otros casos, serán necesarios y recomendados cambios sustanciales y pueden requerir varios años para su plena aplicación.

Es importante que el docente comprenda la esencia de la evaluación desde la perspectiva del aprendizaje del estudiante, dado que enseñar y evaluar son procesos indisolubles, cuya función e intencionalidad orientar el aprender para la vida, no sólo para ganar exámenes, por ello debe ser cuidadoso en cuanto a la formulación de los RA y la elaboración de procedimientos e instrumentos de evaluación, dado que la taxonomía SOLO no se centra en verbos, se fundamenta en las operaciones cognitivas y metacognitivas que constituyen las acciones y desempeños de comprensión movilizadas por un estudiante al realizar una tarea real y compleja, es decir, en la evaluación de los resultados de aprendizaje no se trata de evaluar los temas o contenidos enseñados en un curso, se trata de determinar los niveles de comprensión evidenciados en las habilidades para aplicar y transferir ideas, conceptos y los conocimientos construidos durante el proceso formativo de un programa académico o de una asignatura.

En síntesis, el elemento más importante dentro del proceso de evaluación de los RA es el uso pedagógico y didáctico de los resultados del proceso evaluativo, a partir del análisis y reflexión del mismo, se definen las estrategias y acciones de mejora a mediano, corto y largo plazo, los cambios menores y /o sustanciales a nivel curricular, prácticas de enseñanza, contenidos, actividades y tareas de evaluación, instrumentos y técnicas y en general cada una de las dimensiones invariantes del aprendizaje que presenten deficiencias e impidan el logro exitoso del proceso formativo, ya sea en un curso, módulo o programa.

## *Referencias*

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2014). Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje Versión 1.0.
- Consejo Nacional de Educación Superior-CESU. (2020). Acuerdo 02.
- Biggs, J. (2005). Calidad del aprendizaje universitario. España: Narcea, S.A. Ediciones.
- Bogoya, D, Vinent, M. et al. (2002). Hacia una Cultura de la Evaluación para el Siglo XXI. Evaluación de competencias básicas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Carrascal, N. (2011). Desarrollo de Competencias mediante el Alineamiento Constructivo e Interactivo. Fondo Editorial Universidad de Córdoba.
- Carrascal, N., Sierra, I. (2008). La Gestión de Ambientes de Aprendizaje y el Desarrollo de Competencias. Montería: Alpha Comunicación Estratégica.
- Carrascal, N., Sierra, I. (2010). Contextos de Enseñanza y Calidad del Aprendizaje: Factores Críticos en Educación Superior. Alpha Comunicación Estratégica.

- Carrascal, N. (2006). Estilos, estrategias de aprendizaje, contextos de enseñanza y su influencia en la calidad de los resultados académicos en estudiantes de educación superior. Memoria para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. España: Universidad de Granada.
- Consejo Nacional de Educación Superior, CESU. (2020). Acuerdo 02 de 2020. Colombia: MEN.
- Chocarro de Luis, E; González Torres, M. (2014). Percepciones de los profesores universitarios: ¿Su enseñanza adopta un enfoque centrado en el alumno y su aprendizaje?. Contextos Educativos, 17 (2014), 45-62. En: <file:///C:/Users/ncarr/Desktop/DialnetPercepcionesDeLosProfesoresUniversitariosSuEnsenan-4690212.pdf>
- Deans for Impact, (2019). La ciencia del Aprendizaje (Aptus, trad.). Chile: Aptus. (Obra original publicada en 2015).PDF
- Dee Fink, (2003). Una Guía Auto-Dirigida al Diseño de Cursos para el Aprendizaje Significativo. Traducido para Universidad Nacional Agraria La Molina Lima, Perú 2008. PDF
- Díaz Barriga, F. (2007). Enseñanza situada y evaluación auténtica: un binomio indisociable. Novedades Educativas, 199, 4-8.
- Groff, J (2012). Guía del practicante. Síntesis de los contenidos del libro de Hanna Dumont, H, David Istance y Francisco Benavides (eds.), The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice, OECD, 2010.
- Hernandez Pina, F. et al. (2005). Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior. Madrid: La Muralla.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2019). Decreto 1330 de 2019. Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2020). Resolución. Colombia: MEN.
- Monereo, C. (2009). Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza. En: [https://www.researchgate.net/publication/270158092\\_Pisa\\_como\\_excusa\\_Repensar\\_la\\_evaluacion\\_para\\_cambiar\\_la\\_ensenanza](https://www.researchgate.net/publication/270158092_Pisa_como_excusa_Repensar_la_evaluacion_para_cambiar_la_ensenanza) auténtica en enseñanza secundaria y universitaria, Barcelona, Edebé, Innova universitat.
- Moro, E, et al. (2017). Condiciones del aprendizaje: diseño y análisis de protocolo de entrevista desde perspectiva fenomenográfica. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-067/516>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). El Enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida: Implicaciones para la política

educativa en América Latina y el Caribe. Documento de trabajo 08 Unesco. En: <file:///C:/Users/ncarr/Downloads/373632spa.pdf>

Potter, M. Kustra, Erika. (2012). A Primer on Learning Outcomes and the SOLO Taxonomy. Centre for Teaching and Learning, University of Windsor. En: [https://www.mcps.org/UserFiles/Servers/Server\\_92164/File/Language%20Arts/SOLO%20DOCS/The%20SOLO%20Taxonomy\\_Using%20Outcomes%20to%20Scaffold%20Learning.pdf](https://www.mcps.org/UserFiles/Servers/Server_92164/File/Language%20Arts/SOLO%20DOCS/The%20SOLO%20Taxonomy_Using%20Outcomes%20to%20Scaffold%20Learning.pdf)

Rojas, Toledo et al. (2017). Evaluación teórico-metodológica y procedimental de resultados de aprendizaje en programas de posgrado.

En: <https://isbn.cloud/9789942252142/evaluacion-teorica-metodologica-y-procedimental-de-resultados-de-aprendizaje-en-programas-de-pos/>

UNESCO Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Grupo de trabajo.

<http://en.unesco.org/sdgs>



## Mediación para el aprendizaje autónomo en la universidad: Reflexiones desde una docencia en tiempo de pandemia y diversidad estudiantil



**Sonia Fuentes**

Doctora en Psicología y educación

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Central de Chile y  
Centro Educativo en Autorregulación del Aprendizaje Mediado (CEAME Chile)

[sofu2028@gmail.com](mailto:sofu2028@gmail.com)

**Pedro Rosario**

Doctor en Psicología de la educación

Profesor de la Escola de Psicologia, Universidade do Minho. Porto, Portugal

[prosario@psi.uminho.pt](mailto:prosario@psi.uminho.pt)

### *Resumen*

En el texto siguiente presentamos y discutimos acerca del tema de la docencia universitaria con características que se suscitaron en contextos de pandemia (2019-2020), experiencia que sin duda ha dejado en evidencia una significativa necesidad de reflexionar sobre la orientación y el abordaje de la tarea de aprender en tiempos en que el desempeño está marcado por una necesidad social de distanciamiento y aislamiento físico, pero también, por efecto natural, por un aislamiento emocional y cognitivo. Aprender hoy, desde casa, exige más que nunca, de herramientas de aprendizaje eficientes y favorecedoras de la autonomía, que en muchas situaciones no aparecen y por ello, el acompañamiento y orientación desde un docente mediador, se revela de alto impacto educativo. Se reflexiona sobre las condiciones que ayudan a alcanzar este propósito incorporando conjuntamente el aporte del enfoque de autorregulación del aprendizaje y su relevancia para el aprendizaje autónomo y la agencia personal en contextos desafiantes y complejos.

### *Introducción*

Durante el desarrollo de la tarea académica pertinente al rol docente, los profesores universitarios proyectan de manera inconsciente modelos de interacción y comunicación con sus estudiantes, sustentados en sus características personales y su estilo de vincularse con otros. Estos estilos, en muchos casos, logran sintonizar de manera directa con algunos de los educandos, y no tanto con otros. Esta situación es natural en toda vinculación humana, pero es interesante de reflexionar sobre ello, cuando estamos acompañando y orientando el proceso de aprender de nuestros estudiantes, en tiempos en que lo “normal” ya no existe y mas bien se impone la reacción apresurada intentando que se convierta en una innovación educativa.

La diversidad en los estudiantes es la consecuencia natural de su origen social y cultural, de sus características individuales en las que ha dejado huella, su historia personal, familiar y educativa, las capacidades innatas y adquiridas, las motivaciones e intereses que movilizan su actuar y las expectativas y aspiraciones que se vinculan con sus resultados en su tarea de aprender. Esta multiplicidad de factores hace que no existan dos estudiantes idénticos ni tampoco dos profesores iguales. La singularidad de cada persona y por ende la diversidad de patrones de aprendizaje es un factor generalmente de enriquecimiento social cuando es comprendido en su esencia.

Sin duda que en todo grupo curso existen necesidades y requerimientos educativos comunes a todos los alumnos, que fundamentalmente tienen relación con los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y profesional, no obstante la diversidad antes señalada determina que no todos se enfrentan con el mismo bagaje y de la misma forma a las experiencias que mediatizan su proceso de aprendizaje, haciendo cada proceso personal, único e irrepetible en cada caso, en la necesaria comprensión e integración de la emocionalidad, la cognición y el comportamiento estudiantil. El concepto de diversidad nos crea permanentemente la necesidad de acomodar y ajustar metodologías y orientaciones educativas desde un aula universitaria ante las variadas formas de aprender que se sabe se presentarán en un proceso de esta índole. Hoy, a este desafío normal y habitual en una docencia universitaria, se agrega un nuevo antecedente importante que ha gravitado de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes, y es que el aula se ha trasladado a casa por efecto de la pandemia y aún en la postpandemia, y la diversidad natural para aprender también se está diferenciando aun más al converger no solo las características personales propias de cada estudiante, sino también las características ambientales, familiares, tecnológicas y sociales. Es necesario reflexionar acerca de cómo se establece este rol docente para cautelar un verdadero acompañamiento educativo, que aporte con información relevante a las condiciones favorecedoras de la formación profesional y a la par promueva el desarrollo humano; esto es hoy un desafío mayor.

Las decisiones y acciones educativas siempre han sido muy distintas si se concibe el aprendizaje desde una concepción interactiva de crecimiento y desarrollo mutuo o desde un enfoque academicista. También serán distintas las opciones cuando se perciben las diferencias individuales como una oportunidad para el enriquecimiento del proceso de aprendizaje y el desarrollo profesional, a diferencia que cuando se conciben como un problema u obstáculo en el proceso educativo. Desde la acción de un docente mediador de potencialidades humanas se invita a visualizar este rol como una oportunidad para ofrecer experiencias de aprendizaje mediadas que posibiliten la exteriorización de aquellas capacidades humanas que por falta de necesidad o por no saber utilizarlas y aplicarlas estratégicamente permanecen a la sombra del comportamiento estudiantil impidiendo el funcionamiento estratégico y autónomo. Por esto, enfocamos esta reflexión escrita sobre

el rol de un docente mediador, de un docente mentor y compañero de camino en el proceso de aprender de sus estudiantes, ayudándoles a ser mejores profesionales, pero también a beneficiarse de sus cualidades aportando lo mejor no solo para sí mismos sino para el bien común.

### *La mediación Cognitiva y su relación con el sentir, pensar y actuar.*

La vivencia compleja del momento mundial actual, producto de la pandemia por el covid 19 dejó en evidencia, más que nunca, la necesidad esencial de recuperar los valores humanos, de convivir en una comunidad de contribuciones recíprocas, respetuosa de la esencia, diversidad y el valor de cada persona. De recuperar, repensar y resignificar la tarea educativa como una oportunidad de potenciar lo mejor de cada ser humano desde su integralidad, afectiva, cognitiva y conductualmente.

La tarea educativa del siglo XXI, y por ende la instituciones que asumen esta misión, tienen claridad que el objetivo primordial de hoy es ayudar a los estudiantes a aprender a aprender. Todas las reflexiones sobre la tarea de educar en la actualidad sostienen la importancia de promover la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, desarrollar una autonomía progresiva en su formación profesional, ser agente comprometido con su tarea de aprender, y disponer de estrategias, recursos, competencias, habilidades cognitivas y sociales que posibiliten desarrollar un aprendizaje activo, continuo y efectivo a lo largo de toda la vida. Así, el rol de la educación debe estar orientado a promover los procesos de autorregulación del aprendizaje, desarrollar capacidades, competencias, y fundamentalmente, la capacidad de aprender a aprender como centro de toda iniciativa pedagógica. El ser humano es un aprendiz potencialmente activo, posee propensión a aprender de manera innata, y por ello, todo proyecto educativo elaborado con este fundamento contempla las necesidades actuales y de esta manera, debe plantearse el desafío de orientar sus acciones en este sentido. Esto en la tarea universitaria es fundamental, dado que es la instancia formadora final del sistema formal, donde se proyecta como el espacio que brinda las oportunidades para fortalecer aprendizajes y desarrollar las competencias necesarias para aportar al entorno social con iniciativa y compromiso innovador.

Todo acto humano vincula emociones/sentimientos y proyecta pensamientos, dimensiones que, concebidas integralmente, determinan la ejecución de ciertas acciones (movilidad/acción), o la supresión de éstas (inmovilidad/inacción). Sin duda que esta relación se proyecta de manera importante en el diseño de experiencias de aprendizaje.

La mediación cognitiva, sustentada en los planteamientos del profesor Reuven Feuerstein, nace de un acompañamiento humano en los años 1945, post segunda guerra mundial, en la relación del autor con los “niños de las cenizas”, niños sobrevivientes de

los campos de concentración, la mayoría huérfanos y muy dañados emocionalmente. La tarea de reconectarlos con el mundo y recuperar la confianza hacia el ser humano, fue una consecuencia hermosa que contribuyó al nacimiento de la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural del autor, al constatar que el acompañamiento de un ser humano a otro, orientado desde el acercamiento emocional, junto con la vivencias de experiencias de aprendizaje que promovieran procesos para pensar ordenada, reflexiva y estratégicamente obteniendo éxito en el desafío de aprender, dejó a la luz una vez más, que todo proceso humano guiado a partir de un vínculo afectivo sustentado en la confianza y fe en el ser humano, permite educar, es decir, sacar lo mejor de cada persona. Este proceso permitió abrir la puerta a la expresión de las potencialidades encerradas y encubiertas de esos niños.

La mediación cognitiva, sustentada en la teoría de modificabilidad cognitiva estructural cuyo fundamento más importante es la propensión a aprender y plasticidad de las capacidades humanas para modificar sus propias estructuras cognitivas, orienta su intención a comprender empáticamente y acompañar en el proceso de vida, que busca la relación efectiva con las posibilidades de funcionamiento cerebral humano potenciando las capacidades mentales, incorporando la relación estrecha entre el sentir, pensar y actuar. Para ello, establece una comunicación dialógica intencionada, buscando descubrir significados de las estrategias que permiten tener éxito en una tarea o desafío cognitivo y reflexionando sobre la transferencia y generalización de las mismas a contextos los más amplios u diversos posibles. Las estrategias que permiten aprender no son diferentes de las que permiten tener un desempeño exitoso en lo que se emprende en la vida. Por ello, la reflexión significativa y trascendente es una característica esencial en el proceso de mediación cognitiva, planteamientos teóricos y su aplicabilidad práctica, que 75 años después, continúan siendo aplicados a todo ser humano que aspire a potenciar sus capacidades para aprender acompañado de otro ser humano que mediará este proceso desde la afectividad, lo cognitivo y lo comportamental (Feuerstein, 1983; Feuerstein, Klein y Tannenbaum, 1991; Feuerstein, Rand y Rynders, 1988).

La tarea de acompañar los procesos de aprendizaje en la educación superior, que posibiliten el éxito del educando tiene un efecto importante en las políticas educativas universitarias, - disminución de deserción, de repitencia, disminución de plazos de titulación, etc. -, como también para el propio estudiante, - logro de aprendizajes autónomos, eficientes y significativos -, permitiéndole alcanzar su formación profesional en el plazo estipulado, unido a la emoción y afectividad que esto conlleva para el desarrollo de la persona del educando. Pero no deja ser significativo, la contribución a formar un estudiante que se apropia de un rol activo, implicado, que le permite ser generador de información y no solo repetidor de la misma, comprometido y autónomo

en la tarea de construirse como un ser humano que con su funcionamiento y aprendizaje contribuye y aporta al bien común.

Desde este enfoque se requiere de un docente comprometido conscientemente en su rol formador, que, junto a sus conocimientos específicos de una disciplina, acoge afectivamente, y media procesos que permitan la adquisición y desarrollo de habilidades cognitivas fortaleciendo el desarrollo del acto mental y de los procesos de autorregulación en el aprendizaje de sus estudiantes. La visión formadora anteriormente indicada, cobra mayor relevancia aun, cuando se proyecta sobre los estudiantes principiantes que ingresan por primera vez a la Universidad, estudiantes novatos, dado que muchos de ellos no evidencian poseer las competencias genéricas transversales suficientemente desarrolladas para iniciar su aprendizaje y formación profesional (Fuentes, 2012)

Un docente mediador intenciona su quehacer hacia la complementariedad de un rol académico informativo respecto de conocimientos disciplinarios específicos, junto a un rol formador, que transforma su docencia en oportunidad para favorecer la promoción de procesos de aprendizaje autónomos y estrategias de autorregulación en el funcionamiento de sus estudiantes integrando y comprendiendo la estrecha vinculación entre las áreas del sentir, pensar y actuar en todo ser humano que aprende. La orientación de este cometido y su impacto en la formación de aprendices autónomos complementa y reorienta de manera importante la tarea de conducir que junto al dominio de un contenido disciplinar se intenciona una metodología de promoción de procesos de autorregulación que buscan crear oportunidades de alcanzar y lograr aprendizajes eficientes y exitosos.

La literatura ha confirmado mediante variados estudios la importancia de las competencias para autorregular el aprendizaje, ya que con estas herramientas hay más posibilidad de tener éxito académico (Zimmerman, 2002, 2008), las investigaciones en este campo defienden que se debe apostar al desarrollo de procesos claves, tales como, definición precisa de objetivos, gestión del tiempo, autoevaluación, auto atribuciones, solicitud o búsqueda de ayuda, creencias motivacionales, eficacia e intereses intrínsecos a la tarea (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2002, 2005, Zimmerman y Schunk, 2011), competencias que deben intencionarse desde la tarea educativa. Para alcanzar este propósito una de las propuestas interesantes que contribuye a ello, es gestionar una docencia sustentada en la interacción humana dialogada a través de experiencias de aprendizaje mediado (EAM) que conducen a integrar desde un rol de mediador cognitivo (que involucra lo afectivo y lo comportamental) la labor de discusión de materias disciplinares con la promoción de estrategias cognitivas que posibilitan un acto de pensar, acto mental, ordenado, sistemático que busque activar funciones cognitivas eficientes y pertinentes a la tarea a desarrollar (Fuentes, 2012)

Este acto mental se proyecta en tres momentos (ver figura 1)

- a) Fase de Entrada: momento de la recogida precisa de información, ya sea que se presente de manera explícita en la tarea dada a resolver, o implícita, y por ende, es necesario ser inferida o descubierta,
- b) Fase de Elaboración: momento de relación y conexión de esa información recogida con otra información/conocimiento, ya almacenado como producto de experiencias previas, originándose así, un proceso de elaboración y razonamiento comprensivo de esa información, y finalmente,
- c) Fase de Salida: momento en que los procesos desarrollados en los dos momentos previos permiten la ejecución de acciones como respuesta o solución a la tarea que desafía ser resuelta, con la expectativa de llegar a la decisión acertada y adecuada como solución o respuesta al desafío que se ha planteado para aprender (Feuerstein, 1983; Feuerstein, Klein y Tannenbaum, 1991; Feuerstein, Rand y Rynders, 1988) .

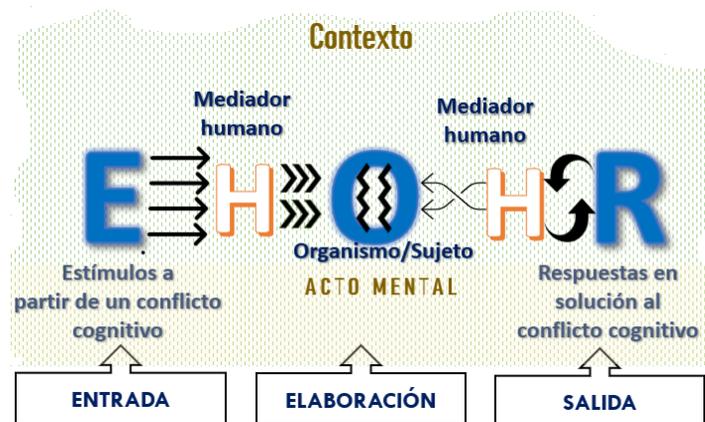


Fig. 1 Representación de las estrategias de aprendizaje mediado, la mediación cognitiva y el acto mental. (Desde Feuerstein, 1988)

Los modelos de aprendizaje, que duda cabe, han cambiado en estos dos últimos años. Es así como, desde un modelo constructivista el aprendizaje lo va construyendo la persona en interacción permanente y continua con los objetos de conocimiento, intereses y conceptos previos, que le permiten ir generando o resignificando nuevos conceptos, visiones, aptitudes, motivaciones y formas de actuar (Fuentes, 2012). Se espera un estudiante implicado, agente de su propio aprendizaje, voluntarioso y perseverante, con un funcionamiento autónomo que redunde en un actuar con hábitos de trabajo ordenados, sistemáticos, estratégicos, gestionando el tiempo con eficacia, del tiempo, auto monitoreo, motivado y proactivo. Todo este bagaje de estrategias, sin duda es significativamente

importante, mas la pregunta que cabe es ¿hemos mediado en nuestros estudiantes estos procesos y estrategias desde el quehacer educativo?

