

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Formación, evaluación y reflexión didáctica

Óscar Julián Cuesta Moreno - Editor académico

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA
Formación, evaluación y reflexión
didáctica

Óscar Julián Cuesta Moreno
Editor académico



Reservados todos los derechos

© Pontificia Universidad Javeriana
© Óscar Julián Cuesta Moreno (editor académico)
© Estela Quintar, Fabiola Cabra Torres, Jhon Alexander Vargas Rojas, Claudia Liliana Bucheli E., Claudia Socorro Zambrano Sarmiento, Leila Bautista Plazas, Martha Cecilia Arias Portillo, Janneth Sofía Fonseca Guzmán, Alba Myriam Campos Arenas, Hernando Mendivelso, Sandra Ortiz, Carlos Alberto Sánchez, Miguel Ángel Moreno Fonseca, Rennie Estefan Ligarretto Feo, Óscar Julián Cuesta Moreno, Ricardo Mauricio Delgado Salazar.

Primera edición: Bogotá, D. C., diciembre de 2021

ISBN (impreso): 978-958-781-663-1

ISBN (digital): 978-958-781-664-8

DOI: <http://doi.org/10.11144/Javeriana.9789587816648>

Editorial Pontificia Universidad Javeriana
Cra. 7.^a n.º 37-25, oficina 1301
Teléfono: 3208320, ext. 4205
www.javeriana.edu.co/editorial
editorialpuj@javeriana.edu.co
Bogotá, D. C.



Corrección de estilo:

Camilo Sierra Sepúlveda

Diagramación y montaje de cubierta:

Isabel Sandoval Montoya

Conversión ePub: Lápiz Blanco S.A.S.

Hecho en Colombia

Made in Colombia

Pontificia Universidad Javeriana | Vigilada
Mineducación. Reconocimiento como Universidad:

Decreto 1297 del 30 de mayo de 1964.

Reconocimiento de personería jurídica:

Resolución 73 del 12 de diciembre de 1933 del Ministerio de Gobierno.



Pontificia Universidad Javeriana. Biblioteca Alfonso Borrero Cabal, S. J.
Catalogación en la publicación

Cuesta Moreno, Óscar Julián, autor, editor académico

Enseñanza universitaria : formación, evaluación y reflexión didáctica /
autores Óscar Julián Cuesta Moreno [y otros catorce] ; editor académico Óscar
Julián Cuesta Moreno. -- Primera edición. -- Bogotá : Editorial Pontificia
Universidad Javeriana, 2021.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-958-781-663-1 (impreso)

ISBN: 978-958-781-664-8 (digital)

1. Enseñanza universitaria 2. Evaluación de maestros 3. Formación
profesional 4. Formación de maestros 5. Prácticas de la enseñanza 6.
Aprendizaje de estudiantes I. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de
Ciencias Sociales. Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas

CDD 378.125 edición 21

inp

04/06/2021

Prohibida la reproducción total o parcial de este material, sin autorización por escrito de la Pontificia Universidad Javeriana. Las opiniones expresadas son responsabilidad exclusiva de las autoras y los autores y no comprometen a la Pontificia Universidad Javeriana.

Editor académico

Óscar Julián Cuesta Moreno

Autores

Alba Myriam Campos Arenas

Carlos Alberto Sánchez

Claudia Liliana Bucheli E.

Claudia Socorro Zambrano Sarmiento

Estela Quintar

Fabiola Cabra Torres

Hernando Mendivelso

Janneth Sofía Fonseca Guzmán

Jhon Alexander Vargas Rojas

Leila Bautista Plazas

Martha Cecilia Arias Portillo

Miguel Ángel Moreno Fonseca

Óscar Julián Cuesta Moreno

Rennier Estefan Ligarretto Feo

Sandra Ortiz

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

Ricardo Mauricio Delgado Salazar

LA ENSEÑANZA Y EL SUJETO QUE ENSEÑA EN LA UNIVERSIDAD: UNA INTRODUCCIÓN REIVINDICATIVA

Óscar Julián Cuesta Moreno

I. MIRADAS

PAUTAS ORIENTADORAS PARA LA EVALUACIÓN DESDE LA DIDÁCTICA DEL SENTIDO Y LA RECUPERACIÓN DEL SUJETO

Estela Quintar

EL ENSEÑAR COMO INCOMODAR: UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y DE SUJETOS INVESTIGADORES

Óscar Julián Cuesta Moreno

EVALUACIÓN, FORMACIÓN DE MAESTROS Y JUSTICIA SOCIAL

Fabiola Cabra Torres

LA UNIVERSIDAD FRENTE AL RETO DE LA INTERCULTURALIDAD: HACIA NUEVAS APUESTAS EPISTÉMICAS

Jhon Alexander Vargas Rojas

II. EXPLORACIONES

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y EL SENTIR DOCENTE ANTE LA DIVERSIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA: EL CASO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Claudia Liliana Bucheli E.

FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN
PROFESIONALES DE LA SALUD DURANTE LA PRÁCTICA
CLÍNICA

Claudia Socorro Zambrano Sarmiento
Leila Bautista Plazas
Martha Cecilia Arias Portillo

EVALUACIÓN REFLEXIVA EN EL CONTEXTO DE LAS
PRÁCTICAS HOSPITALARIAS

Janneth Sofía Fonseca Guzmán
Alba Myriam Campos Arenas

LA RETROALIMENTACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE
DE ESTUDIANTES: UNA EXPLORACIÓN EN EL ÁREA DE
MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA

Hernando Mendivelso
Sandra Ortiz
Carlos Alberto Sánchez

LA FORMACIÓN EN TECNOLOGÍA DESDE EL PENSAMIENTO
TECNOEPISTEMOLÓGICO

Miguel Ángel Moreno Fonseca

DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL: APUNTES
CONCEPTUALES PARA PENSAR EL PAPEL DEL MAESTRO

Rennier Estefan Ligarretto Feo

LOS AUTORES

PRESENTACIÓN

El presente libro, titulado *Enseñanza universitaria: formación, evaluación y reflexión didáctica*, es una iniciativa colectiva de profesores de la Facultad de Educación y egresados de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Esta nueva producción recoge un conjunto de textos sustentados en la reflexión crítica y en la sistematización derivada del ejercicio investigativo que emerge del grupo Formación, Subjetividades y Políticas, en la línea de investigación de sociedad, política educativa y pedagogía.

Al considerar que la educación es una práctica social que busca formar sujetos, lo cual ocurre en entramados culturales y relaciones sociales que no están desligados de dinámicas de poder, surge el interés investigativo por el análisis crítico de las políticas públicas en educación; por los procesos de diseño, gestión y evaluación de los currículos y su articulación con las políticas públicas; por la gestión educativa y directiva en contextos de alta complejidad, en todos los niveles del sistema educativo; por la construcción de subjetividades y del sujeto político en las instituciones y en las prácticas educativas, y por las concepciones y los sentidos que orientan la evaluación de los aprendizajes y las prácticas de enseñanza.

En esta oportunidad, el núcleo de sentido y de articulación de los textos que integran este libro es el reconocimiento y la reivindicación de la enseñanza y el sujeto que enseña, en una época en la que las políticas y los

enfoques de gestión educativa centran su actividad en la preeminencia del aprendizaje, lo que implica una deformación y un ocultamiento del valor que encierra el oficio del docente.

La enseñanza, como el oficio y la tarea central del docente, enfrenta varios desafíos: desde el saber que construye y moviliza, es imperiosa la reflexión crítica del docente sobre su propia trayectoria, donde, además de su experticia, tiene la posibilidad de preguntarse y compartir sus búsquedas e indagar cómo estas inspiran la construcción de conocimientos y la generación de experiencias vitales en sí mismo y en sus estudiantes. Otro reto es reconocer la enseñanza como un encuentro en el que circulan saberes, sentimientos y compromisos, donde el deseo y la pasión tienen la posibilidad de convidar al otro en la exploración de sus propios desafíos y motivaciones por el conocimiento y por el cultivo de la subjetividad, en tiempos que demandan menos aplicar y reproducir lo aprendido y sí una mayor disposición a la creación, a la indagación, a la experimentación. La práctica de la enseñanza como encuentro de productores de conocimiento y como experiencia formativa involucra una dimensión ético-política, la cual exige orientarse por unos principios que promuevan el mutuo entendimiento, construido desde las diferencias, a través de procesos argumentativos y deliberativos en los que las voces de los implicados en el hecho educativo se reconozcan. Los investigadores abordaron estas problemáticas como desafíos, para pensar la enseñanza y el sujeto que enseña en el contexto universitario.

El libro está organizado en dos partes. La primera ofrece un conjunto de miradas sobre las implicaciones epistémicas, éticas, políticas y pedagógicas presentes en ciertos

procesos vinculados con las prácticas de enseñanza. La segunda parte expone un conjunto de exploraciones sobre las prácticas de enseñanza, los procesos de formación, la didáctica y la evaluación, derivado de investigaciones aplicadas en el ámbito universitario.

Así, al acudir a la tradición del pensamiento crítico hermenéutico, Estela Quintar, en su texto “Pautas orientadoras para la evaluación desde la didáctica del sentido y la recuperación del sujeto”, se interroga por el sentido de la evaluación en términos subjetivos y de política pública y resalta cómo inciden estos procesos en el sistema educativo en su conjunto. Su reflexión procura indagar y recuperar, desde una perspectiva crítica, el sentido de la evaluación en el quehacer del enseñar, comprometido con la formación de la autonomía y la responsabilidad ética en el ejercicio de la profesión en un contexto social.