Uno de los objetivos más importantes de la formación universitaria es formar estudiantes autónomos. El estudiante debe manejar conocimientos teóricos, debe saber información, lo que se denomina conocimiento *declarativo*. Simultáneamente, deben ser capaces de comprender *cómo* usaran y aplicaran esos conocimientos, y deben ser capaces de adecuar, seleccionar y aplicar aquellos pasos y estrategias según la tarea o el desafío cognitivo lo requiera, aspecto que se vincula con el *conocimiento procedimental*. Finalmente, debe identificar, seleccionar y aplicar un manejo estratégico para resolver algo, situándolo en un contexto y circunstancia específica y acompañado de la actitud adecuada, *que es lo que se denomina el conocimiento condicional*.

Se espera que un profesor mediador, sepa planificar, orientar, dirigir y evaluar su modalidad de enseñar buscando aprendizajes significativos y de calidad en sus estudiantes. El detectar, el conocimiento declarativo en los estudiantes se debe unir al conocimiento procedimental y condicional ante un determinado desafío o tarea cognitiva, descubrir qué creencias, procesos y funciones cognitivas están resultando eficientes, captar e interpretar conscientemente aquello que está entorpeciendo la cognición (metacognición) o la afectividad (emociones), aprender de los errores en experiencias de aprendizaje significativas, incorporando estrategias para la corrección y optimización de los procesos cognitivos, afectivos y meta cognitivos. Este es el sentido final de una docencia mediadora (Fuentes, 2012, Fuentes y Rosário, 2013; Rosário et al., 2015, 2016)

La tarea del docente como mediador del desarrollo metacognitivo e impulsor de estrategias de autorregulación del aprendizaje que favorezcan un acercamiento al acto de aprender basado en la activación de procesos autónomos requiere que su tarea educativa considere enseñar directamente estas estrategias y por ende, deben ser parte del planteamiento y planificación explícita en la organización de la clase (Rosário, et al., 2016)

### ***Aprendizaje Autónomo y autorregulación del aprendizaje***

El aprendizaje autónomo pone el acento en la responsabilidad personal ya que implica que el que aprende debe asumir la responsabilidad y el control interno del proceso personal de aprendizaje. Se orienta desde una veta afectiva pero también cognitiva que en estrecha relación se van conjugando para que un estudiante aprenda a aprender, decidiendo conscientemente metas de trabajo, estrategias y procedimientos (Fuentes, 2012). Una persona autónoma sería entonces la que tiene la capacidad de controlar y

monitorear sus procesos cognitivos proyectando esta capacidad en el manejo del autocontrol y regulación de su comportamiento o en la autorregulación de su desempeño (Feuerstein, 1991; Rosário et al., 2017)

La vinculación entre el aprendizaje autorregulado y el aprendizaje autónomo es muy estrecha. Si un estudiante es capaz de autorregular su desempeño vinculando conscientemente su motivación, procedimientos y conocimientos en beneficio de alcanzar sus aprendizajes, adquirirá gradualmente, la capacidad de ir decidiendo, monitoreando y controlando los procesos que desarrolla y los efectos que producen en sus resultados, siendo capaz, por ende, de potenciar lo que ha resultado bien y modificar lo que no ha sido adecuado. Asumirá con responsabilidad el rol protagónico que le compete en su desarrollo y desempeño y se moverá con mayor iniciativa, independencia y proactividad frente a los desafíos que deba enfrentar, cualquiera sea el origen de éstos (personales, familiares, sociales o laborales) (Fuentes, 2012, Rosário et al., 2010).

La autorregulación del aprendizaje puede ser entendida como un proceso de auto dirección a través del cual los estudiantes se involucran dinámicamente en la consecución de una meta activando su motivación, sus procesos cognitivos y su comportamiento en esa dirección, cautelando monitorear y regular este proceso con un rol agente comprometido y activo. Esta visión de agente de su propio aprendizaje es hoy un imperiosa necesidad y reafirma la importancia que la literatura y la investigación ha establecido en relación a ello (Bandura, 2001; Dignath, et al., 2008; Rosário et al., 2010)

La posibilidad de mediar las competencias necesarias para alcanzar procesos de aprendizaje autónomos, mediante programas que las implementen se sustentan en variadas estudios e investigaciones. Fundamentalmente, la literatura revisada ha apuntado a tres líneas centrales: a) los estudios que se han referidos a los contextos de la efectividad del aprendizaje autorregulado para los logros académicos, b) la motivación como base para el aprendizaje y c) la autorregulación como una herramienta para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Variadas experiencias en el ámbito universitario se han desarrollado desde el enfoque de la mediación cognitiva y los procesos de autorregulación del aprendizaje que han posibilitado comprobar la efectividad de la integración de estos dos enfoques. Especialmente, algunas se han orientado a potenciar estrategias para aprender con autonomía en estudiantes universitarios novatos que ingresan a la universidad (Fuentes y Rosário, 2015; Fuentes, 2012; Fuentes y Rosário, 2013; Ribeiro et al. 2019; Rosário, Fuentes, Beuchat y Raaciotti 2016; Rosário, et.al (2015),

La autorregulación del aprendizaje, (ARA), es un proceso activo en el cual el estudiante establece los objetivos que orientarán su aprendizaje intentando monitorear,

regular y controlar su motivación, sus procesos cognitivos (percepción, atención, memoria, lenguaje y pensamiento) y su comportamiento con la intención de alcanzar esos objetivos (Fuentes y Rosário, 2013). Es una condición esencial para convertirse en una persona autónoma. En el funcionamiento autorregulado, Zimermann destaca el desarrollo de un ciclo (ver figura 2) que se plantea en tres fases: previa, realización y reflexión. Estas etapas ayudan a enfrentar la resolución de tareas mediante un proceso ordenado y reflexivo que determina una secuencia. la que se inicia desde el análisis de la tarea a resolver, la anticipación de estrategias posibles y adecuadas al desafío, su planificación, la ejecución de las mismas monitoreando la actuación y el efecto de éstas, para llegar finalmente al momento de mirar retroactivamente lo realizado con el fin de descubrir aciertos y errores y aprender de ellos, transfiriendo este aprendizaje de manera significativa y trascendente a diversos contextos de vida.

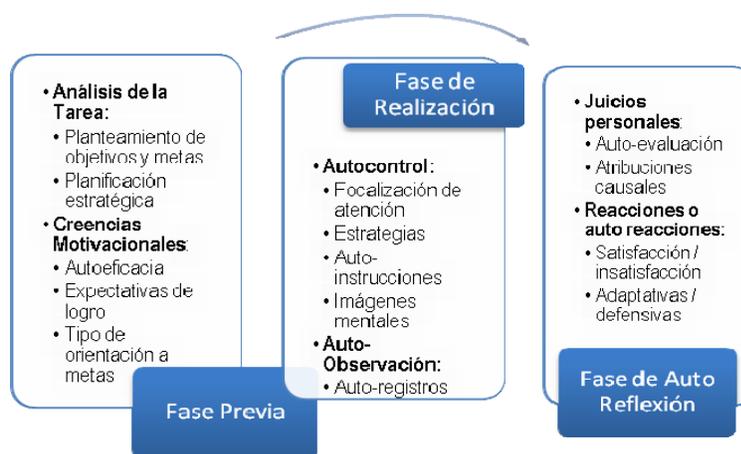


Fig. 2 Fases y subprocesos del ciclo de ARA (Zimmerman, 2000, 2002)

Un estudiante universitario con herramientas para la Autorregulación del Aprendizaje (ARA), es capaz de asumir el control de su desempeño y funciona al desarrollar una tarea cognitiva cumpliendo algunas de los pasos que se indican en la figura anterior, lo que determina un estudiante reflexivo, juicioso, motivado y dueño de su sentir, pensar y actuar.

De aquí la importancia que los estudiantes universitarios sean capaces de adquirir herramientas para autorregular su aprendizaje y hacerse cargo de su rol protagónico en alcanzar este objetivo: aprender bien y con éxito (Fuentes, 2012; Fuentes y Rosário, 2013, 2015; Rosario, Fuentes et.al., 2016; Rosário, Núñez et al., 2020).

### *Una experiencia mediada en el ámbito universitario*

En una importante universidad chilena, a la que acceden estudiantes con validos méritos (ej. altos puntajes en la prueba de selección) para ingresar, llamaba la atención que a pesar de eso, el rendimiento de éstos en las disciplinas relacionadas esencialmente con los conocimientos matemáticos y química, incidía en una alta tasa de repetencia de estudiantes e incluso en el abandono académico. Una característica de estos estudiantes era una gran diversidad de nivel socio cultural y variadas formas de ingreso a la universidad (algunos ingresaron por sus altos méritos en actividades desarrolladas simultáneamente a sus estudios, ej. deportista destacado). La universidad generó un proyecto de innovación académica que se sustentó en la formación de los académicos, todos doctores en matemática, como mediadores cognitivos, proceso que la autora de este artículo desarrolló entre el año 2017 y 2018. Participaron 12 profesores de matemáticas del programa de Bachillerato y se organizó un proceso que se desarrolló de la siguiente manera:

- Inicio con una capacitación a los docentes que abordó:
  - La comprensión del funcionamiento humano desde el sentir, pensar y actuar
  - los fundamentos teóricos de la mediación cognitiva,
  - la comprensión de los procesos que se producen en el funcionamiento humano cuando se aprende,
  - Comprensión del proceso del acto mental, las funciones cognitivas que se activan en cada una de las fases, y que muchas veces, requieren ser mediadas según la tarea a aprender.
- Organización de las temáticas a enseñar, analizadas previamente desde los procesos cognitivos que requieren ser activados para ser aprendidas, por ello antes de cada sesión de clase los docentes sabían en lo que sus estudiantes serían exigidos cognitivamente desde las tareas a aprender (mapa cognitivo de Feuerstein) cuando ellos estuvieran impartiendo la clase y anticipando a partir de allí, posibles manifestaciones si ese funcionamiento requerido no se activaba espontáneamente.
- Organización del diálogo mediador para acompañar la comunicación y promover intencionalmente a través del contenido a enseñar, de aquellas estrategias adecuadas a las funciones cognitivas que se requerirían que fueran activadas por los estudiantes.
- Sesiones de simulación de clases mediadas con los contenidos reales de la disciplina, con la participación de los profesores entrenándose como mediador y retroalimentados por la mediadora formadora (autora de este artículo)
- Observación de clases reales para detectar las necesidades de cambio y orientar hacia ello (ej. la organización física de la sala, la relación física del profesor con el grupo de estudiantes, generalmente de espaldas a todos ellos, el tipo de preguntas

y respuestas, la participación de los estudiantes, la retroalimentación que se entregaba, etc.)

- La programación de las sesiones de clases con los cambios necesarios a realizar y la planificación del contenido desde las funciones cognitivas a mediar.
- Sesiones de evaluación del proceso y apoyo a las necesidades emergentes.

El proceso resultó de alto interés para los académicos, aunque al inicio de la experiencia provocó en algunos de ellos un nivel de reticencia esperable, dado que no advertían aún la significatividad y necesidad de este cambio metodológico para sus clases. Todos los docentes tenían un alto desarrollo profesional, expertos en su disciplina y por ello, con un amplio dominio de los contenidos matemáticos a enseñar. Al final del proyecto la participación y valoración de la experiencia fue muy significativa y se reconoció como aportadora al trabajo universitario, expresado por los docentes en entrevistas y cuestionarios en que se recogió sus apreciaciones finales. Aun más, agradecieron haber aprendido sobre este ámbito desconocido para ellos y señalaron la aplicabilidad de todo lo aprendido también en su vida personal y familiar.

Si duda, que en esta era de cambios implacables, incertidumbre e inestabilidad por la vivencia de la pandemia, la gran explosión de información y proliferación de supuestos, innovaciones tecnológicas, interrogantes, dudas, desequilibrios y búsqueda de soluciones a problemas de alto impacto mundial, ha determinado un brusco cambio de la que era la “normalidad” en el ciudadano común de cualquier país del mundo. Hoy, mas que nunca, se requiere de promover procesos educativos que busquen contribuir a mediar como aprender a adaptarnos a circunstancias emergentes, que exigen reacciones casi inmediatas, y que han desajustado todo el sistema de vida “tranquilo y estable” que se desarrollaba en la familia, en el trabajo, en la escuela, en la universidad. Por ello, es demasiado simplificador pensar que la educación puede enseñar a sus educandos todo lo que necesitan saber para funcionar en su vida. En un mundo como hoy, atiborrado de problemas, muchos desconocidos en sus efectos y consecuencias, que requieren soluciones complejas, que aún no están debidamente estudiados por la comunidad científica mundial, y por ello no registrados en documentos ni manuales, parece mas inadecuado e iluso proyectar una educación que fundamentalmente, se propone continuar llevando a los estudiantes a aprender un contenido, muchas veces a ajeno a la realidad que se vive, intentando mantener un sistema de clases virtuales que imiten a la actividades que se desarrollan antes de la pandemia, con efectos colaterales importantes en las familias, en los estudiantes, en los profesores, en el sistema y con todas las repercusiones que esto origina en lo emocional, lo cognitivo, lo social, lo comportamental.

La realidad actual pone de manifiesto la necesidad de reflexionar sobre cómo alcanzar que todo aprendizaje sea un proceso significativo para el fortalecimiento de estudiantes que deben recuperar un equilibrio emocional, despertar motivación por

formular y querer alcanzar metas, flexibilidad de pensamiento para adecuarse a las posibilidades reales de ser y actuar, fortalecer la volición, el esfuerzo, la responsabilidad la perseverancia para seguir intentado desarrollarse y evolucionar a pesar de las circunstancias difíciles y muchas veces angustiantes (Rosário, Cunha et al., 2020; Zhou et al., 2020). Vivimos tiempos muy complejos y difíciles que requieren de estrategias resistentes, positivas y optimistas para aceptar que la transformación ha llegado en muchas esferas del funcionamiento humano y que, en esta instancia de cambios importantes, la relación humana significativa en la complicidad de acompañar para aprender juntos, profesor y estudiante, es mas importante que nunca, porque es y será el centro del equilibrio humano. Por otro lado, intetar atender la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales. El desafío central es como organizar las experiencias de aprendizaje de forma que sea posible personalizar a partir de aprendizaje comunes, intentado lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los estudiantes sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno. Cuanto más planificada, y al mismo tiempo mas flexible sea esta organización, probablemente se apoye una dinámica comunicacional y de aprendizaje que posibilite la actividad y participación de todos o la mayoría de los alumnos.

Teniendo en cuenta la misión de una educación en pandemia, la mediación cognitiva en el proceso de acompañamiento educativo debe tender a cimentar la relación estable entre emocionalidad, pensamiento y comportamiento, de estudiantes, mediadores, familias. La universidad debe encauzar su trabajo docente a preparar y fortalecer individuos para un mundo en una transformación iniciada y desconocida, que puede ser circunstancial y temporal pero que no podemos desconocer que dejara sus huellas profundas en todos los seres humanos protagonistas de este tiempo.

La mediación cognitiva en los docentes universitarios y en cualquier nivel de educación, debe apostar a contribuir a una educación hacia la autonomía, es decir, tender a la promoción de estrategias en las tres esferas esenciales del funcionamiento humano:

- a. Emocionales/afectivas: dirigidas hacia la disposición, actitudes, autoeficacia, motivación, empatía, ansiedad.
- b. Cognitivas: dirigidas hacia la reflexión, procesos de relación y organización mental usando la percepción, la focalización de atención, el lenguaje, los procesos de memoria, el pensamiento y la resolución de problemas, la flexibilidad cognitiva y el desarrollo de un acto mental ordenado, estratégico y efectivo.
- c. Comportamentales: dirigidas hacia fortalecer la voluntad, organizar la gestión de tiempo (regular la procrastinación), trabajar con planificación, anticipación de consecuencias, gratificación postergada, implicación, pedir

ayuda, es decir estrategias de funcionamiento autorregulado.

Finalmente, para cerrar esta reflexión, las ideas expuestas implican una revisión y reflexión sobre el actual rol docente, sobre la misión de la educación y su proyección futura, especialmente hoy, en un mundo aun impactado por una pandemia mundial, y que vive todo un proceso por definir su futuro y estabilidad para cada uno de sus habitantes.

### ***Referencias***

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *American Review of Psychology*, v. 52, p. 1-26,.
- Cunha, J., Silva, C., Guimarães, A., Sousa, P., Vieira, C., Lopes, D. & Rosário, P. (2021). No Children Should Be Left Behind During COVID-19 Pandemic: Description, Potential Reach, and Participants' Perspectives of a Project through Radio and Letters to Promote Self-regulatory Competences in Elementary School, *Frontiers in Psychology*, doi: 10.3389/fpsyg.2021.647708
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfelt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129.
- Feuerstein, R., Klein, P., y Tannenbaum, A. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical psychosocial and Learning implications*. Freund Publishing house Ltd. England.
- Feuerstein, R., (1983). *La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Zaragoza: Mira Editores S.A.
- Feuerstein, R., Rand, Y. y Rynders, J., (1988). *Don't accept me as I am. Helping "retarded" people to excel*. Plenum Press, New York and London.
- Fuentes, S. (2012) *Competencias percibidas para el Aprendizaje autónomo en la Universidad: Una mirada desde estudiantes y docentes de primer año en Chile*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Granada, España.
- Fuentes, S. & Rosário, P. (2013). *La Evaluación Dinámica mediada: Desarrollando la autorregulación para aprender en un contexto inclusivo*. En S. Maturama (Ed.), *Inclusión en la vida y en la escuela: pedagogía con sentido humano* (148-167). Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Fuentes, S. & Rosário, P. (2013). *Mediar para la Autorregulación del Aprendizaje: Un Desafío Educativo para el Siglo XXI*. Págs. 1-67. INDESCO, U. Central de Chile, Santiago de Chile.

- Fuentes, S. & Rosário, P. (2015). La Autorregulación del Aprendizaje: su implicancia desde las funciones ejecutivas. En Morales, M. y Burgos, H. (Eds.) Descubriendo un cerebro que aprende en el Aula. págs. 153-177. Editorial USACH, Santiago de Chile. ISBN 978-956-303
- Högemann, J., Rosário, P., Núñez, J. C., Rodríguez, C., & Valle, A. (2017). Promoting self-regulatory skills in writing using a story-toll. In R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K.R. Harris, & M. Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 34, Design Principles for teaching effective writing: Theoretical and empirical grounded principles* (pp. 189-221) Leiden, NL: Brill Editions.
- Núñez, J., Rosário, P., Vallejo, G., & González-Pienda, J. (2013). A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 11–21. doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.002
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, v. 16, n. 4, p. 385-407.
- Ribeiro, L.; Rosário, P., Núñez, J.C.; Gaeta, M y Fuentes, S. (2019) First-year students background and academic achievement: The mediating role of student engagement. *Frontiers in Psychology*, 10 *Front. Psychol.*, Vol 10, 2669, 1-12 09 December 2019| <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02669>
- Rosário P., Núñez J.C., Vallejo G., Cunha J., Azevedo, R., Nunes, A.R., Fuentes, S., & Moreira, T. (2016). Promoting Gypsy children school engagement: A story-tool project to enhance self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 84-94. doi: 10.1016/j.cedpsych.2015.11.005.
- Rosário, P, Fuentes, S., Beuchat, M., & Ramaciotti, A. (2016). Self-regulated learning in a college classroom: A curriculum infusion approach. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 31-49. doi.org/10.6018/rie.34.1.229421
- Rosário, P., Núñez, J. C., Magalhães, Fuentes, S., Magalhães, & C., Busing, K. (2020). Improving College students' critical thinking through the use of a story tool for self-regulated learning training. In Emmanuel Manalo (Eds.) *Deeper Learning, Dialogical Learning, and Critical Thinking* (pp.193-208). NY: Routledge.
- Rosário, P., Cunha, J., Pereira, A., Guimarães, A., Vieira, C., Lopes, D., & Sousa, P. (2020). "COVID-19 em Sarilhos": respostas de intervenção na promoção de competências autorregulatórias em período de pandemia. *A Universidade Do Minho Em Tempos de Pandemia*, 41–65. doi:10.21814/uminho.ed.24.3
- Rosário, P., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Cerezo, R., Fernández, E., Tuero, E., & Högemann, J. (2017). Analysis of Instructional Programs in Different Academic Levels for improving Self-Regulated Learning SRL through Written Text. In R.

Fidalgo & T. Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K.R. Harris, & M. Braaksma, (Vol Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing*, (pp. 201 - 231). Leiden, NL: Brill Editions. doi: 10.1163/9789004270480\_010

Zhou, L., Wu, S., Zhou, M., & Li, F. (2020). 'School's Out, But Class' On', The Largest Online Education in the World Today: Taking China's Practical Exploration During The COVID-19 Epidemic Prevention and Control As an Example. *Best Evid Chin Edu* 2020, 4(2), 501-519. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3555520>.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. From teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 1-19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). New York: Academic press.



## Ejercicio cotidiano de los maestros y la perspectiva sociocultural de la enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica, posibilidades de interrogación y transformación desde la investigación acción



**Rudy Doria Correa**  
Magister en educación  
Docente titular de la Universidad de Córdoba-Colombia  
Departamento de Español y Literatura  
rdoria@correo.unicordoba.edu.co

### *Introducción*

Se presentan resultados de una indagación cuyo objetivo fue comprender las tendencias en la orientación y aplicación del método de Investigación-Acción en trabajos de grado de docentes de lenguaje egresados de la Maestría en Educación SUE-Caribe, entre 2006 y 2020. Es un estudio de corte cualitativo interpretativo, con base en la técnica de análisis de contenido aplicada a cinco informes finales de investigación de egresados de la Maestría en Educación, tres del Departamento de Córdoba y dos del Departamento de Sucre. Los hallazgos se muestran en dos direcciones: la primera, referida a un enfoque metodológico crítico y aglutinante (dialógico), representado en el trabajo colectivo de maestros al interior de Grupos de Estudio Trabajo (GET) y sus variantes; y la segunda, correspondiente a una perspectiva sociocultural de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura (interactiva-intersubjetiva), basada en las teorías textual y discursiva del lenguaje. Se concluye sobre la importancia de la integración de la investigación-acción al ejercicio cotidiano de los maestros, como posibilidad de interrogación de sus propias prácticas y la generación de propuestas de transformación y mejora en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

### *Punto de partida: contexto, problema y propósito*

La idea de formar maestros investigadores en terreno en el ámbito latinoamericano y colombiano, con el pasar del tiempo, toma mayor fuerza en tanto define, en gran medida, la comprensión de su rol como enseñantes, al tiempo que propicia transformaciones en sus propias prácticas para la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Esta conjetura se sustenta en diversas perspectivas y argumentos de tipo pedagógico y epistemológico que tienen estrecha relación con las concepciones que se tengan sobre educación, enseñanza y aprendizaje en determinados momentos y circunstancias sociohistóricas.