Óscar Julián Cuesta Moreno, en su texto “El enseñar como incomodar: una propuesta para la formación universitaria y de sujetos investigadores”, nos propone una idea de una didáctica no parametral, con el fin de renovar los sentidos y las finalidades de la enseñanza. Dicha didáctica invita a la indagación, a la sospecha y al reconocimiento de la incertidumbre como un lugar de emergencia, de interrogación sobre el conocimiento y sobre la configuración de la subjetividad como una experiencia de reconstrucción permanente desde la acción compartida.

“Evaluación, formación de maestros y justicia social” se titula la reflexión que presenta Fabiola Cabra Torres, quien aborda la formación de maestros y la búsqueda de la justicia social desde las prácticas evaluativas. En este texto se exploran las relaciones entre evaluación y justicia social, estableciendo un conjunto de rasgos de las prácticas evaluativas que se resisten a la reproducción de

desigualdades en la actual sociedad del rendimiento, la producción y el consumo.

Jhon Alexander Vargas Rojas, en su texto “La universidad frente al reto de la interculturalidad: hacia nuevas apuestas epistémicas”, nos comparte una reflexión sobre la necesidad de promover el pluralismo epistémico y la democratización del conocimiento en la vida universitaria, lo que permitiría una mayor articulación entre las expresiones de la acción colectiva —las cuales animan organizaciones, movimientos sociales y procesos académicos universitarios que tienden a una mayor apertura—, donde se reconozcan las demandas de orden racial, étnico y de género como expresiones de ciudadanía, en el marco de una interculturalidad crítica que pretende construir una sociedad más justa e incluyente.

“Las prácticas de enseñanza y el sentir docente ante la diversidad en el aula universitaria: el caso de la Pontificia Universidad Javeriana” es el estudio de caso que Claudia Liliana Bucheli E. nos comparte, buscando resolver la siguiente pregunta: ¿cuáles son los sentidos desde los que la institución y los profesores comprenden la diversidad y diseñan estrategias en el contexto de la enseñanza universitaria? La investigación permitió identificar la existencia de reflexiones y tensiones respecto a la diversidad y la inclusión; algunos aspectos están asociados a las políticas y a la normatividad universitaria, y otros, a los fundamentos humanistas y los valores en relación con la formación integral y la construcción de país.

Claudia Socorro Zambrano Sarmiento, Leila Bautista Plazas y Martha Cecilia Arias Portillo nos presentan la investigación “Formación del pensamiento crítico en profesionales de la salud durante la práctica clínica”, la cual buscó comprender cómo los profesionales de la salud del

Hospital Universitario de La Samaritana integran el pensamiento crítico en la toma de decisiones durante su práctica clínica, espacio formativo donde se promueven y se ejercitan las competencias de los profesionales de la salud.

“Evaluación reflexiva en el contexto de las prácticas hospitalarias” es el estudio que presentan Janneth Sofía Fonseca Guzmán y Alba Myriam Campos Arenas. La investigación exploró de qué manera la reflexión se integra o forma parte sustancial de la evaluación de los estudiantes en el contexto de las prácticas hospitalarias. De esta manera, se contribuyó a la comprensión de las prácticas evaluativas y su potencial formativo de profesionales reflexivos con capacidad autocrítica.

Hernando Mendivelso, Sandra Ortiz y Carlos Alberto Sánchez nos dan a conocer en esta oportunidad el estudio “La retroalimentación en el proceso de aprendizaje de estudiantes: una exploración en el área de matemáticas en la educación media”, llevado a cabo en el contexto escolar. La investigación permitió entender que la retroalimentación que reciben los estudiantes en matemáticas incorpora dos ingredientes, con el fin de motivarlos hacia el aprendizaje: por una parte, se encuentran los estímulos emocionales, los cuales les proporcionan seguridad y confianza; y, por otra, se identifica el valor formativo de las sugerencias y observaciones claras para mejorar el aprendizaje. Lo anterior hace que la retroalimentación sea una práctica de evaluación formativa.

“La formación en tecnología desde el pensamiento tecnoepistemológico” es la investigación que nos comparte Miguel Ángel Moreno Fonseca. El estudio establece las características que debe incorporar un enfoque de pensamiento de orden tecnoepistemológico en los procesos de formación en tecnología, el cual supere el enfoque

instrumental en este campo; esto hace posible establecer unas perspectivas distintas en el ejercicio de la enseñanza de la tecnología. De esta manera, se resaltan los procesos reflexivos frente al papel del conocimiento en relación con la tecnología, desde una perspectiva que articula el conocimiento, la razón y la comprensión del mundo.

Rennier Estefan Ligarretto Feo presenta la investigación “Didáctica en la educación virtual: apuntes conceptuales para pensar el papel del maestro”. En este apartado se comparte un balance acerca de los modelos y las consideraciones didácticas que se han desarrollado para la educación virtual y se lleva a cabo un breve recorrido sobre el origen de la educación virtual como una nueva modalidad educativa. También se abordan los modelos, las estrategias, las herramientas y los elementos propios que intervienen en una planeación didáctica virtual.

Como se puede apreciar, este libro ofrece un conocimiento sistemático, analítico y reflexivo acerca de la enseñanza universitaria, profundizando sobre los procesos de formación, la evaluación y la didáctica, desde una perspectiva creativa y crítica. Su contenido será un referente inspirador para los profesionales dedicados a la formulación de políticas educativas, así como para los directivos universitarios y, de manera particular, para los docentes y estudiantes. Esta publicación de carácter colectivo afirma el valor que representa el trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes y egresados para promover la investigación en el campo educativo.

Ricardo Mauricio Delgado Salazar

Director Unidad de Posgrado

Facultad de Educación

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá, septiembre de 2020

LA ENSEÑANZA Y EL SUJETO QUE ENSEÑA EN LA UNIVERSIDAD: UNA INTRODUCCIÓN REIVINDICATIVA

¿Por qué escribir sobre la enseñanza en época de la omnipresencia del aprendizaje? De hecho, ¿no es acaso anacrónico hablar de la enseñanza en tiempos en los que el individuo logra sus aprendizajes solo y a la carta? Si esto es así, este libro busca ir contra la corriente: su propósito es reivindicar la enseñanza y, de suyo, al maestro que la ejerce.

La práctica del maestro ha sufrido una paulatina reducción: el docente pasó de ser un sujeto que posee un conocimiento que lo comparte con los otros a ser un sujeto que ignora todo, a quien sus estudiantes le indican qué debe hacer. Incluso, todo termina en un vínculo leonino: recibe un sueldo por ir a aprender de sus estudiantes (pero los que pagan la matrícula son ellos).

En los enunciados más benevolentes se habla de que los maestros son acompañantes y facilitadores de un camino en el que ellos no tienen mayor injerencia, como guías de un parque de atracciones: solo están ahí para orientar un plan que otro trazó. La figura del parque no es gratuita, pues el discurso del aprendizaje también viene enunciado con carita feliz, pero en imperativo: “Aprender debe ser divertido”, afirmación que encubre que la formación muchas veces implica esfuerzo y, con frecuencia, incomodidad, ya que, en

no pocas ocasiones, conlleva ir en contra de los esquemas de goce del sujeto (el joven nadador que debe apagar con amargura su consola de videojuegos porque debe salir a entrenar).

De hecho, hubo un tiempo en el que el éxito de un profesor era conseguir que algunos de sus estudiantes lograran que esa incomodidad se convirtiera en un nuevo esquema de goce: “Al principio, me dio muy duro entender el cálculo y sus ecuaciones, pero, una vez lo comprendí, siento una grata emoción de resolver un problema cuando el profesor nos lo plantea”.

Obsérvese que son solo algunos de sus estudiantes los que logran esto, ya que esperar que el maestro alcance lo mismo con todos, y más si son cincuenta en un salón, es desconocer lo que ocurre en el acto educativo: un encuentro entre sujetos en el cual, dada la propia condición del sujeto, este se puede resistir. Así, por más ánimo y nuevas tecnologías de las que el profesor disponga, el otro sujeto puede poner óbices para que lo que había planeado no genere ningún efecto. Por eso, el discurso que algunos estudiantes atienden con expectativa otros lo oyen con abulia y otros más se niegan a ser interpelados y sacan su teléfono para chatear.

El maestro propone una situación para crear un efecto en relación con el saber en los otros, pero él no puede garantizar que a todos les llegué y toque del mismo modo, pues cada uno de los sujetos presentes tiene esquemas y disposiciones particulares que hacen que el efecto no sea el mismo. De allí que la consabida frase de las parejas tenga sentido: “No eres tú, soy yo”. En efecto, el hecho de que muchas veces un estudiante no comprenda un tema no pasa tanto por el profesor, sino por el estudiante, y solicitarle al maestro que siempre logre su cometido con su

alumno es un despropósito, ya que el estudiante tiene potestad de atender o no, pues ser sujeto es, de suyo, tener la posibilidad de resistir: su esquema de goce está pensando en salir rápido de clase para hacer otra cosa, y, así, atender la explicación de matemáticas puede ser poco sugestiva.

A esto se suma que el acto educativo es complejamente contingente o, en otras palabras, muy humano: lo que ocurre cuando un sujeto pretende formar a otro no puede controlarse en todas sus variables, tanto así que los Estados totalitarios, aún en tiempos de identificadores biométricos y seguimiento a sospechosos mediante inteligencia artificial, producen sujetos que se resisten, es decir, forman personas insubordinadas, todo lo contrario de su propósito de control.