Esa idea no es nueva, y tiene correspondencia con la necesidad de renovación de los procesos de enseñanza para la apropiación del conocimiento en la escuela. Desde la época de Dewey, por ejemplo, se planteó una ruptura en relación con el rol del maestro y las formas de enseñar en la educación tradicional. Este autor, según Latorre (2005), “prefiguró el concepto del profesorado como práctico reflexivo”, indicando que este “reflexionara sobre su práctica e integrara sus observaciones en las teorías que emergían de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 11). Concepto que más tarde, a partir de los postulados de Kurt Lewin (1946), fue desarrollado por otros autores, entre ellos: en sus inicios, Schön (citado en Latorre, 1998) y, especialmente, Stenhouse, quien dirige el Humanities Curriculum Project, en Inglaterra (Latorre, 2005) y Elliott; y recientemente, Carr y Kemmis, entre otros, bajo una concepción más crítica y emancipatoria respecto de la formación del profesorado.

A pesar de lo anterior, aunque hay avances significativos en este campo, todavía la enseñanza y la investigación coexisten en las instituciones educativas como dos actividades separadas, es decir, los maestros no se asumen a sí mismos como investigadores ni la enseñanza se considera como investigación. De ahí que la acción educativa esté sujeta a investigaciones eventuales desde afuera sobre problemas que la afectan, y no, por el contrario, a indagaciones desde adentro de los mismos procesos, con la intervención de sus principales actores (maestros-estudiantes), en función de generar transformaciones y mejoras en la calidad de la educación. Esta realidad se constituye en un problema que, al interior de las instituciones educativas, propicia debates, reacciones y resistencias en tanto las orientaciones sobre formación de maestros investigadores y el ejercicio mismo de la investigación no tienen un espacio definido en los currículos ni en los discursos pedagógicos y didácticos de directivos y maestros. En suma, la escuela se sigue entendiendo como una institución encargada de la transmisión, antes que de la construcción de conocimientos.

En Colombia, el discurso oficial sobre investigación educativa y la formación de maestros investigadores ha sido tímido y tardío, tal vez por las implicaciones políticas y de orden económico que esto supone. Formar maestros investigadores requiere de inversión en la promoción de cursos de actualización, programas de postgrado y apoyo a proyectos de investigación, pero además, el mismo Ministerio de Educación, en representación de las políticas de los gobiernos de turno, lo mismo que distintos agentes de la política nacional se resisten al desarrollo efectivo de estos procesos, pues, tal vez conviene más tener una base magisterial que haga su oficio desde una posición técnico-instrumental, que una generación de maestros hábiles en la indagación, la reflexión y la proposición de soluciones a problemas comunes a sus propias prácticas pedagógicas y educativas.

Cabe aquí el supuesto de Elliott (2010) cuando afirma que la investigación-acción, realizada en profundidad, incrementa la conciencia del maestro sobre sus implicaciones políticas y su capacidad colectiva para impulsar cambios estructurales a nivel escolar y del sistema educativo en general. Pero en Colombia, el discurso sobre investigación expresado en documentos como Ley General de Educación (1994), Decreto 1860 (1996), Lineamientos curriculares (1998), entre otros, desde finales del siglo pasado, han tenido poco impulso, y sólo hasta la segunda década de 2021 se retoma la idea de formación de licenciados investigadores, así como se registra en el documento “La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje” (MEN, 2015). Aunque esto último no es garantía para el impulso de la formación de maestros investigadores en nuestro país.

En realidad, la investigación-acción, que es considerado un método expedito para los maestros, ha tomado fuerza gracias al esfuerzo particular de éstos, quienes, en el marco de sus estudios posgraduales, financiados generalmente por sí mismos, han optado por esta metodología. Otros, lo han hecho en el seno de organizaciones independientes como las redes de maestros o motivados por sus participaciones en eventos de carácter académico e investigativo promovidos por instituciones educativas a nivel nacional e internacional. En este contexto se sitúa este caso en estudio, en el que se analizan cinco experiencias de investigación-acción de egresados de la Maestría en Educación SUE-Caribe, con base en la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué tendencias en la orientación y aplicación del método de Investigación-Acción se representan en trabajos de grado de maestros de lenguaje egresados de la Maestría en Educación SUE-Caribe entre 2006 y 2020?

Esta investigación, así concebida, se constituye en un aporte a la reflexión sobre el tema de formación de maestros investigadores, atendiendo a las líneas, los enfoques y los métodos más apropiados para ese ejercicio formativo y profesionalizante. Esto garantizará que los trabajos investigativos en este campo no queden registrados como hechos aislados en función de la obtención de títulos, sino que se constituyan en objeto de estudio y de reflexión para seguir avanzando en la comprensión de los significados y sentidos de la investigación-acción en la formación de los maestros y en la mejora y transformación de sus prácticas pedagógicas para bien del sistema educativo en general. Trabajos de este tipo comienzan a ser abordados en la Maestría en Educación SUE-Caribe y en otros contextos a nivel regional y nacional, lo que les da un carácter de prioridad, sobre todo si se tiene en cuenta que a nivel de las comunidades académicas y de los desarrollos de ciencia y tecnología se necesita documentar y comprender los recorridos y las tendencias de las investigaciones que se realizan desde diferentes líneas, enfoques y métodos, como una opción para construir teorías científicas genuinas, acorde con los contextos socio-históricos de las regiones y del país. Este estudio, que tiene como

objetivo comprender las tendencias en la orientación y aplicación del método de Investigación-Acción en trabajos de grado de maestros de lenguaje egresados de la Maestría en Educación SUE-Caribe, entre 2006 y 2020, pretende constituirse en punto de partida para otras investigaciones más amplias referidas al desarrollo de nuevos conocimientos en este campo.

### *La Investigación-Acción: orígenes y tendencias metodológicas*

“El concepto de investigación-acción tiene sus orígenes en la obra del psicólogo social Kurt Lewin (1946), que la describió y aplicó durante años en una serie de experimentos comunitarios en la Norteamérica de postguerra” (Kemmis y McTaggart, 1992, p. 10), asumido como un proceso de peldaños en espiral, cada uno de los cuales se compone de planificación, acción y evaluación del resultado de la acción. La naturaleza cíclica del enfoque de Lewin reconoce la necesidad de que los planes de acción sean flexibles y dúctiles. Otros autores en esta línea, como L. Stenhouse y J. Elliot, “señalan que la investigación acción ayuda a los profesionales en ejercicio a resolver sus propios problemas y a mejorar su práctica” (Muñoz y Munévar, 2002, p. 4). En Australia, especialmente en la Universidad de Deakin, la investigación-acción ha sido una parte importante de la mejora escolar y de la investigación educativa, siendo algunos de los más claros representantes Kemmis, S., Carr, W. y McTaggart, R., entre otros.

La investigación-acción es “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar” (Kemmis y McTaggart, 1992, p. 9) y surge de la clarificación de preocupaciones compartidas en un grupo, intentando descubrir qué puede hacerse, para llegar a adoptar un proyecto de grupo en el que sus miembros identifican una preocupación temática (área sustantiva en la que decide centrar su estrategia de mejora), planifican la acción, actúan y observan individual y colectivamente y reflexionan juntos.

En América Latina (Bautista, 1990) la investigación-acción aparece bajo dos corrientes: la educativa, que reacciona contra el positivismo pedagógico y las formas tradicionales de entender y hacer educación, especialmente la educación de adultos. En esta línea se ubica Paulo Freire, quien propone la construcción de una alternativa cuyo objeto teórico es la cultura popular, con el propósito de empoderar la participación de los sectores populares en la gestión y el desarrollo de su propio proceso educativo. En este caso, el maestro, vendría a ser un agente de cambio a partir de la comprensión crítica de su entorno y de su función como líder cultural y social (Doria y Castro, 2012). La otra corriente es la sociológica, que reacciona contra los paradigmas dominantes de

interpretación de la realidad social, representada por Orlando Fals Borda (1980, citado en Salazar, 2005), quien hace énfasis en el compromiso del intelectual y del investigador en las luchas populares orientadas a la organización, asumiendo este tipo de investigación-acción con compromiso participativo (Investigación-Acción-Participativa – IAP), como método de acción política para ayudar a producir cambios radicales en la sociedad.

Respecto de las tendencias de la investigación-acción, se registran en la literatura existentes estudios de carácter teórico referidos a las distintas orientaciones en la aplicación de este método a través del tiempo, por ejemplo, Colmenares y Piñero (2008) destacan tres tendencias que ellos denominan modalidades y dimensiones ontoepistémicas, las cuales tienen relación con los tres intereses o racionalidades planteados por Habermas: interés técnico, interés práctico, interés emancipatorio. Esas modalidades son:

La modalidad técnica: fundamentada en el diseño y aplicación de un plan de intervención eficaz en pro del mejoramiento profesional y la resolución de problemas, en el que un experto investigador externo define las pautas y acciones que deben seguir los participantes seleccionados. Se ubican en esta línea, entre otros, los estudios de Lewin y Corey.

La modalidad práctica: que busca desarrollar el pensamiento haciendo uso de la reflexión, el diálogo, la transformación de ideas y la comprensión. Los agentes externos se asumen como asesores y consultores. Se referencian aquí los trabajos de Stenhouse y Elliott.

La modalidad crítica o emancipatoria: que añade a las anteriores el concepto de emancipación de los participantes, a través de la reflexión crítica y la lucha por transformaciones sociales con criterios de justicia y democracia. Esta hace énfasis en la formación del profesorado, y sus principales representantes son Carr y Kemmis. En esta perspectiva se ubica la mayoría de los estudios de investigación-acción en educación que se realizan actualmente en el ámbito latinoamericano, con distintas denominaciones, dentro de las cuales se destaca en Colombia las propuestas por Bernardo Restrepo, conocidas como investigación acción educativa e investigación acción pedagógica; la primera ligada a la indagación y transformación de procesos escolares en general y la segunda focalizada hacia la práctica pedagógica de los docentes.

### ***Metodología***

Es un estudio de corte cualitativo interpretativo, con base en la técnica de análisis de contenido aplicada a los informes finales de investigación de profesores de lenguaje egresados de la Maestría en Educación SUE-Caribe. El análisis de contenido se ha concebido y aplicado en dos líneas epistémicas y metodológicas, no excluyentes una de

la otra: la primera, de carácter cuantitativo, desde sus inicios, aplicada sobre documentos de prensa en Estados Unidos a finales de la segunda guerra mundial, y la otra, de carácter cualitativo, con énfasis en la interpretación de textos diversos y la elaboración de inferencias, es decir, la comprensión del contenido latente a partir del contenido manifiesto de los textos. He aquí un concepto de Laurence Bardin (1996, citado en Tinto, 2013, p. 8): “conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes”.

La bibliografía sobre esta técnica es abundante y se plantean diferentes variantes y adaptaciones en muchos estudios, acorde con las perspectivas epistémicas y metodológicas de cada investigador. En el caso de esta investigación, se comprende que el estudio de contenido, en sentido amplio, se aplica a cualquier tipología textual, verbal o no verbal, con el fin de desentrañar sus significados y sentidos mediante la interpretación de contenidos expresos e implícitos de los textos, es decir, “es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1980, citado en Tinto, 2013, p. 9).

Para ello, se adoptaron cuatro pasos de los seis propuestos en el modelo de Mayring (2000, citado en Cáceres, 2014): definición de unidades de análisis, elaboración de reglas de análisis, definición de categorías y la integración final de los hallazgos. Estos pasos se explican, brevemente, en la siguiente rejilla:

PASOS	DENOMINACIÓN	CONCEPTO	PROCEDIMIENTO
1	Definición de unidades de análisis	La unidad de análisis corresponde a los textos o “trozos de contenido sobre los cuales realizaremos el análisis” (Tinto, 2013). En el caso de esta investigación son documentos íntegros, es decir, textos completos.	Del corpus de trabajos de grado de egresados de la Maestría (Universidad de Córdoba y Universidad de Sucre) se seleccionaron cinco informes finales, de un total de diez, bajo los siguientes criterios: uno, haber sido realizados por maestros de lenguaje en el nivel de educación básica; dos, haber sido desarrollados con el método de investigación-acción; tres, representar un recorrido de varias cohortes de la Maestría entre 2006 y 2020; cuatro, haber sido orientados por un mismo director de investigación. Esos cinco informes constituyeron la unidad de análisis.
2	Elaboración de reglas de análisis y códigos de clasificación	Indican las condiciones para codificar y categorizar un determinado material. El investigador va desarrollando criterios de clasificación de contenido similar, de forma	Se procedió mediante el ejercicio de lectura microtextual de textos (Doria y Castro, 2012), basado en una lectura de rastreo por parte del lector-investigador para seleccionar y agrupar unidades de significado y de sentido, que expresan ideas relevantes sobre diferentes tópicos

		sistemática. Es un proceso inductivo, libre y flexible.	relacionados con el objetivo de investigación. El registro microtextual y su codificación se hizo en matrices construidas por el investigador, de acuerdo con la superestructura y las características de los documentos objeto de análisis.
3	Definición de categorías	Son “cajones o casillas” donde se ordena y clasifica el contenido codificado, que será nominado de acuerdo con inferencias y razonamientos teóricos del investigador, lo que depende de su capacidad de integración y síntesis para hallar relaciones en el material en estudio (Tinto, 2013).	Luego del agrupamiento microtextual, producto de la asimilación de unidades de significado y de sentido, expresadas en palabras y frases clave extraídas de los documentos examinados, se procedió a la definición de categorías teniendo en cuenta dos direcciones: una, la referida a tendencias en la orientación de los procesos de investigación-acción, en la formación de maestros de lenguaje; y dos, la relacionada con la concepción lingüística de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en las escuelas.
4	Integración final de los hallazgos	Es la síntesis final a partir de la comparación y relación de énfasis temáticos, en la que el investigador pone todo su esfuerzo reflexivo y crítico en la interpretación de las categorías y la elaboración teórica, a partir de sus conocimientos previos y los datos arrojados por la investigación.	Se hizo un balance final con base en la relación de las categorías entre sí, y su contrastación con los fundamentos conceptuales y metodológicos de la Investigación-Acción, lo mismo que con los enfoques teóricos de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje, específicamente, de la lectura y la escritura en la actualidad, tal como se expresa en los resultados.

## *Resultados*

El análisis de contenido de que se habla en la metodología de este estudio se aplicó a los siguientes trabajos, teniendo en cuenta dos grandes bloques de la superestructura de un informe final de investigación: 1) la construcción del problema, los objetivos y el diseño metodológico; 2) los soportes teóricos-conceptuales y los resultados.

Al inicio se hace una entrada a través de la lectura microtextual de los títulos de los trabajos seleccionados, que muestra una tendencia relacionada con las categorías de análisis que fueron emergiendo en el proceso de lectura microtextual y su codificación.

<b>Código</b>	<b>Títulos</b>	<b>Autores</b>	<b>Instituciones</b>	<b>Años</b>
T-1	Influencia de las concepciones de lectura de los docentes en el desarrollo del proceso de comprensión lectora de los estudiantes	Hannia Hernández Salcedo Elizabeth Ramírez Villar	I.E. Sabanas de la Negra. Sucre	2012-2014
T-2	La lectura y la escritura como ejes de formación transversales en la escuela.	Onix Castellar Páez. María Negrete Petro	I.E. San Francisco de Asís. San Bernardo – Córdoba	2014-2016

T-3	Transformar las prácticas de lectura en la escuela, una alternativa para promover el hábito lector en los estudiantes de básica primaria	María Ligia Baquero	Rafael Núñez. Sincelejo – Sucre	2015-2017
T-4	Lectura, escritura y oralidad desde la perspectiva sociocultural del lenguaje en la educación básica primaria	Denis Galindo Lozano	I.E. Santa María. Montería – Córdoba	2017-2019
T-5	Prácticas pedagógicas situadas en la educación básica: comprensiones y mejoras desde el área de lengua castellana	Mara Suárez Martínez	Isabel La Católica de Montería – Córdoba	2018-2020

Los informes finales de investigación aquí relacionados hacen parte de un corpus de diez trabajos de grado dirigidos por el autor de este texto, quien, además, es egresado de la primera cohorte de la Maestría en Educación SUE-Caribe, con la investigación titulada “Prácticas de enseñanza de lectura y escritura: concepciones y metodologías”, realizada entre 2006 y 2008, bajo el método de Investigación-Acción con la participación de docentes de lenguaje de instituciones educativas públicas de la ciudad de Montería (Doria y Pérez, 2008). Se comprende entonces que la orientación de las investigaciones registradas arriba tiene su base epistémica y metodológica en esta primera experiencia.

### *Lectura microtextual de entrada: las relaciones significativas en los títulos de los trabajos*

En la formulación de los títulos de los trabajos de grado se encuentran correspondencias marcadas por términos clave como: concepciones de lectura, procesos de comprensión, hábito lector, transformar las prácticas, comprensiones y mejoras y perspectiva sociocultural del lenguaje que, hilvanando significados y sentidos, se representan en el siguiente esquema:



Se puede leer en este esquema una relación entre cuatro conceptos comunes a una perspectiva epistemológica de corte sociocultural del lenguaje, específicamente, respecto de la enseñanza de la lectura y la escritura (T-1 y T-3) y, por otro lado, dos expresiones relacionadas con el concepto de investigación-acción (T-3 y T-5). En su conjunto, la significación gira alrededor de propósitos comprensivos y transformadores que, hoy día, se demandan con mucha fuerza en lo que respecta a la formación del profesorado (Lomas, 2018), en virtud de la asunción de concepciones y prácticas de lectura y escritura

coherentes con las realidades sociohistóricas de las escuelas y de los sujetos que las integran.

### *Categoría 1*

#### *Tendencias en la orientación de los procesos de investigación-acción en la formación de maestros de lenguaje*

En este apartado se presenta la construcción de sentidos a partir del análisis del corpus de contenido de los informes de investigación relacionados arriba, en lo correspondiente a la concepción de los problemas y la construcción de la dinámica de interacción metodológica por parte de los maestros participantes en cada estudio. Para tal fin, se han organizado los datos en matrices que sintetizan los contenidos de los informes en microtextos, que luego son agrupados para identificar unidades de sentido que dan paso a la interpretación final de cada parte de los textos objeto de estudio.

**Matriz 1.** Lectura microtextual: los problemas de investigación y su construcción

<b>Microtextos (M)</b>	<b>Agrupamiento por palabras clave</b>	<b>Codificación (unidad de sentido)</b>
<i>Reflexiones en el GIR a través de encuentros con sus diversos miembros: padres de familia, docentes y estudiantes (M1)</i> <i>Carencia de políticas institucionales, para el mejoramiento de la comprensión lectora (M2)</i> <i>El PEI no está articulado con las competencias y estándares curriculares planteados por el Ministerio de Educación (M2)</i> <i>Bajos desempeños en los resultados en pruebas externas (M3)</i> <i>Los más bajos desempeños en relación con la comprensión de textos (M3)</i> <i>Poco acompañamiento de los padres de familia en el proceso de enseñanza (M4)</i> <i>La lectura no es afianzado ni considerado desde el núcleo familiar como una obligación en formación de los hijos (M4)</i> <i>Debilidades lectoras en los estudiantes (M5)</i> <i>Uso de prácticas de lectura tradicional (M6)</i> <i>Entre docentes no existe unidad conceptual con respecto a métodos de enseñanza de la lectura y la escritura (M6)</i> <i>La práctica consciente y habitual de la lectura, en las instituciones educativas es bastante deficientes (M5)</i> <i>En Colombia el desempeño de los estudiantes de 15 años está por detrás de los países de la OCDE (M3)</i> <i>Se originó la discusión colectiva a partir de los resultados de las Pruebas Saber de la I.E. (2013- 2014) (M1)</i> <i>Es imposible avanzar en los resultados de las pruebas saber si los estudiantes no leen; y no leen porque sencillamente no les gusta (M5)</i> <i>Si no hay hábito de lectura las actividades que se adelanten serán insuficientes (M5)</i> <i>Surge la idea de formar un Grupo de Estudio y Trabajo GET, para un ejercicio reflexivo sobre los factores que inciden en la falta de hábitos de lectura (M1)</i>	<p>M1 Reflexiones en el GIR- encuentros-discusión colectiva-grupo de estudio trabajo- ejercicio reflexivo- dinámica GART</p> <p>M2 Carencia de políticas institucionales- comprensión lectora- desarticulación del PEI- el currículo</p> <p>M3 Bajos resultados- pruebas externas- comprensión de textos- Colombia-OCDE</p> <p>M4 Acompañamiento- padres de familia- escasa lectura de periódicos-libros- comunidad-parques</p> <p>M5 Estudiantes no leen- debilidades lectoras- deficiente hábito-no les</p>	<p><b>Código 1</b> <b>Reflexión colectiva en</b> <b>grupos de trabajo</b></p> <p><b>Código 2</b> <b>Políticas de lectura en el</b> <b>PEI y el Currículo</b></p> <p><b>Código 3</b> <b>Pruebas externas de</b> <b>comprensión lectora</b></p> <p><b>Código 4</b> <b>Lecturas en familia y</b> <b>espacios comunitarios</b></p> <p><b>Código 5</b> <b>Debilidades en lectura y</b> <b>hábito lector</b></p>

<p><i>La falta de unificación de criterios pedagógicos y didáctico entre los docentes (M6)</i></p> <p><i>En el currículo no se ha planteado el problema del hábito de lectura como eje fundamental para el desarrollo de la calidad educativa (M2)</i></p> <p><i>En los hogares escasea la lectura de periódicos o libros y en la comunidad no se cuenta con parques de lectura (M4)</i></p> <p><i>Carencia de bibliotecas y poco acceso a los libros (M7)</i></p> <p><i>Se construyó la dinámica de trabajo basada en la conformación del <b>GART</b> (M1)</i></p> <p><i>Falta más motivación, utilizar estrategias innovadoras, metodologías adecuadas (M6)</i></p> <p><i>Falta hábito lector, el muchacho no le gusta leer, ni a nosotros los maestros tampoco (M5)</i></p> <p><i>Falta dotar más las bibliotecas y que estas adquieran funciones lúdicas (M7)</i></p>	<p>gusta leer-maestros no leen</p> <p>M6</p> <p>Prácticas tradicionales-falta unidad conceptual-maestros-métodos de enseñanza-unificación de criterios didácticos</p> <p>M7</p> <p>Carencia de bibliotecas-poco acceso a libros-funciones lúdicas</p>	<p><b>Código 6</b> <b>Unidad conceptual y criterios didácticos de los maestros</b></p> <p><b>Código 7</b> <b>Bibliotecas y acceso a los libros</b></p>
---	---	--

Mediante la lectura microtextual de los problemas de investigación se codificaron siete unidades de sentido o categorías emergentes, asociadas a cuatro aspectos temáticos comunes a los cinco trabajos de la unidad de análisis. El primer aspecto, considerado como eje central, se refiere a la **reflexión colectiva en grupos de trabajo** (código 1); el segundo, agrupa los códigos 2 y 3, y corresponde a **políticas curriculares de lectura y pruebas externas**; el tercero, está asociado a **debilidades de los estudiantes en lectura, hábito lector y acceso a libros** (códigos 4, 5 y 7); y el cuarto, refiere a la falta de **unidad de conceptos y criterios didácticos entre maestros** (código 6).