De esta manera, educar como acto humano implica una compleja contingencia de la cual no se puede garantizar su resultado; sin embargo, el discurso del aprendizaje pone a los maestros unas metas estipuladas (resultados de aprendizaje), como si ellos pudieran garantizar que todos sus estudiantes las alcancen del mismo modo. Es más razonable hablar de propósitos de formación, ya que permite entender que hay un sujeto (profesor) que se dispone a formar a otro (estudiante), pero lo que allí resulte pasa por la disposición del otro y por distintas variantes que el profesor no controla.

Ahora bien, esa disposición del maestro de formar al otro tiene por sustrato el saber. El joven que se matricula en carpintería espera que le enseñen sobre carpintería y, como tal, su expectativa es saber de carpintería, por lo que se dispone a que un otro, el profesor de carpintería, le enseñe. Esto conlleva una jerarquía concedida: "Creo que usted sabe y me dispongo a atender su clase". Así, el maestro se define por la relación que guarda con el saber; incluso,

algunos hablan de que él *encarna* el saber. Pero mejor digamos solo que el maestro se define por la relación que guarda con el saber, porque, es de esperar, llegarán algunos a señalar que esa idea reafirma el supuesto de que el estudiante es un recipiente vacío que es llenado por el docente, y que esa figura es contraria a las pedagogías activas, el constructivismo, etc. No afirmamos que el estudiante esté vacío; lo que sí argumentamos es que el estudiante reconoce en su maestro un sujeto que guarda una relación con el saber, y de acuerdo con la relación que este guarde es que el estudiante genera un vínculo con él. De hecho, el estudiante universitario está en libertad, después de un par de clases, de solicitar un cambio de curso, porque no ve que esté usufructuando la matrícula.

La relación que tiene el maestro con el saber es sustrato de su reconocimiento; querido lector, basta que usted recuerde los profesores que más influyeron en su formación profesional para advertir que valorará en ellos esta característica. Claro, usted podrá recordar profesores que lo hacían reír en clase, profesores con los que tal vez tuvo amistades grandiosas, pero no necesariamente estos profesores influyeron en su formación en una materia en particular, sino que su efecto tuvo incidencias en otras fibras de su subjetividad, algo muy valioso, pero no fue el propósito por el que usted matriculó una materia, pues son también vínculos que se pueden adelantar en otras situaciones sociales y por las que no hay que pagar créditos.

Podemos afirmar que el reconocimiento del maestro pasa por la relación con el saber porque los estudiantes valoran su claridad en las explicaciones, porque transmite confianza, ya que domina el tema (habla con experiencia), cita ejemplos y responde preguntas, escucha a sus

estudiantes y retroalimenta sus trabajos. Como se puede observar, estas cualidades tienen un común denominador: el saber. Así, el maestro demuestra que sabe y, por ello, lo que enseña provoca un deseo prospectivo de seguir sabiendo: leer el libro que el “profe” citó, ver la película que usó en su ejemplo, en fin, seguir investigando sobre el tema.

Ahora bien, definir al maestro por la relación que tiene con el saber no se limita a determinar si sabe o no sabe, sino también a identificar los rasgos de dicha relación, como la pasión que guarda con ese saber y lo lleva a estar investigando, leyendo, escribiendo, discutiendo sobre ese saber, lo que implica que él es consciente de que no tiene todo el conocimiento y, por ello, sigue deseando su consecución. Y, aún más, esta pasión lo desborda a tal punto que quiere compartirla con los demás: quiere que el otro también tenga este gozo por el saber y por eso lo comparte y acoge al otro. Esto implica no solo saber, sino saber enseñar.

En efecto, el maestro sabe y sabe enseñar, cualidades que no son siempre concomitantes. Está quien sabe mucho, pero no se le facilita compartirlo, o quien sabe mucho, pero no tiene gozo por compartir lo que sabe. Por eso hay que reivindicar la enseñanza y el sujeto que enseña, porque es una práctica que no puede ser ejercida por todo el mundo y mucho menos por la inteligencia artificial, ya que detrás de la naturaleza de esta práctica subyace el amor al saber y el amor al otro: “Amo el saber, por eso quiero que tú lo tengas, que te apasionas por esta ciencia como a mí me apasiona”. Podrán decir que esta es una forma romántica o idealista de entender la enseñanza, y tal vez así lo sea, pero no porque sea imposible, sino porque hay maestros que lo hacen

posible y se convierten en referentes que encarnan de tal manera la enseñanza.