Aquí se destaca la tendencia a constituir grupos de trabajo como punto de partida, basados en reflexiones colectivas de maestros alrededor de problemas relacionados con las deficiencias de los estudiantes en sus competencias en lectura y escritura, en correspondencia con las políticas curriculares institucionales, los problemas del contexto y las prácticas pedagógicas de los maestros de lenguaje. Estos grupos o colectivos toman distintas denominaciones como GIR (Grupo de Investigación Reflexión), GART (Grupo de Acción Reflexión Transformación), y el GET (Grupo de Estudio Trabajo – concepto base), todos ellos con características vinculantes y dialógicas.

El elemento dominante de estas prácticas vinculantes y dialógicas es la reflexión colectiva de grupos de maestros; un asunto característico de la investigación-acción que implica dinámicas participativas, críticas y contextualizadas sobre problemas que afectan a comunidades o instituciones sociales diversas para, a partir de ahí, proyectar situaciones de mejora y transformación en un proceso cíclico, constructivo, formativo y ascendente. Se concluye que la tendencia de esta dinámica aglutinante tiene su base en la integración de ideas y esfuerzos entre participantes espontáneos, que se reconocen en medio de la responsabilidad social que les compete como maestros, y que los conduce a constituir colectivos de trabajo genuinos y autónomos comprometidos con sus propias

realidades. Esta tendencia aglutinante se reafirma en los objetivos generales y en los títulos mismos de las investigaciones en estudio, desde los cuales se percibe una intención de resolución de problemas a partir de propuestas de trabajo colectivo, reflexivo y transformador, tal como se muestra en la matriz número dos.

**Matriz 2.** Lectura microtextual: los objetivos generales de investigación formulados

Microtextos (M)	Agrupamiento por palabras y frases clave	Codificación (unidad de sentido)
<p><b>(Obj-1)</b> Determinar la contribución de una <u>propuesta didáctica de carácter colectivo (M-1)</u>, basada en el <u>enfoque sociocultural del lenguaje (M-2)</u>, en el fortalecimiento de los <u>procesos de lectura, escritura y oralidad (M-3)</u> de los estudiantes de educación básica primaria de la Institución Educativa Santa María de la ciudad de Montería (Córdoba)</p> <p><b>(Obj-2)</b> Comprender la influencia de las <u>concepciones de lectura de docentes (M-3)</u> de educación básica de la Institución Educativa Indígena Sabanas De La Negra, en el desarrollo del <u>proceso de comprensión lectora (M-3)</u> de los estudiantes. (Sucre)</p>	<p>M1  <b>Propuesta didáctica de carácter colectivo</b>            Proceso de <b>reflexión colectiva</b>            Proceso <b>colectivo de transformación</b>            Proceso de <b>reflexión-acción colectiva con maestros</b></p>	<p><b>Código 1</b>  <b>Propuestas didácticas para la acción y transformación colectiva</b></p>
<p><b>(Obj-3)</b> Generar con los docentes un <u>proceso de reflexión colectiva (M-1)</u> de y <u>carácter epistemológico, pedagógico sociocultural (M-2)</u> orientado a la construcción de <u>prácticas pedagógicas situadas (M-1)</u> orientadas al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes en el <u>área de Lengua Castellana (M-3)</u> del nivel de básica primaria en la Institución Educativa Isabel La Católica de Montería. (Córdoba)</p>	<p>M2  <b>Enfoque sociocultural del lenguaje</b>            Carácter epistemológico, pedagógico y <b>sociocultural</b>            La <b>lectura y la escritura</b> como <b>ejes de formación transversales</b></p>	<p><b>Código 2</b>  <b>Enfoque sociocultural del lenguaje para la formación en lectura y escritura</b></p>
<p><b>(Obj-4)</b> Generar un <u>proceso colectivo de transformación (M-1)</u> de las <u>prácticas de lectura (M-3)</u>, como alternativa para el <u>desarrollo del hábito lector (M-3)</u> en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Rafael Núñez. (Sucre)</p>	<p>M3            Procesos de lectura, escritura y oralidad  <b>Concepciones de lectura de docentes</b>            Proceso de comprensión lectora  <b>Área de Lengua Castellana</b>  <b>Prácticas de lectura</b></p>	<p><b>Código 3</b>  <b>Concepciones y prácticas de lectura y escritura de los docentes</b></p>
<p><b>(Obj-5)</b> Generar un <u>proceso de reflexión-acción colectiva con maestros (M-1)</u> de básica primaria, que permita <u>implementar la lectura y la escritura (M-3)</u> como ejes de formación transversales <b>(M-2)</b> en la I.E. San Francisco de Asís, con el propósito de mejorar el desempeño académico de los estudiantes en todas las áreas del conocimiento. (Córdoba)</p>	<p>Desarrollo del hábito lector            Implementar la lectura y la escritura</p>	

En este caso, emergen tres categorías que se relacionan con las unidades de sentido que surgieron de la Matriz 1 y del ejercicio de entrada sobre los títulos de los trabajos en estudio, que marcan una tendencia en el sentido epistemológico y conceptual: la decisión de construir propuestas didácticas para la acción colectiva y transformadora; la asunción de un enfoque sociocultural del lenguaje como alternativa de solución a problemas relativos a las concepciones y prácticas de lectura y escritura de los maestros.

Todo lo anterior, en función de mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes de las escuelas públicas de la región. Esta relación de los tres códigos derivados de la interpretación de los títulos de los trabajos de grado nuclea una perspectiva que vincula los conceptos de: teoría del lenguaje, didácticas transformadoras y prácticas de lectura y escritura, permeados, en términos de método, por una concepción de trabajo colectivo y reflexivo en contexto, como se sugiere desde la investigación-acción.

**Matriz 3.** Lectura microtextual: el diseño de las dinámicas de interacción metodológica

Microtextos (M) (T – Trabajo de grado)	Agrupamiento por palabras y frases clave	Codificación (unidad de sentido)
<p><b>(T-1)</b> Enfoque cualitativo: “estudiar un fenómeno social, mediante la reconstrucción de conceptos, acciones y descripciones (Ruiz, 2012), utilizando la observación, descripción, autorreflexión, reflexión colectiva y seguimiento durante todo el proceso (Kemmis, 1983)” (enfoque y método- M-1)  “relación dialógica y creadora entre los sujetos que comparten la investigación” (formación-transformación M-2)  “un espacio simbólicamente dotado de sentido dialógicamente asimilable” (formación-transformación M-2)  “el diseño sigue tres fases cíclicas en espiral: planificación, acción, observación – reflexión (Kemmis y McTaggart, 1992)” (enfoque y método M-1)  “Fase Exploratoria, Fase de Ejecución y Fase de Valoración y Sistematización desarrolladas por el GIR” (enfoque y método M-1)  “identificar aspectos del orden social actual que frustran el cambio racional, y presentar propuestas que permitan a los docentes tomar conciencia de cómo superarlos...” (CARR y KEMMIS, 1983 en (Elliot, 2000))(conciencia y transformación social M-3)</p>	<p>M1  Enfoque cualitativo: observación, descripción acción, reflexión colectiva (I.A), fases cíclicas Trabajo colectivo: GIR, GART, GET...  Estudiar fenómeno social para mejorar Transformación y mejora de la realidad social y educativa  Cambios en los métodos de enseñanza y aprendizaje de los docentes</p>	<p>Código 1  Enfoque y método de investigación</p>
<p><b>(T-2)</b> “comprende cinco fases: observación participante, investigación participativa, acción participativa, evaluación y retroalimentación, mediante el GART (Grupo de Acción Reflexión Transformación)” (enfoque y método M-1)  “la conciencia transformadora, que es la esencia de la implementación de esta IA” (conciencia y transformación social M-3)</p>	<p>M2  Relación dialógica y creadora entre los sujetos Espacio simbólicamente dotado de sentido dialógicamente asimilable</p>	<p>Código 2  Formación y transformación</p>
<p>“su meta apunta a tomar conciencia de lo que se estaba haciendo y lo que se debía mejorar en relación con la calidad de la educativa en la Institución” (conciencia y transformación social M-3)  <b>(T-3)</b> (María L) enfoque cualitativo, aproximación global a las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva... (Bonilla y Rodríguez, 1997). (enfoque y método- M-1)  “el accionar del GET, permite el análisis de una situación muy propia, desde la óptica del colectivo de los maestros” (enfoque y método- M-1)</p>	<p>M3  Identificar aspectos del orden social actual Propuestas que permitan a los docentes tomar conciencia Conciencia transformadora, esencia de la I.A Su meta apunta a tomar conciencia...</p>	<p>Código 3  Conciencia y transformación social</p>

<p>“una transformación social vista desde la democratización de los procesos” (conciencia y transformación social M-3)</p> <p>“ver y sentir la investigación, su implicación, cambios y limitantes desde las voces de los principales actores en el proceso” (actores y procesos M-4)</p> <p>“un concepto democrático pluralista de alteridad y de servicios, que favorece vivir con las diferencias” (conciencia y transformación social M-3)</p> <p><b>(T-4)</b> “una investigación de corte cualitativo con método de investigación-acción” (enfoque y método- M-1)</p> <p>“el objetivo de la I-A es la transformación y mejora de la realidad social y educativa” (Kemmis y McTaggart, 1988) (enfoque y método- M-1)</p> <p>“propiciar cambios en los métodos de enseñanza y aprendizaje de los docentes para la mejora de la calidad de los estudiantes (actores y propósitos M-4)</p> <p><b>(T-5)</b> “la I.A implica el estudio de una situación social para mejorar la calidad de la acción de ésta” (Elliot.1993) (enfoque y método- M-1)</p> <p>“la creación de un grupo de reflexión, autocrítico constituido por once (11) docentes implicados en un proceso de transformación de la práctica docente en Lengua Castellana” (actores y propósito M-4)</p>	<p>Transformación desde la democratización de los procesos</p> <p>Concepto democrático pluralista, de alteridad, vivir con las diferencias</p> <p>M4</p> <p>Ver y sentir la investigación, su implicación, cambios y limitantes desde las voces de los principales actores en el proceso</p> <p>Propiciar cambios en los métodos de enseñanza y aprendizaje de los docentes para la mejora de la calidad de los estudiantes</p> <p>Creación de grupos autocríticos para la transformación de la práctica docente en Lengua Castellana</p>	<p>Código 4</p> <p>Actores y propósitos de investigación</p>
---	---	--

La tendencia de las dinámicas de interacción metodológica de los trabajos de grado en estudio tiene su base en el paradigma sociocrítico y en el enfoque cualitativo de investigación, entendido este como aproximación global a las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva (Bonilla y Rodríguez, 1997), mediante la reconstrucción de conceptos, acciones y descripciones (Ruiz, 2012). En este caso, los microtextos agrupados en el código número uno de esta matriz, dan cuenta del sentido de este enfoque en tanto se orienta hacia el estudio de un fenómeno social, como lo es el problema de enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana, con fines de transformación y mejora expresados en la necesidad de cambios de los métodos de enseñanza y aprendizaje de los docentes en beneficio de la calidad educativa de los estudiantes (código 4).

En cuanto al método de investigación-acción, se reafirma el concepto de trabajo colectivo, es decir, el grupo como unidad dialógica y vinculante, en la que se describe, se reflexiona y se comprenden los problemas para luego entrar en acción en sentido teórico-práctico, formativo y transformador (códigos 1 y 2). El grupo, entendido como *espacio simbólicamente dotado de sentido y dialógicamente asimilable, mediante la relación creadora entre los sujetos* (código 2). Se destaca, entonces, que el método no se asume en un sentido eminentemente técnico u operativo, sino, en un orden epistémico que implica comprensión del sentido de hacer ciencia a partir lo cotidiano, pero también se enfatiza

en la necesidad de *tomar conciencia transformadora desde la democratización de los procesos*, bajo el concepto de *pluralismo, alteridad y respeto a las diferencias* (código 3). Al respecto, el Grupo de Estudio Trabajo (GET) o cualquiera de las otras denominaciones que aquí aparecen (GART, GIR) funcionan como.

*una micro-unidad de desarrollo investigativo de carácter colectivo, reflexivo y participativo cuya esencia está en el vínculo que se logre entre sus actores. Es decir, el vínculo implica una aproximación conceptual y afectiva entre distintos sujetos, que los induce a asumir compromisos compartidos para luego entrar en acción frente a problemas comunes. En este caso, se entiende que el GET no es una simple agrupación de maestros, sino un colectivo de trabajo académico e investigativo, conformado por tres o más docentes de manera voluntaria* (Doria y Pérez, 2008; Doria y Pacheco 2012).

Los códigos descritos en la matriz número 3 son coherentes con las siguientes características y principios de un GET, lo que define la tendencia de los trabajos en estudio, en cuanto a su enfoque y método de investigación. El GET se caracteriza por ser: **Autónomo**, dada su capacidad de actuar de manera libre, consciente y autorregulada, acorde con la unificación de criterios conceptuales y prácticos en el ámbito de las diferencias ideológicas.

En este sentido, el colectivo no se rige por reglas preestablecidas, sino por aquellas generadas por el grupo; **Creativo**, en cuanto a su posibilidad de crear y recrear experiencias, con fines de transformación e innovación para beneficio del colectivo y de otros grupos afines. Un indicador de la creatividad es la producción intelectual y el diseño de propuestas para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza; **Sostenible**, que implica ser constante y productivo, con rigor tanto conceptual como práctico. También se reconoce que un grupo es sostenible cuando hay producción intelectual-académica, cuando se publican, divulgan y comparten los productos tanto individuales como colectivos.

Los principios, por su parte, son de carácter humano y axiológico: **el encuentro en el afecto**, que genera actitudes de respeto mutuo; **el auto-reconocimiento**, que permite la valoración de sí mismo como persona; y **el reconocimiento del otro**, que implica la aceptación de las diferencias en un sentido incluyente y democrático (Doria y Pacheco, 2012).

En conclusión, una característica de estos trabajos, en correspondencia con el método de I.A es la conformación del GET desde la concepción y construcción del problema de investigación. Es decir, desde inicios de cada proyecto hay una conexión

estrecha entre el problema y la metodología, y a partir de ahí se aborda el componente teórico-conceptual de las investigaciones, en sentido inductivo, pues se parte de la práctica misma de los grupos de maestros a través de relaciones dialógicas situadas, lo que los va involucrando en la reflexión continua, en un proceso cíclico, teórico-práctico, de observación-acción-reflexión (Planeación, Ejecución, Evaluación) (Lewin, 1946).

## *Categoría 2*

### *Concepción lingüística para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura*

La lectura e interpretación de los discursos implícitos en los marcos teóricos de los trabajos de grado de los maestros de lenguaje egresados de la Maestría en Educación SUE-Caribe, trae a cuento la discusión epistémica y pedagógica entre las perspectivas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura que devienen de los paradigmas formal y comunicativo de la lengua. Estos enfoques están asociados a dos momentos históricos en el desarrollo de las investigaciones lingüísticas que, temporalmente, tienen sus límites próximos a las décadas de los años 60 y 70.

El paradigma formal se asocia a una visión descriptiva y explicativa del sistema de la lengua, de carácter estructuralista e inmanente (De Saussure, 1991), que no tenía fines pedagógicos ni didácticos, sino, eminentemente científicos, pero que hasta la década del 70, aproximadamente, fue aplicado en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en las escuelas de manera teórica y normativa por aquellos maestros de lenguaje que fueron formados lingüísticamente en esa perspectiva, lo cual es absolutamente legítimo si se tiene en cuenta que son los desarrollos de las ciencias los que van nutriendo, en distintos momentos históricos, los enfoque y contenidos de enseñanza en las instituciones educativas.

El paradigma comunicativo, que no excluye al estructuralismo, sino que se soporta en éste, implica un cambio de enfoque tanto conceptual como práctico respecto de la enseñanza de los conocimientos lingüísticos.

Entonces, mientras la lingüística estructural generó un modelo de enseñanza centrado en el estudio del sistema de la lengua (gramática normativa), tomando la oración como unidad de análisis, es decir, el estudio de la estructura de la lengua se realiza mediante un sistema categorial, desde la oración, para explicar teóricamente cómo debe ser usada por sus hablantes (del sistema al uso), el enfoque comunicativo, con soporte en las ciencias del lenguaje (lingüística textual y discursiva, pragmática, sociolingüística, etnografía de la comunicación, etc.), asume una perspectiva sociocultural según la cual el análisis del lenguaje se hace desde los usos que de él hacen los hablantes en distintas situaciones comunicativas, en el ámbito de la interacción social. Es decir, se hace un

estudio del uso hacia el sistema, implicando en ello no oraciones aisladas, sino, textos y discursos, tanto verbales como no verbales, lo que supone una comprensión más situada y real de la lengua como sistema, a partir de una gramática del texto y no de la oración.

Los trabajos de grado aquí analizados se ubican en esta perspectiva comunicativa y sociocultural del lenguaje, específicamente en lo atinente a la enseñanza y aprendizaje la lectura y la escritura en la escuela. En la siguiente rejilla se muestra una selección de ideas (microtextos) y autores citados en el corpus de textos seleccionados para este estudio.

**Matriz 4.** Lectura microtextual: el enfoque teórico de lectura y escritura construido en las investigaciones

Microtextos (M) (Trabajos de grado)	Autores citados	Codificación Perspectiva teórica
<p>“La lectura es un proceso utilizado en la <b>construcción de conceptos</b> que resumen la <b>visión crítica y comprensiva</b> de todo aquello que se observa (..) al concebirla como un <b>proceso dinámico, interactivo y transaccional</b>”.</p> <p>“Que el estudiante logre un <b>aprendizaje significativo</b> (...) apoyado en la <b>perspectiva sociocultural</b>”</p> <p>“La puesta en práctica de <b>operaciones de pensamiento</b> al momento de leer.</p> <p>“Se parte de la triada <b>lector, texto y contexto</b>”</p> <p>“Entender la lectura y el acto de leer desde <b>factores cognitivos, psicólogos, culturales</b>”</p> <p>Se combinan las <b>experiencias afectivas y vivenciales del lector</b> en conjunto con lo cognitivo”</p> <p>“<b>Leer</b> es un ejercicio de <b>construcción y reconstrucción activa de sentidos</b>”</p> <p>“una capacidad compleja superior que lleva a establecer una <b>relación de significado particular con el contenido del texto</b>”</p> <p>“Como proceso de <b>decodificación</b> permite el <b>aprendizaje de habilidades aisladas</b>”</p> <p>“En la concepción interactiva, la práctica de la lectura se entiende como <b>proceso indivisible y global</b>, que exige comprender la <b>construcción del sentido del texto por parte del lector al interactuar con él</b>”</p> <p>“<b>El lector construye modelos, esquemas y estructuras de conocimiento</b> por medio de los cuales se da la interpretación con base en los antecedentes contextuales”</p> <p>“El acto de <b>leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales</b>, intereses, deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares”</p>	<p>(Goodman, 1982), (Rosenblat L. M., 1985) (Smith, 1990)</p> <p>(Klimenko, 2010), (Lerner D., 2001), (Solé I., 1997), (Dubois M., 2011), (Tiburcio, 2009)</p> <p>(Espinosa, 1998), (Carrasco, 2006), (Arenzana, 1995), (Sánchez L., 2014)</p> <p>(Rojas I. O., 2013), (Cubero, 2005), (Cisneros, 2013), (Ramírez, 2006), (Freire 2009), (Baches, 2010), (Romero, 2005), (Cassany, 2006), Jolibert (2009), (Pérez Abril, 2013), (Lomas, 2002), (Hymes, 1972), (Halliday, 2014), (Van Dijk, 2004), (Camps A., 2012)</p>	<p>Constructivista, crítica, comprensiva, interactiva.</p> <p>Aprendizaje significativo, perspectiva sociocultural</p> <p>Lector, texto y contexto</p> <p>Experiencias afectivas y vivenciales del lector</p> <p>Leer: construcción y reconstrucción activa de sentidos</p> <p>Relación de significado particular con el contenido del texto</p> <p>El lector construye modelos, esquemas y estructuras de conocimiento</p> <p>Leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales</p>

<p><i>“Escribir no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un <b>proceso</b> que a la vez es <b>social e individual</b> en el <b>que se configura un mundo</b> y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está <b>determinado por un contexto socio-cultural y pragmático</b> que determina el acto de escribir”.</i></p> <p><i>“Escribir es producir mensajes reales, con intencionalidad y destinatarios reales”</i></p>	<p>Lineamientos curriculares de lengua castellana (1998)</p>	<p><i>Escribir: un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo, determinado por el contexto sociocultural.</i></p>
--	--	--

La muestra de ideas que se codifica en la matriz anterior da cuenta de una terminología propia de un paradigma comunicativo y sociocultural, que imbrica lo lingüístico y lo pedagógico en la comprensión de un enfoque de enseñanza centrado no sólo en la lingüística estructural y normativa, sino en otras disciplinas del lenguaje que reivindican la condición de los hablantes como sujetos sociales comunicativos y no como simples conocedores de un sistema de códigos de la lengua materna. En esa línea conceptual, Lomas (2002) plantea que, en las últimas décadas, la evolución de las ciencias del lenguaje se orienta cada vez más al análisis de las formas discursivas que encarnan los usos comunicativos, a la consideración de las variables culturales que condicionan y determinan el significado social de esos usos del lenguaje, y al conocimiento de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción de los mensajes.