Siguiendo la idea de que el acto educativo es contingente, enseñar involucra un maestro que efectúa juicios permanentes sobre su práctica, pues cada clase se presenta como una situación única, toda vez que emergen aleatoriamente según las circunstancias de los sujetos y el acontecer entre ellos. Por ello, el maestro planifica su clase, pero se enfrenta al hecho de que lo planificado se modifica en el aula dependiendo del efecto que vaya viendo en sus estudiantes.

El estudiante podría consultar en internet las dudas que tiene sobre un tema, pero eso no sustituye al maestro, porque cuando un estudiante experimenta ser enseñado, lo que vive es un encuentro con una exterioridad que no controla. Cuando consulta por internet o ve un video, él está controlando el contenido, puede pausarlo y consultar otro de acuerdo con su interés, pero ser enseñado es una vivencia sin tal control: el otro, el maestro, trae una novedad, le presenta algo nuevo, algo que no puede dominar a su antojo. Esta experiencia de ser enseñado, afirma Gert J. J. Biesta,¹ es algo más difícil de recibir, porque le exige al estudiante disponerse a esta novedad que le brinda el maestro.

Así, enseñar es generar las circunstancias para que ocurra algo en el otro, y esta experiencia puede ser incómoda para el estudiante, aún más cuando es un conocimiento que desacomoda lo anquilosado en él, que le abre su perspectiva de comprender un fenómeno, que pone en duda su sentido común, en fin, que le exige un esfuerzo para alcanzarlo (contrario a la publicidad, que garantiza aprendizajes al antojo del cliente). De este modo, ser enseñado pasa por sentir la intromisión de una novedad,

por experimentar que el maestro irrumpe con algo nuevo, que no controlo, y me afecta, me interpela, me exige para lograr su intelección, me deja preguntas y me da la impresión de que no lo domino, pero de que con atención y esfuerzo lo voy a comprender. El estudiante que vive la experiencia de ser enseñado por su profesor siente algo que viene del exterior, es decir, que no es la proyección de sí y sus deseos, sino que, por el contrario, interrumpe su autorreferenciación, y el estudiante se ve interpelado por el otro y lo que este le presenta.

Y la novedad que trae el maestro al estudiante es un saber, no a la carta, sino el que el profesor considera pertinente. Es un saber que desacomoda al estudiante porque implica para él salir de sus esquemas de asimilación sedimentados, porque le exige comprender nuevos conceptos, prácticas y explicaciones, y el mundo consabido se quiebra y se amplía, pero tal ampliación le exige esfuerzo, investigación, disciplina. Por ello, no es siempre agradable recibir esa novedad del saber, ya que el sujeto se ve sonsacado de su comodidad y su mente encarnada.

Cuando el sujeto se deja interpelar por la novedad, cuando se deja solicitar por el saber, se convierte en estudiante. Y se ve abocado a salirse de sí mismo y confrontar la experiencia acumulada, la tradición de unas ciencias, las reglas de juego de una disciplina, lo que lo lleva a no ser el mismo de antes y queda atado a un nuevo deseo: el de querer saber. Y cuando el estudiante se convierte en tal, va a aprender muchas cosas, pero no necesariamente lo que aprenda está dispuesto de antemano (como puerto seguro), sino que al estudiar se empieza una travesía que no se sabe dónde va a terminar; por ello se pueden aprender cosas que no estaban planificadas, lo que es una de las cualidades que colorea de gozo al estudio y

por lo que hay sujetos que dedican su vida a la comprensión de una partícula física o un fenómeno social.

Así, este libro busca reivindicar la enseñanza y el sujeto que enseña, porque la enseñanza es una práctica educativa específica que ocurre en unas condiciones singulares, determinadas por el vínculo que se establece entre el maestro y el estudiante y un propósito de formación depurado por el saber. Y, como el propósito es formar un sujeto, es una práctica que no puede ser neutral, es decir, tiene una dimensión política y ética, por lo que ejercerla no puede estar ajeno a tal reflexión. Es decir, el maestro busca formar un sujeto que ojalá comparta su pasión por una materia, pero esto no se hace desligado de un contexto social: no es titular al ingeniero por ser ingeniero, sino titularlo en el marco de un reto social, por lo que la enseñanza tiene un para qué que da cuenta de una práctica historizada.

Óscar Julián Cuesta Moreno

Profesor

Facultad de Educación

Pontificia Universidad Javeriana

Notas

¹ Biesta, G. J. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación: Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, (44), 119-129.

I. MIRADAS

PAUTAS ORIENTADORAS PARA LA EVALUACIÓN DESDE LA DIDÁCTICA DEL SENTIDO Y LA RECUPERACIÓN DEL SUJETO*

Estela Quintar

Algunas consideraciones previas

Toda reflexión teórico-metodológica sostiene y contiene —de manera explícita o no— una postura, una opción frente a lo que se comprende por *conocimiento*, así como la forma de construirlo, es decir, una postura u opción *epistémica* y *metodológica*. Esto, en tanto que cada postura epistémica asume diferentes formas de comprensión de cómo los sujetos construyen ese conocimiento y, por lo tanto, de cómo se establecen las relaciones con la realidad concreta y sus fenómenos, lo que condiciona necesariamente los modos de razonamiento que esas relaciones conllevan.

En este sentido, quisiera explicitar desde qué *colocación epistémica*, desde qué formas de relación y exigencias de razonamiento, me permitiré tejer estos sentires y pensares en relación con la evaluación en procesos de formación de sujetos tanto en espacios escolares como no escolares.

Coordenadas epistémicas para repensar la evaluación en procesos formativos

La opción epistémica desde la que intentaré orientar este repensar la evaluación en procesos formativos se asienta en los principios organizadores de la tradición de pensamiento crítico hermenéutico, perspectiva que se distancia de la tradición de

pensamiento analítica y que, en ese distanciarse, privilegia la configuración de un ángulo de mirada constituido por conceptos que estructuran ese mirar. El hecho de privilegiar conceptos o categorías se ancla en lo que desde la epistemología de la conciencia histórica o del presente potencial llamamos *pensar categorial* (Zemelman, 2012), pensar que privilegia las estructuras categoriales con las cuales se organiza el pensamiento, operando como dispositivos articuladores en la construcción de conocimiento histórico. Los conceptos estructurantes que organizan el ángulo de mirada epistémica para estas reflexiones son:

- Sujeto y subjetividad como elementos emergentes histórico-sociales y culturales, productores a la vez que producidos en la compleja trama de sentidos y significados que entretajan el orden de lo simbólico, la cual, de manera consiente e inconsciente, hace a la realidad concreta, realidad que se configura desde la experiencia historizada.
- Historicidad como el espacio-tiempo presente, donde encuentran sentido el pasado y potencialidad el futuro en sus múltiples posibilidades. Así, la historicidad es el lugar del hacerse de la experiencia histórica. Esta articula, desde lo micrológico, las distintas dimensiones del mundo de la vida, condicionando procesos macrosociales, culturales y geopolíticos.
- Totalidad y dialéctica como lógica de razonamiento que exige leer los fenómenos de la realidad en sus múltiples articulaciones y no como “objetos” que pueden tener existencia fuera de la realidad en la que emergen. Estos conceptos son los que convocan a la exigencia del pensar crítico y hermenéutico (Zemelman, 1994).
- Potencialidad como concepto o categoría analítica que promueve y propicia leer la realidad historizada desde coordenadas de posibilidad sin limitarse a la explicación de lo dado, sino incluyendo la comprensión de lo que está dándose y de lo que es posible darse, es decir, construir

conocimiento histórico en perspectiva de futuro, buscando siempre lo inédito viable (Zemelman, 2001).

De esta manera, la relación entre el conocimiento y la realidad concreta está mediada, como opción epistémica, por estos conceptos o categorías que, de manera articulada, orientan los modos de mirar y accionar, abriendo, expandiendo y complejizando la lectura de esta emergencia. Este expandir en las múltiples relaciones posibles de la realidad exige —como lógica de razonamiento— la búsqueda y la construcción de un marco mayor de comprensiones más complejas que solo “explicar” —teórica o ideológicamente— esta emergencia; en nuestro caso, *leyendo* y articulando sentidos y significados que amplifican el hecho de generar procesos evaluativos, se problematiza la emergencia en las múltiples relaciones psicocognitivas, políticas, económicas y, como ya se afirmó, socioculturales.

En esta perspectiva, reflexionar sobre la evaluación es reflexionar sobre y desde cada uno de estos conceptos o categorías, los cuales, en este caso, hacen de la evaluación una emergencia sociohistórica y cultural más que un “tema” por abordar; y, como tal, no podría verse “fuera” de un tiempo y un espacio históricos. Desde este marco de consideraciones, podrían plantearse algunos primeros interrogantes: ¿por qué a partir de los años ochenta la evaluación se instituyó como un proceso y procedimiento tan importante en los sistemas sociales, específicamente en el educativo? ¿Qué hay detrás de esta emergencia que ya es un síntoma y fenómeno social por su presencia masiva y homogeneizadora? Desde esta mirada, ¿la evaluación puede leerse solo como una emergencia educativa o es de otro orden el impulso de presencia en el presente histórico de época? ¿Qué significa entonces pensar la evaluación *epocalmente*? ¿Cuáles podrían ser unos signos de época que contribuyeran a ampliar el marco de comprensiones de este hacer? Y, en este marco de consideraciones, ¿cuál

podría ser el sentido de la evaluación en términos subjetivos y de política pública? ¿Cómo inciden estas cuestiones en el sistema educativo en su conjunto?