En ese contexto, la concepción sociocultural de la lectura y la escritura, como dos procesos alternos o simultáneos, pone énfasis en que la fuente de todo saber previo otorgado por las palabras o el lector proviene de su contexto social. Donde cada discurso emitido lleva consigo la interpretación de la lectura del mundo que lo rodea (Cassany, 2006) (Rosenblatt L. M., 1978). Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo, ese significado como un entretejido de conocimiento adquirido en la experiencia social, y actualizada constantemente según las nuevas vivencias. Ya no solo es el texto y el lector, ahora también implica al contexto donde interactúan el pensamiento y lenguaje (Goodman, 1982).

Al respecto, Halliday (2014), no concibe el lenguaje independientemente de su uso, de la cultura a la que sirve y de la cual es producto, como tampoco concibe las funciones del lenguaje únicamente en relación con los participantes considerados en abstracto, si no en relación con los usos mismos, con los comportamientos sociales de esos participantes. En su teoría él manifiesta que el lenguaje debe partir de factores reales, concretos y sociales, por esta razón él reconoce y distingue las micro funciones y macro funciones del lenguaje.

Frente a esto, cabe destacar la apropiación de esas ideas expresadas arriba por parte de los maestros involucrados en estos procesos de investigación-acción, lo que demuestra

un cambio de actitud en lo pedagógico-didáctico, sustentado en un enfoque renovado de enseñanza del lenguaje. Veamos:

*“estudiar las micro funciones y macro funciones del lenguaje nos sirve para saber discernir entre lo que hacemos y lo que desconocemos porque no se valora su reconocimiento en el proceso de adquisición y producción del lenguaje, por consiguiente, es necesario la apropiación de estas funciones en los docentes de esta manera se propician mejores saberes y conocimientos en los estudiantes” (Voz de un maestro - GART).*

*“Refiriéndonos al discurso comunicativo que debe poseer todo ser humano se busca fomentar en los estudiantes su capacidad de expresión para que en su quehacer escolar, familiar y social sean espontáneos, demostrando fluidez verbal, argumentando y produciendo conocimientos. Todos estos aspectos se deben tener en cuenta al desarrollar las habilidades comunicativas en los estudiantes, en todos los grados y en todas las áreas del conocimiento (Voz de una maestra - GART).*

Se observan aquí dos referencias importantes producto de la participación reflexiva de los maestros en la investigación (su investigación), una que alude a la importancia de la teoría, y otra referida a la práctica soportada en la teoría. Este juego discursivo representa un nivel de conciencia de los maestros respecto de su papel como formadores de sujetos comunicativos, lo que se podría entender como un estado de mejora y de transformación desde sus propias experiencias, un asunto propio de la investigación-acción, y que le da validez como método sociocrítico y formativo.

Otras voces reafirman la comprensión del enfoque comunicativo y sociocultural del lenguaje. Por ejemplo, producto de las sesiones de trabajo colectivo sobre los conceptos de lengua y lenguaje, a partir de la lectura de autores como Lomas, Hymes, Halliday, entre otros, dicen los maestros:

*“...por lo tanto el lenguaje es un proceso donde confluyen un conjunto de elementos significativos que hacen posible la comunicación como son los signos, las imágenes, gestos, señales, expresiones, sensaciones que se desarrollan de acuerdo con el contexto familiar y social donde habita el ser humano” (Voz de una maestra - GART).*

Alude a la función simbólica del lenguaje en tanto se reconoce no como sistema de signos, sino como conjunto de expresiones diversas, verbales o no verbales, formales o no, como es el caso de signos, imágenes, gestos, señales, sensaciones y expresiones que cumplen funciones comunicativas genuinas en el contexto social y cultural de cualquier hablante. Pero además se infiere, según la voz de la maestra, que es a ese tipo de expresiones a las que hay que acudir al momento de trabajar con los niños y jóvenes en las escuelas, pues, en últimas, de eso están hechos los usos de los lenguajes que cotidianamente se expresan en diversos textos y en distintas situaciones discursivas.

## ***Conclusión: la Investigación-Acción, la interrogación de las prácticas y las propuestas de mejora en lectura y escritura.***

*“Mi experiencia como docente coinvestigadora de este proyecto ha movido en mis entrañas el ánimo por escudriñar lo desconocido en la enseñanza de los maestros, como grupo sabemos y somos conscientes de la población estudiantil que tenemos, sin embargo, nos motiva que podamos escucharnos entre compañeros para buscar las respuestas a los grandes interrogantes que nos agobian”* (Voz de un maestro – GET El Pílon).

La investigación-acción (I.A.) es un método integrador. El discurso anterior sintetiza esta afirmación en cuanto a tres aspectos fundamentales que generalmente se develan en los participantes de la I.A. En primer lugar, la *conciencia de grupo*, producto del autorreconocimiento y el reconocimiento entre pares. Esto significa que la dinámica metodológica de la I.A. es de carácter proxémico, tanto en la vivencia cotidiana como en las percepciones y saberes de los participantes, es decir, hay una conciencia individual (yo) y una conciencia colectiva y asociativa (nosotros). Aludiendo al párrafo anterior, se puede testimoniar esto en la voz del maestro: *“como grupo, sabemos y somos conscientes de...”*; un nivel discursivo y comprensivo indispensable en este método de investigación de carácter aglutinante y comprometido: sólo aquel que es consiente de, es capaz de asumir compromisos en la perspectiva del otro y de lo otro.

El segundo aspecto que se deriva del discurso en comentario está referido a *la fuerza del diálogo*: *“nos motiva que podamos escucharnos entre compañeros”*. El diálogo, en la I.A., se comprende como una mediación discursiva que abre paso a las ideas, a partir de la conversación afectuosa y espontánea sobre la cotidianidad de los miembros del Grupo de Estudio Trabajo (GET), lo mismo que de las lecturas de las experiencias de otros grupos y de autores que puedan iluminar nuevas comprensiones para *“buscar las respuestas a los grandes interrogantes que nos agobian”*. Y ese encuentro de voces, que es el diálogo, está mediado por relaciones e interacciones que vinculan la teoría con la práctica, a través del ejercicio de la reflexión, la lectura crítica y la escritura razonada.

El tercer aspecto alude a un asunto esencial en todo método de investigación: *“el ánimo por escudriñar lo desconocido”*, que constituye el acto de la sospecha, de la pesquisa, de la interpretación, de la búsqueda de explicación, de la pregunta que guía cualquier indagación comprensiva. Pero uno de los rasgos distintivos de la I.A. es que ese escudriñamiento no se realiza en solitario ni desde afuera, sino en colectivo y desde el mismo escenario de los participantes. Por eso, en la voz de este maestro, la expresión *“este proyecto ha movido en mis entrañas el ánimo por...”*, se desplaza en su significación a través otras voces, ya citadas, como *“escucharnos entre compañeros”* e *“interrogantes*

*que nos agobian*”, es decir, están el yo y el nosotros vehiculando la búsqueda, el escudriñamiento, a partir de la interrogación de sus prácticas.

Estos aspectos, en gran medida, configuran una tendencia eminentemente social, dialógica y discursiva de la I.A., tal como se expresa, arriba, en los códigos 2 y 3 de la matriz 3, referidos a construcción de una conciencia transformadora cuya fortaleza está dada por el trabajo socialmente compartido, la reflexión colectiva y las acciones conjuntas y críticamente fundamentadas, con un marcado vínculo entre teoría y práctica. Como dice Elliott, “en la reflexión natural cotidiana, el discurso práctico y el teórico interactúan entre sí: constituyen dos dimensiones de un proceso unificado” (Elliott, 2010, p. 113).

Ahora bien, de esa tendencia social sustentada en una conciencia transformadora, se genera otra tendencia de carácter ético-político de la I.A., la de mejora permanente en relación con los problemas que afectan a las comunidades y a la realidad social de quienes participan en este tipo de investigación. En el caso de los trabajos de grado en estudio, cuyos objetivos están orientados al mejoramiento de competencias en lectura y escritura de estudiantes de educación básica desde una perspectiva sociocultural, es evidente la apropiación que hacen los maestros, investigadores y co-investigadores, tanto de referentes teóricos como de estrategias didácticas alternativas, para afrontar la solución de problemas relacionados con la enseñanza y aprendizaje del lenguaje en escuelas públicas de la región. Por eso, los maestros han asumido, en términos de Chartier (2010, p. 1), que “leer es el instrumento imprescindible sin el cual aprender es imposible”, así como lo afirma un maestro participante:

*“hemos entendido que la lectura más que decodificar es entender una realidad en la que vivimos, todo lo que está a nuestro alrededor debe ser comprendido para vivir en sociedad. Escribir, por el contrario, no es fácil, requiere un esfuerzo mental para construir un texto coherente que comunique una intención, y la oralidad, por su parte, es la fuerza del discurso con sentido. Todos son procesos complejos que son necesarios analizarlos y comprenderlos para llevarlos a nuestra práctica de aula”* (Voz de un maestro – GET El Pílon).

Conceptualizar la lectura como una manera de *entender la realidad para vivir en sociedad*; la escritura como *esfuerzo mental para construir un texto coherente que comunique una intención*; y la oralidad como *fuerza del discurso con sentido*, marca una tendencia hacia la comprensión de un enfoque pedagógico y didáctico situado ya, no en la desestructuración del texto en su literalidad (leer es más que decodificar) ni en sus marcas eminentemente gramaticales, sintácticas o semánticas, sino en la comprensión de sus relaciones complejas (lectura, escritura y oralidad son procesos complejos) que, vistas desde la pragmática y las teorías del discurso, enfatizan en la interpretación y

comprensión de las intenciones de los textos en relación con los contextos socioculturales donde se producen (Lomas, 2018).

En suma, dentro de los aportes que se le pueden asignar al método de investigación-acción está el de la apertura a la interpretación y la comprensión por parte de sus actores desde el seno de su propia realidad, desde sus propios valores y creencias. Lo que Elliott, aludiendo a Gadamer, comenta así: “remodelamos nuestro ser-en-el-mundo mediante la comprensión”. Es un proceso constructivo y reconstructivo en el que, según Elliott, “los seres humanos modifican, cambian y enriquecen sus tradiciones” (Elliott, 2010, p. 115), tal como se percibe en palabras de otro maestro participante:

*“la idea de fomentar el hábito en la lectura, escritura y la oralidad desde una perspectiva social y cultural promovida por el grupo Pílon de la Institución educativa Santa María en la Básica Primaria ha originado nuevos cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto de los maestros como de los estudiantes y los padres de familia que también se han unido a esta causa”* (Voz de un maestro – GET El Pílon).

Los cinco trabajos de grado objeto de este estudio cumplen, en sus tendencias conceptual y metodológica, con esos propósitos de cambio, y de transformación y mejora, desde el seno de sus colectivos de trabajo investigativo. El *cambio*, como aquí se menciona, no es otra cosa que el efecto de una transformación consciente de los actores a partir de la interrogación de sus propias prácticas. Y eso, define una nueva postura que, como efecto de la I.A., investigación-acción, que implica la elaboración teórica sobre los problemas prácticos en situaciones concretas”, (Elliott, 2010, p. 135) y que aquí se constituye en compromiso socialmente compartido.

## ***Referencias***

- Bautista J. (1990). Método y teoría del conocimiento. Un debate, en lo social en los planes de estudio de la educación preescolar y primaria. Antología. México: Ed. UPN/SEP.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Uniandes – Editorial Norma. Recuperado de: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34596841/ELSSY-BONILLA-Mas-Alla-Del-Dilema-de-Los-Metodos-Introduccion-y-Cap-1-with-cover-page-Cáseres-Serrano. P. Análisis cualitativo de contenido. Una alternativa metodológica alcanzable. En: Psicoperspectivas revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de Valparaíso vol. II / 2003 \(pp. 53 - 82\).](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34596841/ELSSY-BONILLA-Mas-Alla-Del-Dilema-de-Los-Metodos-Introduccion-y-Cap-1-with-cover-page-Cáseres-Serrano.P.Análisis.cualitativo.de.contenido.Una.alternativa.metodológica.alcanzable.En:Psicoperspectivas.revista.de.la.esuela.de.psicología.facultad.de.filosofía.y.educación.pontificia.universidad.católica.de.Valparaíso.vol.II/2003(pp.53-82).) Recuperado de: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>.

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Chartier, R. (2010). *Aprender para leer, leer para aprender*. Recuperado de <http://www.fge.es/lalectura/docs/chartier.pdf>.
- Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). La investigación acción Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. En *Revista Laurus*, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 96-114 Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>.
- Dijk, Teun (2004). *Discurso y dominación. Grandes conferencias en la Facultad de ciencias Humanas, No. 4*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Doria, R y Pacheco, M (2012). *Dinámicas de investigación-acción participativa en la generación de experiencias de lectura y escritura en la escuela*. Montería: Fondo Editorial de la Universidad de Córdoba.
- Doria, R y Pérez, T. (2008). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas públicas de la ciudad de Montería: concepciones y metodologías (Tesis de maestría)*. Montería: Universidad de Córdoba, Maestría en Educación SUE-Caribe.
- Doria, R. y Castro, M. (2012). La investigación-acción en la comprensión de las prácticas de enseñanza de los maestros de lenguaje. En *Revista Lenguaje*, 40(2).447-468. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v40n2/v40n2a07.pdf>.
- Elliot, J. (2010). *La Investigación-Acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 6ª. Edición.
- Fals, O. (1980). "La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones". En Salazar, M. (2005), (Comp.). *La Investigación acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 65-84). Bogotá: Magisterio.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro, & M. G. Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los proceso de lectura y escritura* (págs. 13-28). Argentina: Siglo XXI editores.
- Halliday, M. (1970, 1982: 62-63). *Funciones comunicativas: funciones del lenguaje*.
- Hymes, D (1972). *Competencias comunicativas*. Consultado en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0071-17132001003600010](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010)
- Kemmis, S. y Mctaggart, R. (1992). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Leartes.
- Latorre, A. (2005). *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

- Lewin, K. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En Salazar, M. (2005), (Comp.). La Investigación acción participativa. Inicios y desarrollos (pp. 13- 25). Bogotá: Magisterio.
- Lomas, C. (2018). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. Bogotá: Ed. Aula de Humanidades y Red Colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje.
- Lomas, C. (Comp.) (2002). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de Educación. Bogotá: Ediciones FECODE.
- Ministerio de Educación Nacional (1996). Decreto 1868. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. Bogotá: MEN.
- Muñoz J., Quintero J. y Munévar, R. (2002). “Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación”. En: Revista electrónica de investigación educativa, Vol. 4, No.1. <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>.
- Rosenblatt, L. M. (1978). The reader, the text, The poem. USA: Southern Illinois University.
- Ruiz, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto
- Saussure, F. D. (1991). Curso de lingüística general (vigésima cuarta edición). Madrid: Losada.  
[file:///D:/Documentos/Descargas/cursolingustica\\_fdesaussure.pdf](file:///D:/Documentos/Descargas/cursolingustica_fdesaussure.pdf).
- Tinto, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizada para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto de origen. Provincia.; (29): 135-173.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55530465007>.



## Políticas para Inclusão no Ensino Superior Brasileiro: Programas de Inclusão Quilombola - PROINQ e Indígena - PROIND na UFMT (CUIABÁ/BRASIL)



Politics for Inclusion in Brazilian Higher Education: Quilombola Inclusion Programs - PROINQ and Indigenous - PROIND at UFMT (CUIABÁ / BRAZIL)

**Nilce Vieira Campos Ferreira**

Doctora en educación

Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/Campus Cuiabá

nilcevieiraufmt@gmail.com

### *Resumo*

Apresento algumas reflexões e breve histórico das Políticas de Ações Afirmativas efetivadas no âmbito das instituições de ensino superior (IES) brasileiras, em específico na Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, situada na região Centro-Oeste, Brasil. Neste texto, apresento as políticas de ações afirmativas desenvolvidas pela UFMT que promovem a educação como um bem público, social e direito de todos os povos, incluindo as populações tradicionais. Apresento alguns dados oriundos de análise documental e resultado de um projeto em andamento na Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e na América Latina – RECONAL-Edu. Nomeadamente, analiso o Programa de Inclusão Quilombola - PROINQ e o Programa de Inclusão Indígena – PROIND na UFMT. Analiso alguns dados desses programas como processos de respostas às populações historicamente e socialmente excluídas da educação superior. Essas políticas representam um processo redistributivo e restaurador, destinado a corrigir uma situação de desigualdade historicamente comprovada de acesso à educação superior pública brasileira.

**Palavras Chave:** Educação Superior Brasileira. Políticas de Ações Afirmativas. Inclusão Indígena. Inclusão Quilombola.

### *Abstract*

I present some reflections and a brief history of Affirmative Action Policies effective carried out within the scope of Brazilian higher education institutions (HEIs), specifically at the Federal University of Mato Grosso - UFMT, located in the Midwest region, Brazil.

In the text I present the affirmative action policies developed by UFMT that promote education as public belonging, social and right of all peoples, including traditional populations. I present some data from documentary analysis and the result of an ongoing project in the Research, Teaching and Extension Network in Education in the Midwest and North regions of Brazil and in Latin America - RECONAL-Edu. Namely, I analyze the Quilombola Inclusion Program - PROINQ and the Indigenous Inclusion Program - PROIND at UFMT. I analyze some data from these programs as processes of response to populations historically and socially excluded from higher education. These policies represent a redistributive and restorative process, aimed at correcting a situation of historically proven inequality in access to Brazilian public higher education.

**Keywords:** Brazilian Higher Education. Affirmative Action Policies. Indigenous Inclusion. Quilombola inclusion.

### ***Introdução***

A Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT está situada na região conhecida como Centro-Oeste brasileiro. A UFMT foi criada por meio da Lei 5.647, de 10 de dezembro de 1970. O campus central está situado em Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, mas a universidade está presente em todas as localidades do estado, em um território com mais de 900 mil quilômetros quadrados, seja ofertando ensino presencial ou ensino remoto à distância e conta atualmente com mais 03 campi: Pontal do Araguaia e Barra do Garças, na região Leste do estado; SINOP, na região Norte do estado e, ao lado da capital, conta com o Campus Várzea Grande, em processo de construção.

Consta no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2023, os 18 polos de oferta de cursos da UFMT ocupam a abrangência geográfica das seguintes regiões: Centro-Sul Mato-Grossense; Nordeste Mato-Grossense; Norte Mato-Grossense; Sudeste Mato-Grossense e o Sudoeste Mato-Grossense. Com uma população de aproximadamente 3 milhões de habitantes e 141 municípios, Mato Grosso é o terceiro estado brasileiro em dimensão territorial, com área de 903,3 mil km<sup>2</sup>, representando 10,68% do território nacional, encerrando em seus limites expressiva diversidade física e sociocultural., que a UFMT está situada em contexto geográfico que envolve três distintos domínios biogeográficos: Pantanal, Cerrado e Amazônia. (UFMT, 2019).

A UFMT conta ainda com 32 institutos e faculdades distribuídos em 106 cursos de graduação presencial, 11 cursos de graduação e pós-graduação a distância, e 52 programas de pós-graduação stricto sensu ; Hospital Universitário Júlio Miller; Hospital Veterinário; Fazenda Experimental no município de Santo Antônio do Leverger; Base Avançada de Pesquisa no Pantanal no município de Poconé; Em Cuiabá: Estações Meteorológica, Herbário, Biotério, Zoológico, Ginásio de Esportes, Parque Aquático,

Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDHIR; Núcleo Regional de Museu Rondon, Museu de Arte Popular, Centro de Eventos, Cine Coxiponês, Teatro Universitário que é o único do estado com especificações técnicas exigidas para receber diversas modalidades de artes cênicas; Bibliotecas com o maior acervo do estado e atende a mais de 23 mil estudantes de graduação de pós-graduação. Conta com mais de 3 mil servidores: 1.864 docentes e cerca de 1.585 técnicos administrativos e 899 prestadores de serviços terceirizados. (UFMT, 2019). Após essa breve apresentação, organizamos o texto em duas partes. Na primeira parte, apresento o Programa de Ações Afirmativas desenvolvido na UFMT e na segunda parte aponto e analiso os programas de inclusão PROIND e PROINQ. Por último, a título de conclusão, apresento algumas considerações.