Algunos signos de época

Los signos de esta época están marcados por dos momentos coyunturales, de gran incidencia en el mundo en general, así como por una estrategia específica para América Latina. Estos momentos coyunturales podrían reconocerse en dos signos que condicionaron y revolucionaron la vida sociocultural en el mundo:

- La segunda revolución de la ciencia y la técnica (Schaff, 1985) y el trípode que sostiene esta revolución de mediados del siglo XX: la nanotecnología, la genética y la energía, al igual que su impacto tanto en la vida cotidiana como en los macrosistemas geopolíticos, con sus nuevos mapas mentales y organización del pensamiento en el paso de lo analógico a lo digital.
- Lo anterior instala una creciente disincronía temporal y una atomización de la identidad (Han, 2015) en los sujetos históricos, minimizados por la lógica instrumental y un pensamiento indexado (Quintar, 2019).¹
- El despliegue del capitalismo totalitario (Hinkelammert, 2017) y sus estrategias en el marco de la globalización económico-cultural en América Latina:
 - » La apertura tendencialmente ilimitada para el capital financiero y las corrientes de divisas y mercancías.
 - » La reestructuración del Estado en la dirección de Estados punitivos y militarizados cubiertos por la doctrina de seguridad.
 - » La flexibilización de la fuerza del trabajo.
 - » La precarización material, existencial y emocional envuelve al mundo de la vida de las mayorías.

Estos signos de la época se engarzan a una de las estrategias de dominación más abarcadoras y orgánicas en América Latina: las dictaduras, sostenidas bajo estos dos momentos coyunturales y en el marco del impacto de la Guerra de Vietnam y el Consenso de Washington (Gentili, 1998). Esta es una estrategia de acción política, económica y cultural de larga duración, basada en momentos específicos de las diferentes formas que han tomado las dictaduras en el continente, con dramáticas consecuencias y estragos a nivel de la subjetividad social, atravesada por el terror de Estado y su inherente afectación emocional: el miedo (Lechner, 2003). Este es un concepto o categoría analítica que atravesó y atraviesa toda la región:

- Dictaduras militares de fines de los años sesenta hasta finales de los ochenta e inicio de los noventa.
- Dictadura económica de fines de los años ochenta hasta el presente.
- Dictadura de los *mass media*, a través de la privatización radical de los medios de comunicación.
- Dictadura simbólica, la cual penetró los sistemas educativos en todos sus niveles con premisas como currículo, competencias y eficacia y eficiencia, orientadas a la instrumentalización colectiva, a los que se suman las redes sociales.
- Dictadura jurídica y la manipulación de la ley y el orden democráticos.

Estas dictaduras, que parecieran de diferente orden pero que están imbricadas de forma clara unas con otras y tienen un eco profundamente resonante en las subjetividades sociales, son parte de lo que podríamos llamar un proyecto de la *ética de la conciencia del mal* (Badiou, 2004) para América Latina. En este contexto de fuertes condicionamientos existenciales, materiales y simbólicos, es posible señalar algunas

percepciones que podrían marcar tendencias dominantes en las subjetividades sociales actuales (Quintar, 2018):

- Miedo como introyección psicocognitiva y práctica social y política.
- Precarización material, existencial y emocional.
- Ambigüedad-inseguridad y desconfianza.

Como se observa, estas coordenadas de época justifican en su articulación ajustes económicos estructurales sobre la base de la ideología de la competitividad, la eficiencia y la lógica de mercado, con lo cual la teoría económica y social se hace, como bien afirma Hinkelammert (2017), “cínica” y patologizante, agudizando cada vez más procesos de injusticia social. La ideología de la competitividad, la eficiencia y la eficacia de la lógica de mercado es una de las claves centrales del proyecto de la conciencia del mal en América Latina. Esta ideología ha tenido y tiene en los llamados “criterios de calidad” —eficacia y eficiencia, medibles y observables—su mayor logro de control y transformación en la cultura, no del trabajo, sino en prácticas, relaciones y representaciones de la vida cotidiana, con lo que queda claro que no solo es un eslogan, sino una semántica que impregna la vida sociocultural. Sobre este enclave ideológico adquiere una relevancia sustantiva la evaluación como estrategia y táctica, instalándose como criterio de verdad con las famosas normas de la International Organization for Standardization (ISO).

Podría decirse que la evaluación hoy, más que un camino de aperturas y posibilidades de aprendizaje, más bien es parte de un proyecto mayor de dominación en América Latina, lo cual hace de estos procesos y procedimientos un ámbito de *parametrización normatizada* y de *profundización econométrica de la vida cotidiana*, lo que incide en la vida institucional de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, fundamentalmente educativas (Rodríguez, 2019), y genera unas culturas de trabajo tremendamente burocratizadas y