### *Programa de Ações Afirmativas na UFMT*

A Política de Ações Afirmativas da UFMT tem se pautada pela promoção de valores democráticos e de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e etnicorracial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos, tanto nas graduações quanto na pós-graduação, e de estímulo à permanência na Universidade. A Política de Ações Afirmativas da UFMT foi proposta em eixos estruturantes, cujas ações embora correspondam, por vezes, a mais de um eixo e finalidade, são desenvolvidas em interrelação e complementariedade, como apontamos a seguir.

**Tabela 1:** Eixos da Política de Ações Afirmativas da UFMT

EIXOS	Objetivos das Ações Afirmativas
Eixo I	Assistência Estudantil Básica: Visa oferecer à/o estudante condições adequadas de alimentação e moradia para garantir o desenvolvimento de atividades acadêmicas, a permanência no curso e a conclusão deste.
Eixo II	Promoção e Prevenção: Reúne ações e serviços para propiciar saúde, qualidade de vida, esporte, cultura e lazer, valorizando a vivência universitária, a integração estudantil e as diversas formas de manifestações culturais.
Eixo III	Apoio e Acompanhamento: Reúne ações e serviços que procuram estimular a integração da/o estudante ao contexto universitário, levando em consideração os aspectos, pedagógicos, acadêmicos e psicossociais e as contribuições para a permanência e conclusão do curso.
Eixo IV	Inclusão e Cidadania: Conjunto de ações e serviços que promovam acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, dificuldades de aprendizagem, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação, contribuindo para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, bem como para a promoção da igualdade étnico-racial e de gênero; da diversidade sexual; das ações afirmativas; e da formação de cidadania.

Fonte: PRAE, 2020.

Destaco que podem se inscrever no Programa Ações Afirmativas apenas estudantes matriculados na UFMT que: I - tenham cursado integralmente o ensino

médio em escolas públicas, com recorte de renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, na forma prevista pela Lei nº 12.711/2012. II – Pertencam ao grupo etnicorracial negro, conforme consta nesta Resolução Normativa. III- pertencam aos povos indígenas residentes no território nacional e nos transfronteiriços. IV- Pertencam às comunidades Quilombolas.

A Política de Assistência Estudantil se faz por meio da concessão de auxílios, por transferência monetária direta aos estudantes, cuja fonte é o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado pelo Decreto 723 de 2010, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.<sup>24</sup>

Constituem Auxílios da Política Estudantil da UFMT, geridas pela PRAE: Auxílio Permanência, Auxílio Moradia, Auxílio Emergencial, Auxílio Evento, Auxílio Material Pedagógico. Ainda tem a forma de transferência financeira o Programa de Acolhimento Imediato (PAI) e o Bolsa Apoio à Inclusão.

Algumas ações orientadoras das “ações afirmativas”, dispostas em resoluções ou outras normativas PRAE/UFMT incluem: I – divulgação e apoio à Política de Ações Afirmativas; II – acompanhamento pedagógico dos processos de aprendizagem; III – promoção da permanência do estudante na Universidade, mediante programas e ações desenvolvidos no âmbito da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis; IV – apoio às atividades de extensão da Universidade na área de ações afirmativas; V – acompanhamento de egressos beneficiários de ações afirmativas<sup>25</sup>.

### ***Programa de Inclusão PROIND e PROINQ na UFMT***

O movimento pela inserção de segmentos historicamente excluídos do ensino universitário na UFMT teve início com a publicação da Resolução nº 110 de 10 de novembro de 2003, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE que estabeleceu a “[...] necessidade do estabelecimento de uma política para a redução da exclusão acadêmica, quanto ao acesso e a permanência em nossa instituição, de estudantes negros pobres, brancos pobres e indígenas [...]”. Nessa primeira oferta de vagas, cada faculdade ou instituto da UFMT podia ofertar até 30% das vagas aos segmentos historicamente excluídos. (CONSEPE, 2003).

---

<sup>24</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm).

<sup>25</sup> Normativas e outras informações podem ser consultadas em <https://www.ufmt.br/pro-reitoria/prae/pagina/servicos/1387>

Três anos depois, foi criado o Programa de Inclusão Indígena – PROIND denominado Guerreiros da Caneta, por meio da Resolução CONSEPE nº 135 de 11 de dezembro de 2006. O Programa foi consolidado em 2007 por meio da Resolução CONSEPE nº 82, de 12 de setembro de 2007, com a abertura de sobrevagas ao longo de 10 anos.

A partir de 2008, a Resolução CONSEPE nº 135 publicada em 2007, estipulou, no Artigo 1º, um período de cinco anos para a inclusão de estudantes indígenas na Universidade Federal de Mato Grosso e no parágrafo único da mesma resolução, estabeleceu que o Programa poderia ser estendido por um período maior após avaliação e apreciação pelos órgãos colegiados superiores. No Artigo 2º, disponibilizou cem vagas a serem ofertadas e distribuídas da seguinte maneira: dez vagas para o período letivo de 2008, 20 vagas para o período letivo de 2009, 20 vagas para o período letivo de 2010, 25 vagas para o período letivo de 2011 e 25 vagas para o período letivo de 2012. Entretanto, a criação de sobrevagas, a cada ano, foi condicionada à garantia de permanência do estudante indígena, financiado por programas específicos de inclusão indígena. (CONSEPE, 2007).

Em 2012, o governo brasileiro promulgou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 e estipulou o ingresso nas universidades e nas instituições federais de ensino superior, técnico e de nível médio e instituiu no Artigo 1º que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservariam, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Brasil, 2012).

Embora a Lei de cotas brasileira não trate especificamente de indígenas e quilombolas, o preenchimento de vagas deveria ser reservado a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita, caso no qual as populações tradicionais brasileiras, incluem-se, o que permitiu que políticas e ações afirmativas em curso na universidade pudessem ser ampliadas.

O Programa de Inclusão Quilombola – PROINQ na UFMT só seria criado por meio da Resolução CONSEPE nº 101, de 26 de setembro de 2016, ofertando de 100 vagas anuais, por um período de dez anos, com o objetivo de permitir a inclusão de estudantes quilombolas do estado de Mato Grosso no Ensino Superior, sob a responsabilidade da Pró-reitoria de Assistência Estudantil/PRAE. Contudo, estipulou no Parágrafo Único que a oferta de sobrevagas, a cada ano, ficaria condicionada à garantia de permanência do estudante quilombola, financiado pelos programas específicos: PNAES-Programa Nacional de Assistência Estudantil e Fundação Nacional de

Desenvolvimento da Educação – FNDE promulgados pelo governo federal brasileiro. (CONSEPE, 2017).

Porém, somente no ano de 2017, por meio da Resolução CONSEPE nº 131, de 30 de outubro de 2017, que a UFMT dispôs sobre a reserva de vagas, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, para indígenas, como consta no Artigo 1º “[...] adequar o Programa de Ação Afirmativa na Universidade Federal de Mato Grosso que institui o sistema de reserva de vagas para discentes de escola pública e discentes autodeclarados pretos, pardos e indígenas [...]”. (CONSEPE, 2017).

O PROIND, cuja origem se deu em 2006, foi consolidado em 2007, por meio da Resolução CONSEPE Nº 82, de 12 de setembro de 2007, como já mencionado. Uma vez matriculados, estudantes indígenas ingressantes têm seu cadastro regularizado e homologado pela UFMT, por meio da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil - PRAE, junto ao Ministério da Educação - MEC e vinculam-se ao Programa Bolsa Permanência – PBP, passando a receber bolsa de estudos no valor mensal de R\$ 900,00.

Editais específicos para bolsas PBP foram publicados até 2014 e ofertou vagas para indígenas das comunidades mato-grossenses, em cursos de escolha das próprias etnias. Foram realizados processos seletivos específicos, na UFMT. Cabe ressaltar que a disponibilidade das vagas e a escolha dos cursos atendeu à demanda dos povos indígenas mato-grossenses, encaminhadas à UFMT por meio do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso – CEEI/MT, da Organização dos Professores Indígenas de MT/OPRIMT e Instituto Maiwu. As vagas ofertadas incluíram as áreas de Saúde, Agrárias, Tecnológicas e das Ciências Humanas e Sociais. O Acesso à UFMT ocorreu em princípio por meio de vestibular específico e diferenciado, no qual os candidatos indígenas inscritos concorreram entre si, em duas fases distintas. Na primeira fase, os inscritos realizaram uma prova objetiva de conhecimentos gerais e redação e na segunda fase, participaram de uma prova oral. (PRAE, 2020).

A permanência de estudantes indígenas foi garantida por meio da parceria estabelecida entre UFMT e Fundação Nacional do Índio/FUNAI, consolidada no Termo de Convênio assinado entre as duas partes. Para além disso, esses estudantes são acompanhados pela PRAE, por meio de acompanhamento acadêmico, junto às coordenações de curso.

No PROIND, na UFMT, os estudantes indígenas encontram-se realizando seus cursos nas seguintes graduações: Administração; Agronomia; Ciências Econômicas; Ciências Sociais; Comunicação Social/Jornalismo; Direito; Enfermagem; Engenharia Florestal;

Engenharia Sanitária e Ambiental; Farmácia; Geografia Bacharelado; Medicina; Nutrição; Psicologia e Serviço Social.

Dos quarenta e dois povos originais de Mato Grosso, treze povos estão representados no PROIND<sup>26</sup> e a etnia de estudantes indígenas na UFMT têm representantes dos povos: Arara, Bakairi, Bororo, Chiquitano, Irantxe, Karajá, Yawalapiti, Terena, Umutina e Xavante, Paresi, Guató e Nhambiquara, oriundos de quinze territórios Indígenas situadas em diferentes regiões do estado.

Desde 2007, comprometidos com a formação em cursos de graduação para a qual foram indicados pelas próprias comunidades indígenas às quais pertencem, até outubro de 2018, vinte sete indígenas concluíram suas graduações e cinquenta e quatro estudantes estão matriculados, distribuídos em dezesseis cursos de graduação nos campi de Cuiabá, Araguaia, Sinop e Rondonópolis. Os estudantes indígenas regularmente matriculados recebem Bolsa PBP, após terem seus cadastros homologados junto ao MEC. O Programa é gerido pela PRAE. (UFMT, 2019).

Em relação ao PROINQ, consideram-se quilombolas aqueles assim definidos no art. 2º do Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2013, como remanescentes das comunidades dos quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (Brasil, 2013).

Estudantes pertencentes à comunidade quilombola, para acessar vaga reservada ao PROINQ, no ato da matrícula na UFMT, devem apresentar documento comprobatório de residência/pertencimento às comunidades remanescentes de quilombos emitido por Associação quilombola reconhecida e autodeclaração de pertencente à comunidade quilombola, como consta no Edital Nº 01/2021 de 26/03/2021 - SISU/REITORIA - SECRETARIA/2021. (UFMT, 2021).

Para ingresso de estudantes quilombolas no PROINQ, em 2017 foi ofertado o primeiro processo seletivo disponibilizando 100 vagas, com o objetivo de permitir a inclusão de estudantes quilombolas do estado de Mato Grosso no Ensino Superior e estudantes quilombolas, igualmente a estudantes indígenas, após matriculados e terem seu cadastro regularizado e homologado pela UFMT junto ao MEC, também se vinculam ao PBP e passam a receber bolsa de R\$ 900,00 mensais com o objetivo de permanência e conclusão com êxito de seus estudos.

---

<sup>26</sup> A partir de 2012 a UFMT não ofertou o ingresso por meio de processo específico PROIND, mas aderiu ao sistema de reservas de vagas pelo Sistema de Seleção Unificada SISU, promovido pelo Ministério da Educação brasileiro.

A UFMT ofertou apenas esse primeiro processo seletivo específico para o PROINQ com oferta de 100 vagas para os períodos letivos do ano de 2017, para ingresso no 2º semestre e para ingresso no ano de 2018, no 1º semestre, distribuídas nos cursos de graduação presencial para os campus de Cuiabá, Araguaia, Rondonópolis<sup>27</sup> e Várzea Grande, tomando por referência o anexo da Resolução CONSEPE nº 32/2017 que aprovou as vagas a serem ofertadas após consulta realizada a todos os cursos.

O processo seletivo contou com realização de prova específica realizada na maior parte escolas quilombolas do estado de Mato Grosso e com cooperação da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC. Das 100 vagas ofertadas, apenas 64 vagas foram ocupadas por estudantes quilombolas.

Desde esse primeiro processo seletivo realizado em 2017, não ocorreram outros processos seletivos. Dois foram os pontos levantados pela UFMT para a não oferta do processo: questões orçamentárias e o fato de não haver por parte do MEC a garantia de bolsas PBP e ter procedido à abertura irregular do sistema de cadastro para estudantes quilombolas e indígenas. (UFMT, 2019).

A partir do ano de 2019, o MEC também inseriu novas orientação para as gestões das IFES para cancelamento de todos os estudantes que, à interpretação da Portaria Normativa nº 389 de 9 de maio de 2013, extrapolaram dois semestres do tempo regulamentar dos cursos, inclusive sob pena de devolução de bolsa por parte das/os estudantes. (PRAE, 2020).

No início de 2020, cerca de 15 (quinze) estudantes foram desligadas/os e 11 (onze) em outubro de 2020 tiveram bolsas bloqueadas. A PRAE, contudo, junto a outras instâncias como fóruns de pró-reitores das instituições de ensino superior, levantou a argumentação em favor da ampliação desse tempo de integralização, considerando tanto os trâmites internos às instituições, como a autonomia que ampara que os cursos de graduação por meio de seus Colegiados façam planos de estudos para cumprimento e finalização da graduação.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> O campus Rondonópolis, um dos campus da UFMT, tornou-se instituição autônoma, Universidade Federal de Rondonópolis – UFR, por meio da **lei nº 13.637, de 20 de março de 2018**, mas alguns processos mantiveram-se estreita articulação com a UFMT, uma vez que o MEC determinou a UFMT como sua tutora até 2020. Cabe lembrar que, em 2019 e 2020, a PRAE manteve destinação de recursos da fonte PNAES para a UFR, mantendo os trâmites internos para execução, por parte da UFR, das normativas de seleção, análise e concessão dos programas e bolsas para ações afirmativas, assim como para fins de elaboração de folhas e pagamento. (PRAE, 2020).

<sup>28</sup> Por meio de Processo SEI nº 23108.084506/2020-12, e em resposta ao Ofício Circular nº OFÍCIO-CIRCULAR Nº 19/2020/CGRED/DIPPES/SESU/SESU-MEC, de 11 de setembro de 2020, a PRAE enviou ao SESU-MEC documentação relativa a estudantes com Plano de Estudos e apontou o efeito do cancelamento

Em dezembro de 2020, a UFMT segundo cadastro do Sistema de Bolsa Permanência (SISPBP), tem cadastrado sessenta e seis bolsistas, dos quais onze são indígenas, trinta e nove são quilombolas. (PRAE, 2020). A partir do primeiro ingresso tanto de estudantes indígenas quanto de quilombolas, houve havido uma diminuição significativa da cobertura do Programa de Bolsa Permanência do MEC que tem relação com a irregularidade na abertura do sistema para novos cadastros, com a exigência de bloqueio e suspensão de bolsas, assim como decorre também das conclusões de curso por parte dos estudantes, como se pode verificar na tabela a seguir que contabiliza Rondonópolis ainda na condição de campus universitário da UFMT.

**Tabela 2 - Estudantes Bolsistas PBP-MEC (UFMT, 2017-2020.)**

<b>Campus Universitário</b>	<b>Graduados</b>
Cuiabá	57
Campus Araguaia	42
SINOP	4
Rondonópolis	36
<b>Total</b>	<b>139</b>

Fonte: PRAE, 2020.

Considerando a Política de Ações Afirmativas, no último ingresso de estudantes SISU 2021, para os cursos da UFMT, foram ofertadas 4.951 vagas na UFMT distribuídas nas ações afirmativas e demais vagas, a saber: Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei no 12.711/2012): 361 vagas; Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei no 12.711/2012): 732 vagas; candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa no 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei no 12.711/2012): 344 vagas; Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa no 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei no 12.711/2012): 706 vagas; candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta

---

da bolsa para discentes que estavam prestes a concluir seus cursos. Para amparo destes estudantes com cadastro bloqueados emitiu-se Decisão para pagamento de Auxílio Permanência (R\$400) e Apoio Emergencial-Alimentação, fonte PNAES. (PRAE, 2020).

per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei no 12.711/2012): 86 vagas; Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei no 12.711/2012): 89 vagas; Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa no 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei no 12.711/2012): 86 vagas; Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa no 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei no 12.711/2012): 89 vagas<sup>29</sup>.

Embora o Programa de Ações Afirmativas tenha avançado nos últimos anos na UFMT, isso não significa que o mesmo ocorreu com a permanência e o acesso, tanto dos povos indígenas quanto dos povos quilombolas. Muitos são os motivos: dificuldade de acompanhamento dos cursos e ações; distanciamento das famílias e aldeias; os recursos providos por bolsas estão aquém das necessidades. Enfim, constituem desafios rotineiros: deslocamentos das comunidades de origem até a universidade, que está localizada na cidade, dificuldades de relacionamento entre estudantes não-indígenas, e sem dúvida, dificuldades financeiras para custear alimentação e o aluguel de moradia, entre outros.

### *Algumas reflexões a título de conclusão*

Na UFMT, a Política de Assistência Estudantil define como público prioritário, conforme consta no Decreto no 7.234 de 19 de julho de 2010, que no âmbito do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pela instituição.

Na Pró-Reitoria de Assistência Estudantil – PRAE ocorre a implementação e acompanhamento de dois Programas de Ações Afirmativas para povos originários, que realizam o ingresso para processos seletivos específicos, o PROIND e o PROINQ, além das vagas estabelecidas pela Lei de Cotas (12.711/2012).

As ações de acompanhamento visam a permanência do aluno ingressante na Política de Ações Afirmativas na Universidade, na PRAE/UFMT, por meio da Gerência de Acompanhamento Acadêmico, voltado ao desenvolvimento da formação geral e ao

---

<sup>29</sup> EDITAL N° 01/2021 DE 26/03/2021 - SISU/REITORIA - SECRETARIA/2021.  
<https://cms.ufmt.br/files/publication/1/Sa007ded586a15d0f22b339a2e5190f49bfa2f0d7.pdf>

desenvolvimento dos processos de aprendizagem dos estudantes e ações de acolhimento visando à inserção de estudantes assistidos pela PRAE, fomentando sua integração em projetos e programas já oferecidos pela UFMT.

Além do apoio econômico em face das demandas de estudantes desses povos que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como a utilização de bolsas acadêmicas oriundas de modelos já existentes e de programas ou iniciativas federais, a PRAE/UFMT também busca apoio de estaduais ou municipais para este público alvo e a celebração de convênios com órgãos públicos ou privados para auxiliar a permanência na Universidade.

Se considerarmos a atenção à formação político-social, na UFMT, no espaço conhecido como Museu Rondon<sup>30</sup>, os estudantes indígenas contam com uma Coordenação do PROIND que utiliza de metodologias de interação que privilegiam o (re)conhecimento de suas características socioculturais e econômicas, a fim de ampliar o repertório político-cultural e estimular uma inserção protagonista e solidária em seus cursos na UFMT, o que contribui para o acesso, permanência e sucesso de grupos sociais tradicionalmente ausentes da universidade em virtude de desigualdades sociais e normalizações culturais.

A inserção de povos indígenas e quilombolas implica, ainda, em participação em eventos que promovem acesso à tecnologia para desenvolvimento de ações voltadas à economia solidária, à agroecologia, com responsabilidade sócio e ambientalmente orientadas, o que auxilia no enfrentamento às desigualdades sociais, que também estão alinhadas ao compromisso social institucional.

Observo que o Programa Bolsa Permanência – PBP/MEC, desde 2016, tem sofrido forte tendência regressiva de abertura do sistema, diminuindo a oferta de bolsas, o que tem impactado a inserção de estudantes, especialmente de indígenas e quilombolas.

A UFMT criou em 2017, por meio da Resolução CONSEPE n. 131/2017, a Comissão de Homologação e Acompanhamento de Matrículas por Ações Afirmativas, com atribuições para realizar avaliação socioeconômica, análise de autodeclaração étnico-racial e de acessibilidade, e procedimentos subsequentes à efetivação da matrícula, como averiguação de denúncias de fraude.

A fim de corrigir as diferentes formas de desigualdades presentes na comunidade acadêmica, a UFMT por meio da PRAE, oferece possibilidades de igualdade de oportunidades a alunos, por meio de ações de acolhimento, acompanhamento, auxílio financeiro e apoio psicológico, além de buscar a colaboração mútua e constante com a

---

<sup>30</sup> <https://www.ufmt.br/pagina/museu-rondon/420>

coordenação dos cursos de licenciaturas com as redes públicas de ensino e o comprometimento com o sucesso acadêmico com quem ingressa na Universidade por meio de políticas afirmativas, cujo compromisso social encontra-se no número expressivo de vagas de acesso por cotas de ações afirmativas e nos programas de acompanhamento, de incentivo à permanência e de acolhimento desenvolvidos pela UFMT. A exemplo de oportunidade de acesso, cito o Termo de Convênio nº 010/FUFMT/2017, entre a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso e a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do estado de Mato Grosso - SEDUC, em julho de 2017, para implementação do Programa de Inclusão Quilombola (PROINQ).

Um ponto que merece atenção é o fato de que não foi realizada uma avaliação mais completa do Programa de Ações afirmativas da UFMT. A avaliação tem sido feita por meio de relatórios parciais que registram a implementação, os dados de ingresso e os desafios do programa no que diz respeito à permanência estudantil e a conclusão de cursos nos prazos regulamentares tanto no PROIND quanto no PROINQ.

Buscando avançar no âmbito das políticas afirmativas e na avaliação dessas políticas, em 2014, foi criado o Conselho de Políticas de Ações Afirmativas - CPAA, pela Portaria PRAE nº 02 2014, com Regimento normatizado pela Portaria PRAE de 02 de abril de 2015, composto por representantes da comunidade acadêmica, docentes, discentes e técnicos administrativos, e por representantes da sociedade civil. O CPAA caráter consultivo, propositivo e avaliativo e realiza reuniões mensais com a finalidade promover as políticas de ações afirmativas na UFMT e colaborar com a gestão das ações afirmativas na Universidade.

Por último, ressalto que na UFMT novas ações e políticas de apoio e de assistência a esses povos, indígenas e quilombolas, estão em processo de elaboração, incluindo a ampliação no âmbito e o apoio às/aos estudantes para maior efetividade ao acesso e à permanência. Fatores identificados como os índices de evasão, baixo rendimento acadêmico de estudantes indígenas e quilombolas e/ou a permanência nesses cursos além do prazo regulamentar para conclusão, requerem que se busquem outras opções para promover a conclusão com êxito do ensino superior, requerendo das gestões administrativas e acadêmicas outras e diversificadas propostas de intervenção e de acompanhamento.

## ***Referências***

BRASIL. (2013). Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2013. **Brasil, Brasília, MEC.**  
CONSEPE. (2003). *Resolução nº 110, de 10 de novembro de 2003.* Mato Grosso, Cuiabá, UFMT.

- CONSEPE. (2006). Resolução nº 135, de 11 de dezembro de 2006. Mato Grosso, Cuiabá, UFMT.
- CONSEPE. (2007). Resolução nº 82, de 12 de setembro de 2007. Mato Grosso, Cuiabá, UFMT.
- CONSEPE. (2017). Resolução CONSEPE nº 131, de 30 de outubro de 2017. Mato Grosso, Cuiabá, UFMT.
- UFMT. (2019). Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023. Mato Grosso, Cuiabá, UFMT. <https://cms.ufmt.br/files/galleries/42/PDI/PDI%202019-2023.pdf>
- PRAE. (2020). Decisão PRAE nº 02, de 28 de outubro de 2020. Mato Grosso, Cuiabá, UFMT.
- PRAE. (2020). Relatório de Gestão da Pró-reitoria de Assistência Estudantil (Gestão 2016- 2020). Mato Grosso, Cuiabá, UFMT.
- MEC. (2010). Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Brasil, Brasília, MEC.



## Políticas para Inclusión en la Enseñanza Superior Brasileira: Programas de Inclusión Quilombolas - PROINQ e Indígena - PROIND en la UFMT (CUIABÁ/BRASIL)



Politics for Inclusion in Brazilian Higher Education: Quilombola Inclusion Programs  
- PROINQ and Indigenous - PROIND at UFMT (CUIABÁ / BRAZIL)

**Nilce Vieira Campos Ferreira**

Doctora en educación

Universidad Federal de Mato Grosso/UFMT

Programa de Postgrado en Educación - PPGE/Campus Cuiabá

nilcevieiraufmt@gmail.com

### *Resumen*

Presento algunas reflexiones y breve reseña histórica de las Políticas de Acciones Afirmativas materializadas en el ámbito de las instituciones de enseñanza superior (IES) brasileras, en específico en la Universidad Federal de Mato Grosso – UFMT, situada en la región Centro-Oeste, Brasil. En este texto, presento las políticas de acciones afirmativas desarrolladas por la UFMT que promueven la educación como un bien público, social y derecho de todos los pueblos, incluyendo las poblaciones tradicionales. Presento algunos datos provenientes del análisis documental y resultado de un proyecto en desarrollo en la Red de Investigación, Enseñanza y Extensión en Educación en las regiones Centro-Oeste y Norte de Brasil y en América Latina – RECONAL-Edu. Particularmente, analizo el Programa de Inclusión Quilombola - PROINQ y el Programa de Inclusión Indígena – PROIND en la UFMT. Analizo algunos datos de esos programas como procesos de respuesta a las poblaciones históricamente y socialmente excluidas de la educación superior. Esas políticas representan un proceso redistributivo y restaurador, destinado a corregir una situación de desigualdad históricamente comprobada de acceso a la educación superior pública brasileras.

**Palabras Clave:** Educación Superior Brasileira. Políticas de Acciones Afirmativas. Inclusión Indígena. Inclusión Quilombola.

### *Introducción*

La Universidad Federal de Mato Grosso – UFMT está situada en la región conocida como Centro-Oeste brasileras. La UFMT fue creada por medio de la Ley 5.647, del 10 de diciembre de 1970. El campus central está situado en Cuiabá, capital del estado de Mato

Grosso, pero la universidad está presente en todas las localidades del estado, en un territorio con más de 900 mil kilómetros cuadrados, sea ofreciendo enseñanza presencial o enseñanza remota a distancia y cuenta actualmente con otros tres campus: Pontal do Araguaia e Barra do Garças, en la región Este del estado; SINOP, en la región Norte del estado y, al lado de la capital, cuenta con el Campus Várzea Grande, en proceso de construcción.

Consta en el Plan de Desarrollo Institucional – PDI 2019-2023, que los 18 polos de oferta de cursos de la UFMT ocupan la extensión geográfica de las siguientes regiones: Centro-Sur Mato-Grossense; Nordeste Mato-Grossense; Norte Mato-Grossense; Sudeste Mato-Grossense y Sudoeste Mato-Grossense. Con una población de aproximadamente 3 millones de habitantes y 141 municipios, Mato Grosso es el tercer estado brasileiro en dimensión territorial, con un área de 903,3 mil km<sup>2</sup>, representando el 10,68% del territorio nacional, conteniendo en sus límites una significativa diversidad física y sociocultural. La UFMT está situada en un contexto geográfico que involucra tres diferentes dominios biogeográficos: Pantanal, Cerrado y Amazonía. (UFMT, 2019).

La UFMT cuenta además con 32 institutos y facultades distribuidos en 106 cursos de pregrado presencial, 11 cursos de pregrado y postgrado a distancia, y 52 programas de postgrado en sentido estricto; Hospital Universitario Júlio Miller; Hospital Veterinario; Hacienda Experimental en el municipio de Santo Antônio do Leverger; Base Avanzada de Investigación en el Pantanal en el municipio de Poconé; En Cuiabá: Estación Meteorológica, Herbario, Bioterio, Zoológico, Gimnasio de Deportes, Parque Acuático, Núcleo de Documentación e Información Histórica Regional – NDHIR; Núcleo Regional de Museo Rondon, Museo de Arte Popular, Centro de Eventos, Cine Coxiponês, Teatro Universitario, que es el único del estado con especificaciones técnicas exigidas para recibir diversas modalidades de artes escénicas; Bibliotecas con el mayor acervo del estado y atiende a más de 23 mil estudiantes de pregrado y de postgrado. Cuenta con más de 3 mil funcionarios: 1.864 docentes y cerca de 1.585 técnicos administrativos y 899 prestadores de servicios tercerizados. (UFMT, 2019).

Luego de esta breve presentación, organizamos el texto en dos partes. En la primera parte, presento el Programa de Acciones Afirmativas desarrollado en la UFMT y en la segunda parte menciono y analizo los programas de inclusión PROIND e PROINQ. Por último, a modo de conclusión, presento algunas consideraciones.

### ***Programa de Acciones Afirmativas en la UFMT***

La Política de Acciones Afirmativas de la UFMT se ha pautado a través de la promoción de valores democráticos y de respeto a la diferencia y a la diversidad socioeconómica y etno-racial, mediante la adopción de una política de ampliación del

acceso a sus cursos, tanto en los pregrados como en los postgrados, y del estímulo a la permanencia en la Universidad.

La Política de Acciones Afirmativas de la UFMT fue propuesta en ejes estructurales, cuyas acciones, aunque correspondan a veces, a más de un eje y finalidad, son desarrolladas en interrelación y complementariedad, como señalamos a continuación.

**Tabla 1:** Ejes de la Política de Acciones Afirmativas de la UFMT

<b>EJES</b>	<b>Objetivos de las Acciones Afirmativas</b>
Eje I	Asistencia Estudiantil Básica: Pretende ofrecer al estudiante condiciones adecuadas de alimentación y vivienda para garantizar el desarrollo de las actividades académicas, la permanencia en el curso y la culminación de este.
Eje II	Promoción y Prevención: Reúne acciones y servicios para propiciar la salud, la calidad de vida, el deporte, la cultura y el ocio, valorizando la vivencia universitaria, la integración estudiantil y las diversas formas de manifestaciones culturales.
Eje III	Apoyo y Acompañamiento: Reúne acciones y servicios que buscan estimular la integración del estudiante al contexto universitario, teniendo en consideración los aspectos, pedagógicos, académicos y psicosociales, y las contribuciones para la permanencia y culminación del curso.
Eje IV	Inclusión y Ciudadanía: Conjunto de acciones y servicios que promueven la accesibilidad e inclusión de estudiantes con deficiencia, dificultades de aprendizaje, trastornos globales del desarrollo o altas habilidades y superdotación, contribuyendo al desarrollo de sus actividades académicas, así como a la promoción de la igualdad etno-racial y de género; de la diversidad sexual; de las acciones afirmativas; y de la formación de ciudadanía.

Fuente: PRAE, 2020.

Aclaro que apenas se pueden inscribir en el Programa de Acciones Afirmativas los estudiantes matriculados en la UFMT que: I - Hayan cursado integralmente la enseñanza media en escuelas públicas, con recorte de renta y autodeclarados negros, pardos e indígenas, en la forma prevista por la Ley n° 12.711/2012. II – Pertenezcan al grupo etno-racial negro, conforme consta en esta Resolución Normativa. III- Pertenezcan a los pueblos indígenas residentes en el territorio nacional y en los transfronterizos. IV- Pertenezcan a las comunidades Quilombolas.

La Política de Asistencia Estudiantil se realiza por medio de la concesión de auxilios, por transferencia monetaria directa a los estudiantes, cuya fuente es el Programa Nacional de Asistencia Estudiantil (PNAES), reglamentado por el Decreto 723 de 2010,

ejecutado en el ámbito del Ministerio de Educación, tiene como finalidad ampliar las condiciones de permanencia de los jóvenes en la educación superior pública federal.<sup>31</sup>

Constituyen Auxilios de la Política Estudiantil de la UFMT, administradas por la PRAE: Auxilio Permanencia, Auxilio Vivienda, Auxilio Emergencia, Auxilio Evento, Auxilio Material Pedagógico. Además existen, en forma de transferencia financiera, el Programa de Acogida Inmediata (PAI) y la Beca de Apoyo a la Inclusión.

Algunas acciones orientadoras de las “acciones afirmativas”, dispuestas en resoluciones u otras normativas PRAE/UFMT incluyen: I – divulgación y apoyo a la Política de Acciones Afirmativas; II – acompañamiento pedagógico de los procesos de aprendizaje; III – promoción de la permanencia del estudiante en la Universidad, mediante programas y acciones desarrollados en el ámbito de la Decanatura de Asuntos Estudiantiles; IV – apoyo a las actividades de extensión de la Universidad en el área de acciones afirmativas; V – acompañamiento de egresados beneficiarios de acciones afirmativas<sup>32</sup>.

### *Programa de Inclusión PROIND y PROINQ en la UFMT*

El movimiento por la inserción de los segmentos históricamente excluidos de la enseñanza universitaria en la UFMT tuvo inicio con la publicación de la Resolución n° 110 del 10 de noviembre de 2003, del Consejo de Enseñanza, Pesquisa y Extensión - CONSEPE que estableció la “[...] necesidad del establecimiento de una política para la reducción de la exclusión académica, tanto al acceso como a la permanencia en nuestra institución, de estudiantes negros pobres, blancos pobres e indígenas [...]”. En esa primera oferta de cupos, cada facultad o instituto de la UFMT podía ofrecer hasta 30% de los cupos a los segmentos históricamente excluidos. (CONSEPE, 2003).

Tres años después, fue creado el Programa de Inclusión Indígena – PROIND denominado “Guerreiros da Caneta” (Guerreros del Bolígrafo), por medio de la Resolución CONSEPE n° 135 del 11 de diciembre de 2006. El Programa fue consolidado en 2007 por medio de la Resolución CONSEPE n° 82, del 12 de septiembre de 2007, con la apertura de cupos adicionales a lo largo de 10 años.

A partir del 2008, la Resolución CONSEPE n° 135 publicada en 2007, estipuló, en el Artículo 1º, un período de cinco años para la inclusión de estudiantes indígenas en la Universidad Federal de Mato Grosso y en el párrafo único de la misma resolución, estableció que el Programa podría ser extendido por un período mayor luego de la

---

<sup>31</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm).

<sup>32</sup> Normativas y otras informaciones pueden ser consultadas en <https://www.ufmt.br/pro-reitoria/prae/pagina/servicos/1387>

evaluación y apreciación por los órganos colegiados superiores. En el Artículo 2º, puso a disposición cien cupos para ser ofrecidos y distribuidos de la siguiente manera: diez cupos para el período lectivo de 2008, 20 cupos para el período lectivo de 2009, 20 cupos para el período lectivo de 2010, 25 cupos para el período lectivo de 2011 y 25 cupos para el período lectivo de 2012. Entretanto, la creación de cupos adicionales, cada año, fue condicionada a la garantía de permanencia del estudiante indígena, financiado por programas específicos de inclusión indígena. (CONSEPE, 2007).

En 2012, el gobierno brasileiro promulgó la Ley nº 12.711, del 29 de agosto de 2012 y estipuló el ingreso a las universidades y a las instituciones federales de enseñanza superior, técnica y de nivel medio e instituyó en el Artículo 1º que las instituciones federales de educación superior vinculadas al Ministerio de Educación reservarían, en cada concurso selectivo para el ingreso en los cursos de pregrado, por curso y grupo, mínimo cincuenta por ciento de sus cupos para estudiantes que hayan cursado integralmente la enseñanza media en escuelas públicas. (Brasil, 2012).

Aunque la Ley de cuotas brasileira no trate específicamente de indígenas y quilombolas, la asignación de cupos debería ser reservada a estudiantes provenientes de familias con renta igual o inferior a un salario mínimo y medio per cápita, caso en el cual las poblaciones tradicionales brasileiras se incluyen, lo que permitió que las políticas y acciones afirmativas en curso en la universidad pudiesen ser ampliadas.

El Programa de Inclusión Quilombola – PROINQ en la UFMT sólo sería creado por medio de la Resolución CONSEPE nº 101, del 26 de septiembre de 2016, ofreciendo 100 cupos anuales, por un período de diez años, con el objetivo de permitir la inclusión de estudiantes quilombolas del estado de Mato Grosso en la Enseñanza Superior, bajo la responsabilidad de la Decanatura de Asistencia Estudiantil/PRAE.

No obstante, estipuló en el Parágrafo Único que la oferta de cupos adicionales, cada año, quedaría condicionada a la garantía de permanencia del estudiante quilombola, financiado por los programas específicos: PNAES - Programa Nacional de Asistencia Estudiantil y Fundación Nacional de Desarrollo de la Educación – FNDE promulgados por el gobierno federal brasileiro. (CONSEPE, 2017).

Sin embargo, fue solamente en el año 2017, por medio de la Resolución CONSEPE nº 131, del 30 de octubre de 2017, que la UFMT dispuso sobre la reserva de cupos, en cada concurso selectivo para ingreso en los cursos de pregrado, por curso y grupo, para indígenas, como consta en el Artículo 1º “[...] adecuar el Programa de Acción Afirmativa en la Universidad Federal de Mato Grosso que instituye el sistema de reserva de cupos

para discentes de escuela pública y discentes autodeclarados negros, pardos e indígenas [...]”. (CONSEPE, 2017).

El PROIND, cuyo origen se dio en el 2006, fue consolidado en el 2007, por medio de la Resolución CONSEPE N° 82, del 12 de septiembre de 2007, como se ha mencionado. Una vez matriculados, los estudiantes indígenas entrantes tienen su registro regularizado y homologado por la UFMT, por medio de la Decanatura de Asistencia Estudiantil - PRAE, junto al Ministerio de Educación - MEC y se vinculan al Programa Beca de Permanencia – PBP, comenzando a recibir una beca de estudios por valor mensual de R\$ 900,00.

El Edicto específico para becas PBP fue publicado hasta el 2014 y ofreció cupos para indígenas de las comunidades mato-grossenses, en cursos elegidos por las propias etnias. Fueron realizados procesos selectivos específicos, en la UFMT. Cabe resaltar que la disponibilidad de los cupos y la elección de los cursos atendió a la demanda de los pueblos indígenas mato-grossenses, remitida a la UFMT por medio del Consejo de Educación Escolar Indígena de Mato Grosso – CEEI/MT, la Organización de Profesores Indígenas de MT/OPRIMT y el Instituto Maiwu. Los cupos ofrecidos incluyeron las áreas de la Salud, Agrarias, Tecnológicas y de las Ciencias Humanas y Sociales. El acceso a la UFMT ocurrió en principio por medio de un examen de ingreso específico y diferenciado, en el cual los candidatos indígenas inscritos compitieron entre sí, en dos fases distintas. En la primera fase, los inscritos realizaron una prueba objetiva de conocimientos generales y redacción, y en la segunda fase, participaron de una prueba oral. (PRAE, 2020).

La permanencia de estudiantes indígenas fue garantizada por medio de la colaboración establecida entre la UFMT y la Fundación Nacional del Indio/FUNAI, consolidada por el Convenio firmado entre las dos partes. Además, estos estudiantes son acompañados por la PRAE, por medio de acompañamiento académico, junto a las coordinaciones de curso.

En el PROIND, de la UFMT, los estudiantes indígenas se encuentran realizando sus cursos en los siguientes pregrados: Administración; Agronomía; Ciencias Económicas; Ciencias Sociales; Comunicación Social/Periodismo; Derecho; Enfermería; Ingeniería Forestal; Ingeniería Sanitaria y Ambiental; Farmacia; Licenciatura en Geografía; Medicina; Nutrición; Psicología y Servicio Social.

De los cuarenta y dos pueblos originales de Mato Grosso, trece pueblos están representados en el PROIND<sup>33</sup> y la etnia de estudiantes indígenas en la UFMT tiene representantes de los pueblos: Arara, Bakairi, Bororo, Chiquitano, Irantxe, Karajá, Yawalapiti, Terena, Umutina y Xavante, Paresi, Guató y Nhambiquara, oriundos de quince territorios indígenas, situados en diferentes regiones del estado.

Desde el 2007, comprometidos con la formación en cursos de pregrado para los cuales fueron nominados por las propias comunidades indígenas a las cuales pertenecen, hasta octubre de 2018, veintisiete indígenas concluyeron sus pregrados y cincuenta y cuatro estudiantes están matriculados, distribuidos en dieciséis cursos de pregrado en los campus de Cuiabá, Araguaia, Sinop y Rondonópolis. Los estudiantes indígenas regularmente matriculados reciben una Beca PBP, luego de tener sus registros homologados por el MEC. El Programa es administrado por la PRAE. (UFMT, 2019).

En relación al PROINQ, se consideran “quilombolas” aquellos así definidos en el art. 2º del Decreto 4.887, del 20 de noviembre de 2013, como remanentes de las comunidades de los quilombos, los grupos etno-raciales, según criterios de auto-atribución, con trayectoria histórica propia, dotados de relaciones territoriales específicas, con presunción de ascendencia negra relacionada con la resistencia a la opresión histórica sufrida. (Brasil, 2013). Los estudiantes pertenecientes a la comunidad quilombola, para acceder a un cupo reservado al PROINQ, en el acto de matrícula en la UFMT, deben presentar documento comprobatorio de residencia/pertenencia a las comunidades remanentes de quilombos emitido por una Asociación quilombola reconocida y autodeclaración de pertenencia a la comunidad quilombola, como consta en el Edicto No 01/2021 del 26/03/2021 - SISU/REITORIA - SECRETARIA/2021. (UFMT, 2021).

Para la admisión de estudiantes quilombolas en el PROINQ, en el 2017 fue ofrecido el primer proceso selectivo, poniendo a disposición 100 cupos, con el objetivo de permitir la inclusión de estudiantes quilombolas del estado de Mato Grosso en la Enseñanza Superior. Los estudiantes quilombolas, al igual que los estudiantes indígenas, luego de estar matriculados y tener su registro regularizado y homologado por la UFMT y el MEC, también se vinculan al PBP y comienzan a recibir una beca de R\$ 900,00 mensuales con el objetivo de garantizar su permanencia y culminación con éxito de sus estudios.

La UFMT ofreció ese primer proceso selectivo específico para el PROINQ, con oferta de 100 cupos, apenas para los períodos lectivos del año 2017, para admisión en el 2º semestre y para admisión en el año 2018, en el 1º semestre, distribuidos en los cursos de

---

<sup>33</sup> A partir de 2012 la UFMT no ofreció la admisión por medio de proceso específico PROIND, pero se adhirió al sistema de reservas de cupos por el Sistema de Selección Unificada SISU, promovido por el Ministerio de Educación brasileiro.

pregrado presencial para los campus de Cuiabá, Araguaia, Rondonópolis<sup>34</sup> y Várzea Grande, tomando como referencia el anexo de la Resolución CONSEPE n° 32/2017 que aprobó los cupos a ser ofrecidos luego de la consulta realizada a todos los cursos.

El proceso selectivo contó con la realización de una prueba específica realizada en la mayor parte por escuelas quilombolas del estado de Mato Grosso y con cooperación de la Secretaría Estatal de Educación - SEDUC. De los 100 cupos ofrecidos, apenas 64 cupos fueron ocupados por estudiantes quilombolas.

Desde ese primer proceso selectivo realizado en el 2017, no ocurrieron otros procesos selectivos. Dos fueron los puntos planteados por la UFMT para la no oferta del proceso: cuestiones presupuestales y el hecho de no haber por parte del MEC la garantía de becas PBP y haber procedido a la apertura irregular del sistema de registro para estudiantes quilombolas e indígenas. (UFMT, 2019).

A partir del año 2019, el MEC también implantó nuevas orientaciones a las gestiones de las IFES para la cancelación de todos los estudiantes que, a la interpretación de la Ordenanza Normativa n°389 del 9 de mayo de 2013, excedieran dos semestres del tiempo reglamentario de los cursos, inclusive bajo pena de devolución de la beca por parte de los estudiantes. (PRAE, 2020).

En el inicio del 2020, cerca de 15 (quince) estudiantes fueron expulsados y a 11 (once), en octubre del 2020, se les revocaron sus becas. La PRAE, sin embargo, junto a otras instancias como foros de decanos de las instituciones de enseñanza superior, planteó el argumento a favor de la ampliación de ese tiempo de finalización del curso, considerando tanto los trámites internos de las instituciones, como la autonomía que ampara que los cursos de pregrado por medio de sus Colegiados hagan planes de estudios para cumplimiento y finalización del pregrado.<sup>35</sup> En diciembre del 2020, la UFMT, según registro del Sistema de Beca de Permanencia (SISPBP), ha registrado sesenta y seis becarios, de los cuales once son indígenas, treinta y nueve son quilombolas. (PRAE, 2020).

---

<sup>34</sup> El campus Rondonópolis, uno de los campus de la UFMT, se volvió institución autónoma, Universidad Federal de Rondonópolis – UFR, por medio de la **ley n° 13.637, del 20 de marzo de 2018**, pero algunos procesos se mantuvieron en estrecha articulación con la UFMT, una vez que el MEC determinó a la UFMT como su tutora hasta 2020. Cabe recordar que, en el 2019 y 2020, la PRAE mantuvo la destinación de recursos de la fuente PNAES para la UFR, manteniendo los trámites internos de ejecución, por parte de la UFR, de las normativas de selección, análisis y concesión de los programas y becas para acciones afirmativas, así como para fines de elaboración de nómina y pago. (PRAE, 2020).

<sup>35</sup> Por medio de Proceso SEI n° 23108.084506/2020-12, y en respuesta al Oficio Circular n° OFÍCIO-CIRCULAR N° 19/2020/CGRED/DIPPES/SESU/SESU-MEC, del 11 de septiembre de 2020, la PRAE envió al SESU-MEC documentación relativa a estudiantes con Plan de Estudios y señaló el efecto de la cancelación de la beca para discentes que estaban prestos a concluir sus cursos. Para amparo de estos estudiantes con registro bloqueados se emitió decisión para pago de Auxilio de Permanencia (R\$400) y Apoyo de Emergencia - Alimentación, fuente PNAES. (PRAE, 2020).

A partir de la primera admisión tanto de estudiantes indígenas como de quilombolas, ha habido una disminución significativa de la cobertura del Programa de Beca de Permanencia del MEC, que tiene relación con la irregularidad en la apertura del sistema para nuevos registros, con la exigencia de bloqueo y suspensión de becas, así como derivado de las conclusiones del curso por parte de los estudiantes, como se puede verificar en la siguiente tabla, que contabiliza Rondonópolis todavía en la condición de campus universitario de la UFMT.

**Tabla 2 - Estudiantes Becarios PBP-MEC (UFMT, 2017-2020.)**

<b>Campus Universitario</b>	<b>Graduados</b>
Cuiabá	57
Campus Araguaia	42
SINOP	4
Rondonópolis	36
<b>Total</b>	<b>139</b>

Fuente: PRAE, 2020.

Considerando la Política de Acciones Afirmativas, en la última admisión de estudiantes SISU 2021, para los cursos de la UFMT, fueron ofrecidos 4.951 cupos en la UFMT distribuidos en las acciones afirmativas y demás cupos, a saber: Candidatos con renta familiar bruta per cápita igual o inferior a 1,5 salarios mínimos que hayan cursado integralmente la enseñanza media en escuelas públicas (Ley n° 12.711/2012): 361 cupos; Candidatos autodeclarados negros, pardos o indígenas, con renta familiar bruta per cápita igual o inferior a 1,5 salarios mínimos y que hayan cursado integralmente la enseñanza media en escuelas públicas (Ley n° 12.711/2012): 732 cupos; Candidatos que, independientemente de la renta (art. 14, II, Ordenanza Normativa n° 18/2012), hayan cursado integralmente la enseñanza media en escuelas públicas (Ley n° 12.711/2012): 344 cupos; Candidatos autodeclarados negros, pardos o indígenas que, independientemente de la renta (art. 14, II, Ordenanza Normativa n° 18/2012), hayan cursado integralmente la enseñanza media en escuelas públicas (Ley n° 12.711/2012): 706 cupos; Candidatos con deficiencia que tengan renta familiar bruta per cápita igual o inferior a 1,5 salarios mínimos y que hayan cursado integralmente la enseñanza media en escuelas públicas (Ley n° 12.711/2012): 86 cupos; Candidatos con deficiencia autodeclarados negros, pardos o indígenas, que tengan renta familiar bruta per cápita igual o inferior a 1,5 salarios mínimos y que hayan cursado integralmente la enseñanza media en escuelas públicas (Ley n° 12.711/2012): 89 cupos; Candidatos con deficiencia que, independientemente de la renta (art. 14, II, Ordenanza Normativa n° 18/2012), hayan cursado integralmente la enseñanza media en escuelas públicas (Ley n° 12.711/2012): 86 cupos; Candidatos con deficiencia autodeclarados negros, pardos o indígenas que, independientemente de la renta (art. 14, II, Ordenanza Normativa no

18/2012), hayan cursado integralmente la enseñanza media en escuelas públicas (Ley n° 12.711/2012): 89 cupos<sup>36</sup>.

Aunque el Programa de Acciones Afirmativas haya avanzado en los últimos años en la UFMT, eso no significa que lo mismo haya ocurrido con la permanencia y el acceso, tanto de los pueblos indígenas como de los pueblos quilombolas. Muchos son los motivos: dificultad para el seguimiento de los cursos y acciones; distanciamiento de las familias y aldeas; los recursos proveídos por las becas están por debajo de las necesidades. En definitiva, constituyen desafíos rutinarios: desplazamientos desde las comunidades de origen hasta la universidad, que está localizada en la ciudad, dificultades de relacionamiento entre estudiantes no-indígenas, y sin duda, dificultades financieras para costear la alimentación y el alquiler de vivienda, entre otros.

### *Algunas reflexiones a modo de Conclusión*

En la UFMT, la Política de Asistencia Estudiantil define como público prioritario, conforme consta en el Decreto n° 7.234 del 19 de julio de 2010, en el ámbito del Programa Nacional de Asistencia Estudiantil (PNAES), a estudiantes provenientes de la red pública de educación básica o con renta familiar per cápita de hasta un salario mínimo y medio, sin perjuicio de otros requisitos fijados por la institución.

En la Decanatura de Asistencia Estudiantil – PRAE se lleva a cabo la implementación y seguimiento de dos Programas de Acciones Afirmativas para pueblos indígenas, que realizan la admisión a procesos selectivos específicos, el PROIND y el PROINQ, adicionales a los cupos establecidos por la Ley de Cuotas (12.711/2012).

Las acciones de acompañamiento apuntan a la permanencia del alumno entrante en la Política de Acciones Afirmativas de la Universidad, en la PRAE/UFMT, por medio de la Gerencia de Acompañamiento académico, dirigida al desarrollo de la formación general y al desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y acciones de acogida orientadas a la inserción de los estudiantes asistidos por la PRAE, fomentando su integración en proyectos y programas ofrecidos por la UFMT. Además del apoyo económico de cara a las demandas de estudiantes de esos pueblos que se encuentran en situación de vulnerabilidad socioeconómica, como la utilización de becas académicas provenientes de modelos ya existentes y de programas o iniciativas federales, la PRAE/UFMT también busca apoyos estatales o municipales para este público objetivo y

---

<sup>36</sup> EDICTO N° 01/2021 DE 26/03/2021 - SISU/REITORIA - SECRETARIA/2021.  
<https://cms.ufmt.br/files/publication/1/Sa007ded586a15d0f22b339a2e5190f49bfa2f0d7.pdf>

la celebración de convenios con órganos públicos o privados para auxiliar la permanencia en la Universidad.

Si consideráramos la atención a la formación político-social, en la UFMT, en el espacio conocido como Museo Rondon<sup>37</sup>, los estudiantes indígenas cuentan con una Coordinación del PROIND que utiliza metodologías de interacción que privilegian el (re)conocimiento de sus características socioculturales y económicas, con el fin de ampliar el repertorio político-cultural y estimular una inserción protagonista y solidaria en sus cursos en la UFMT, lo que contribuye al acceso, permanencia y éxito de los grupos sociales tradicionalmente ausentes de la universidad, en virtud de desigualdades sociales y normalizaciones culturales.

La inserción de pueblos indígenas y quilombolas implica, además, la participación en eventos que promueven el acceso a la tecnología para el desarrollo de acciones orientadas a la economía solidaria, a la agroecología, con responsabilidad social y ambientalmente orientadas, lo que ayuda a enfrentar las desigualdades sociales, que también están alineadas con el compromiso social institucional.

Hago la observación de que el Programa Beca de Permanencia – PBP/MEC, desde el 2016, ha sufrido una fuerte tendencia regresiva de la apertura del sistema, disminuyendo la oferta de becas, lo que ha impactado la inserción de estudiantes, especialmente indígenas y quilombolas.

La UFMT creó en el 2017, por medio de la Resolución CONSEPE n. 131/2017, la Comisión de Homologación y Seguimiento de Matrículas por Acciones Afirmativas, con atribuciones para realizar la evaluación socioeconómica, análisis de autodeclaración etno-racial y de accesibilidad, y procedimientos subsecuentes a la realización de la matrícula, como la indagación de denuncias de fraude.

Con el fin de corregir las diferentes formas de desigualdad presentes en la comunidad académica, la UFMT por medio de la PRAE, ofrece posibilidades de igualdad de oportunidades a alumnos, por medio de acciones de acogida, acompañamiento, auxilio financiero y apoyo psicológico, además de buscar la colaboración mutua y constante con la coordinación de los cursos de licenciaturas, con las redes públicas de enseñanza, y el compromiso con el éxito académico de quien ingresa a la Universidad por medio de políticas afirmativas, cuyo compromiso social se encuentra en el número significativo de cupos de acceso por cuotas de acciones afirmativas y en los programas de acompañamiento, de incentivo a la permanencia y de acogimiento desarrollados por la UFMT.

---

<sup>37</sup> <https://www.ufmt.br/pagina/museu-rondon/420>

Como ejemplo de oportunidad de acceso, cito el Convenio n° 010/FUFMT/2017, entre la Fundación Universidad Federal de Mato Grosso y la Secretaría Estatal de Educación, Deporte y Ocio del estado de Mato Grosso - SEDUC, en julio de 2017, para la implementación del Programa de Inclusión Quilombola (PROINQ).

Un punto que merece atención es el hecho de que no fue realizada una evaluación más completa del Programa de Acciones afirmativas de la UFMT. La evaluación ha sido hecha por medio de informes parciales que registran la implementación, los datos de admisión y los desafíos del programa con respecto a la permanencia estudiantil y la culminación de cursos en los plazos reglamentarios tanto en el PROIND como en el PROINQ.

Buscando avanzar en el ámbito de las políticas afirmativas y en la evaluación de esas políticas, en el 2014, fue creado el Consejo de Políticas de Acciones Afirmativas - CPAA, por la Ordenanza PRAE n° 02 2014, con Reglamento normatizado por la Ordenanza PRAE del 02 de abril de 2015, compuesto por representantes de la comunidad académica, docentes, discentes y técnicos administrativos, y por representantes de la sociedad civil. El CPAA tiene carácter consultivo, propositivo y evaluativo, y realiza reuniones mensuales con la finalidad de promover las políticas de acciones afirmativas en la UFMT y colaborar con la gestión de las acciones afirmativas en la Universidad.

Por último, destaco que, en la UFMT, nuevas acciones, y políticas de apoyo y asistencia a esos pueblos, indígenas y quilombolas, están en proceso de elaboración, incluyendo la ampliación del alcance y el apoyo a los estudiantes para mayor efectividad en el acceso y en la permanencia. Factores identificados como los índices de deserción, bajo rendimiento académico de estudiantes indígenas y quilombolas, y/o la permanencia en esos cursos más allá del plazo reglamentario para su culminación, requieren que se busquen otras opciones para promover la culminación con éxito de la enseñanza superior, requiriendo de las gestiones administrativas y académicas, otras propuestas diversificadas de intervención y de acompañamiento.

## *Referencias*

- BRASIL. (2013). Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2013. Brasil, Brasília, MEC.
- CONSEPE. (2003). *Resolução n° 110, de 10 de novembro de 2003*. Mato Grosso, Cuiabá, UFMT.
- CONSEPE. (2006). *Resolução n° 135, de 11 de dezembro de 2006*. Mato Grosso, Cuiabá, UFMT.
- CONSEPE. (2007). *Resolução n° 82, de 12 de setembro de 2007*. Mato Grosso, Cuiabá, UFMT.
- CONSEPE. (2017). *Resolução CONSEPE n° 131, de 30 de outubro de 2017*. Mato Grosso, Cuiabá, UFMT.
- UFMT. (2019). Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023. Mato Grosso, Cuiabá, UFMT. <https://cms.ufmt.br/files/galleries/42/PDI/PDI%202019-2023.pdf>

PRAE. (2020). Decisão PRAE nº 02, de 28 de outubro de 2020. Mato Grosso, Cuiabá, UFMT.

PRAE. (2020). Relatório de Gestão da Pró-reitoria de Assistência Estudantil (Gestão 2016- 2020). Mato Grosso, Cuiabá, UFMT.

MEC. (2010). Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Brasil, Brasília, MEC.



## AUTORES



**Jorge Eduardo Noro**  
Argentina

Profesor en filosofía, especializado en filosofía. Profesor en letras y Doctor en educación. Entre sus publicaciones se destacan Historia, Problemas, Vida (1997, 1998, 2004, 2012), Pensar para educar (2005), Escuela posible, educación necesaria (2002), La educación en su laberinto (2017), Filosofía: trinchera para pensar y resistir (2014), Tender puentes: enseñar Filosofía, aprender filosofía (2015), Filosofía y educación (2013).



**Isabel Sierra Pineda**  
Colombia

Doctora en Psicología y educación por la Universidad de Granada. Doctora en Ciencias de la Educación. Rudecolombia. Profesora Titular del departamento de Informática de la Facultad de Educación y Ciencias humanas, en la Universidad de Córdoba, Colombia. Desde 1998, es Directora del grupo de investigación Cymted-L, Investigación en mediaciones tecnológicas, cognición y lenguaje para la educación y el desarrollo Humano, de la Universidad de Córdoba. Categoría A de Minciencias. Ha sido asesora de investigación en Maestría y Doctorado, Actuó como Consejera Nacional en Ciencia, Tecnología e investigación en educación entre 2011-2013. Es Par evaluador Minciencias y desde 2006 es Directora Regional y profesora del programa de Maestría en Educación en las siete universidades de la Red SUE Caribe, Red de Universidades públicas del Caribe colombiano. Su producción académica e investigativa ha estado relacionada con la aplicación de tecnologías en educación, la formación del profesorado la intervención para el desarrollo de la metacognición, la autorregulación y la calidad del aprendizaje



**Patrice Vermeren**  
Francia

Profesor Emérito de la Universidad París VIII Vincennes-Saint Denis. Fue director del Departamento de Filosofía de la Universidad París VIII. Es miembro fundador del Colegio Internacional de Filosofía y de Ciencias Sociales y Humanas de la UNESCO. Miembro del Consejo de Administración del Colegio Internacional de Filosofía. Además, ha codirigido la colección La filosofía de la común en la Editorial L'Harmattan. Doctor honoris causa de la Universidad de Buenos Aires. Director Ejecutivo del Centro Franco-Argentino de Altos Estudios de la Universidad de Buenos Aires. Profesor honorario de la Universidad de Chile y de la Universidad Nacional de Cuyo. Doctor honoris causa de la Universidad de Buenos Aires. Es director ejecutivo del Centro Franco-Argentino de Altos Estudios de la Universidad de Buenos Aires. Es miembro fundador del Colegio Internacional de Filosofía y de Ciencias Sociales y Humanas de la UNESCO.



**Martha Pacheco Lora**  
Colombia

Doctora en Ciencias de la Educación, por la Universidad del Atlántico - Rudecolombia (Red de Universidades Públicas de Colombia). Magister en Comunicación de la Universidad del Norte de Barranquilla. Comunicadora social-periodista. Es profesora titular e investigadora en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, en el área de Comunicación y medios audiovisuales, adscrita al departamento de Informática. Sus intereses investigativos se han enfocado en el pensamiento comunicativo y los lenguajes, especialmente, en la línea de los ecosistemas comunicativos en educación, en alternancia con su experiencia en la gestión curricular y políticas educativas sobre capacidades diversas, inclusión social y pedagogía diferencial. Es par evaluador Minciencias. Miembro del comité Asesor Maestría en Educación SUE Caribe y miembro del Grupo de investigación Cymted-L



**Pedro Rosário**  
Portugal

Doctor en Psicología de la Educación de la Universidade do Minho-Portugal. en 2000. Su trabajo investigativo ha estado centrado en la psicología de la educación, la psicología de la instrucción, aprendizaje autorregulado, la metacognición, y los desafíos educativos para prevenir la deserción escolar temprana. Es profesor de Maestría y Doctorado. Actualmente es el director del centro de investigación de la Facultad de Psicología (CIPsi) y el IP del laboratorio GUIA (Investigación sobre el aprendizaje autorregulado)



**Nohemy Carrascal Torres**  
Colombia

Doctora en Psicología y educación por la Universidad de Granada. Profesora Titular del departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Ciencias humanas, en la Universidad de Córdoba, Colombia. Psicóloga y Magister em educación. Es miembro del Grupo de investigación Cymted-L. Es miembro del Comité de Acreditación Institucional de la Universidad de Córdoba, asesora de procesos de acreditación y renovación de registro calificado. Miembro del comité asesor, docente y directora de proyectos de investigación en la Maestría en Educación SUE Caribe. Su interés investigativo ha estado centrado en la implementación de estrategias de formación por competencias, la evaluación del aprendizaje y el desarrollo humano en contexto.



**Sonia Fuentes Muñoz**  
Chile

Doctora en Psicología y educación por la Universidad de Granada. Postdoctorado por la Universidad do Minho Porto. Portugal. Directora Ejecutiva del Centro Educativo en Autorregulación del Aprendizaje Mediado, CEAME Chile. Docente e Investigadora Universitaria. Profesora de la Universidad Central de Chile. Ha sido Docente e investigadora en la Pontificia Universidad Católica de Chile, entre 1985 y 1997. En 1997 gestiona y crea el Centro de Estudios, Evaluación y Estimulación del Aprendizaje Mediado: CEAME, reconocido por ICELP Israel, como centro autorizado de entrenamiento en la teoría y programas de Reuven Feuerstein.



**Rudy Doria Correa**  
Colombia

Magíster en Educación Profesor titular del Departamento de Español y Literatura de la Facultad de educación y ciencias humanas de la Universidad de Córdoba. Licenciado en Lenguas Modernas, Especialista en Metodología de la Enseñanza del español y la Literatura. Se desempeña como profesor de Prácticas pedagógicas, Didáctica de la lengua y la literatura, Lectura y escritura en la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, desde 1997. Docente de la Maestría en Educación SUE-CARIBE, en la asignatura de Currículo, y asesor de trabajos de grado. Fundador de la Red de Docentes de Lenguaje de Córdoba (2002) y coordinador de esta hasta 2018. Miembro activo de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Integrante del grupo de investigación Cymted-L, Categoría A de Minciencias.



**Nilce Vieira Campos**  
Brasil

Doctora en educación. Profesora de la Universidad Federal de Mato Grosso, Brasil. Campus Cuiabá. Docencia en cursos de pregrado y posgrado. Asesor de Maestría y Doctorado y en el Programa de Iniciación Científica, PIBIC y VIC. Investigadora líder del Grupo de Investigación y Estudios en Historia de la Educación, Instituciones y Género - GPHEG / CNPq, Coordinadora de la Red de Investigación, Docencia y Extensión en Educación en las regiones Medio Oeste y Norte de Brasil y América Latina - RECONAL-Edu / UFMT y la Red Centro Memória Memória Viva del Instituto de Educación CMVIE / UFMT.



*El libro de ensayo **Tríada en el desafío para el cambio en educación**, desarrolla de forma amplia la integración de conceptos y reflexiones en torno a la Confianza, la Ética y la Nueva Pedagogía, las cuales se conciben aquí y se consolidan como categorías integrales para un cambio en los propósitos de mejora de la educación. Los nueve capítulos que enmarcan la estructura del texto, presentan desde el contexto nacional e internacional, una mirada holística a la temática a través de fundamentos teóricos y experiencias vividas y pensadas por los autores en su praxis docente. Este documento tiene un carácter relevante para la comunidad académica y científica a nivel nacional e internacional, por su naturaleza reflexiva y visos propositivos. Para el campo de la educación es importante presentar este tipo de discusiones que contribuyen a reconceptualizarnos desde la autocrítica y situarnos frente a los retos y desafíos que emergen en tiempos complejos, inciertos pero también fluidos proclives a las transformaciones que dependen del sentido socio-histórico en tanto se asientan nuevas representaciones individuales y colectivas. Se propone su lectura consecuente con las diferentes situaciones y vivencias que dialogarán con estos pensamientos, que en conversación podrían aportar en contexto al entramado necesario que sustentaría eventualmente decisiones para el cambio socioeducativo del que se habla desde décadas anteriores y que aunque sutilmente hoy es mediado hacia una evolución creciente, inevitable y constante en las distintas dimensiones de lo humano y en las amalgamadas esferas del mundo actual.*

*Dr. Iván Sánchez Fontalvo*

# CONFIANZA, ÉTICA Y NUEVA PEDAGOGÍA

## **Tríada en el desafío para el cambio en educación**

