



Normas actuales sobre educación superior en Colombia: consideraciones a partir
de la duda escéptica antigua[‡]

Current Regulations on Higher Education in Colombia: Considerations Based on
Ancient Skeptical Doubt

Maximiliano Prada Dussán[§]
Universidad Pedagógica Nacional – Colombia
DOI: <https://doi.org/10.33975/disuq.vol12n2.1325>

Φ

Resumen

El presente artículo explora el vínculo que las normas colombianas actuales sobre Registro Calificado y Acreditación de Alta Calidad de instituciones y programas de educación superior establecen entre enseñanza y aprendizaje. El vínculo allí explorado es analizado a partir de la duda que sobre el mismo asunto expusiera el filósofo antiguo Sexto Empírico. Su duda, y el trato que sobre ella elabora Agustín de Hipona, permite mostrar que hay al menos tres posturas sobre tal asunto: la escéptica, que niega que tal vínculo exista en absoluto; su contraria, que afirma la necesidad del vínculo; y la moderada, que afirma una conexión entre los signos y el aprendizaje. Las tres posturas son abordadas a partir del primer apartado del texto. El artículo, en el segundo apartado, muestra que en las normas se invisibiliza la enseñanza y que su función, de cara a la cuestión que aquí ocupa, la asume la acción y medios institucionales. Finalmente, en el tercer apartado, el artículo sostiene que las normas actuales afirman la necesidad de tal vínculo en la

[‡] Recibido: Marzo 20 de 2023. Aceptado: Julio 28 de 2023.

[§] Contacto: aprada@pedagogica.edu.co

noción de Resultados de Aprendizaje. Así, desde un análisis filosófico, las normas deben ser cuestionadas.

Palabras clave: educación superior, enseñanza, escepticismo, resultados de aprendizaje.

Abstract

This article explores the link that the current Colombian regulations on Qualified Registration and High Quality Accreditation of higher education institutions and programs establish between teaching and learning. The link explored therein is analyzed on the basis of the doubt that the ancient philosopher Sextus Empiricus expressed on the same subject. His doubt, and the treatment that Augustine of Hippo elaborates on it, allows us to show that there are at least three positions on this matter: the skeptical one, which denies that such a link exists at all; its opposite, which affirms the necessity of the link; and the moderate one, which affirms a connection between signs and learning. The three positions are dealt with in the first section of the text. The article, in the second section, shows that teaching is made invisible in the norms and that its function, with regard to the issue at hand, is assumed by institutional action and means. Finally, in the third section, the article argues that the current standards affirm the need for such a link in the notion of Learning Outcomes. Thus, from a philosophical analysis, the standards must be questioned.

Keywords: High Education, Learning Outcomes, Skepticism, Teaching.

Cómo citar este artículo: Prada Dussan, M. (2023). Normas actuales sobre Educación Superior en Colombia: consideraciones a partir de la duda escéptica antigua. *Revista Disertaciones*, 12(2), 9–25. <https://doi.org/10.33975/disuq.vol12n2.1325>



Material publicado de acuerdo con los términos de la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). Usted es libre de copiar o redistribuir el material en cualquier medio o formato, siempre y cuando dé los créditos apropiadamente, no lo haga con fines comerciales y no realice obras derivadas.

Introducción¹

Según el conjunto de las normas que circularon desde 2019 a 2022 en torno a la regulación de los procesos relativos al Registro Calificado y Acreditación de Alta Calidad -esto es, el Decreto 1330 de 2019 del MEN, el Acuerdo 02 de 2020 del CESU y la Resolución 021795 de 2020 del MEN-, es posible rastrear cierta desaparición o ausencia de la preocupación por la enseñanza. Como una primera indicación al respecto podemos señalar que desde las consideraciones y los principios, las normas señalan que se incluyen los Resultados de Aprendizaje (RA) como articuladores de los procesos académicos (Decreto 1330 de 2019, 3; Acuerdo 02 de 2020, 4-5), énfasis que se hace explícito, por ejemplo, en la descripción del Factor correspondiente a los procesos académicos en la evaluación de Alta Calidad: “proceso de formación centrado en los resultados de aprendizaje” (Acuerdo 02 de 2020, Artículo 17, Factor 5).

A este respecto, conviene recordar que la derogación de la Resolución 21795 de 2020, a través de la Resolución del MEN, número 002265 de 2023, aunque en efecto alivió un poco la asfixia que los procesos generan tanto en los programas como en las instituciones y en el sistema mismo de Calidad, mantuvo intacto el énfasis en RA, pues los procesos académicos siguen estando articulados a tal concepto. No corresponde en este momento indicar los objetivos o antecedentes de tal énfasis, aunque las mismas normas, desde sus consideraciones y principios dan algunas indicaciones sobre ello². En su lugar, en este escrito intentaremos poner en cuestión el hecho de que la Calidad de un programa académico pueda ser evaluada o sea dependiente de su efecto en el estudiante, en este caso, bajo la forma de RA. La sospecha se eleva, justamente, porque para que los RA puedan ser los indicadores de Calidad se requiere un tipo de enlace fuerte o necesario

¹ Un avance del presente texto lo presentamos en el Boletín número 4 de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Pedagógica Nacional (2022).

² La Resolución 21795, hoja 2, señala que la incorporación de los RA se orienta por el documento de la UNESCO “Level-setting and recognition of learning outcomes: de use of level descriptors in the twenty-first century”, de Keevy y Chakroun (2015).

entre acción institucional y RA. De allí que podamos preguntar: ¿es posible y deseable este enlace?

Así, este artículo se divide en tres partes: en la primera se hace una aproximación a la duda escéptica de Sexto Empírico sobre la educación. Aun cuando el contexto y los términos en que el escéptico planteó sus dudas difieren de las nuestras, nos interesa rescatar de allí la denuncia sobre la imposibilidad de un enlace necesario, tal como lo expresamos. Argumentaremos en favor de la idea de que la duda propuesta por el filósofo escéptico es pertinente para la discusión actual, por lo cual puede ser actualizada en los términos y problemas que aquí nos ocupan. En la segunda parte haremos una aproximación a las normas Acuerdo 02 de 2020 y Decreto 1330 en torno a la relación mencionada. Así, en la tercera parte, intentaremos identificar el modo en que se pretende generar el logro de los RA: a partir de la acción conjunta de la institución. Acción que, aunque puede incluir la enseñanza, tiende a proponerse como la causa del efecto RA; de allí que ello implique cierta invisibilización de la enseñanza. Con base en tales premisas estaremos en condiciones de “actualizar” la duda de Sexto Empírico, mostrando que tal duda es pertinente actualmente de modo que permite sospechar del vínculo pretendidamente necesario entre la causa (acción institucional) y efecto (RA).

La duda escéptica

En el escrito que hoy conocemos como *Contra los profesores (Adversus mathematicus)*, el autor antiguo Sexto Empírico reconstruye críticas generales y particulares frente a las disciplinas y la enseñanza. Dentro de ellas, nos aproximaremos aquí a la referida al método de enseñanza.³

Señala el autor escéptico que existen dos métodos de enseñanza (I. IV. 36): o bien por evidencia sensible o bien por el lenguaje. Si es por evidencia sensible, entonces lo aprendido no se debe a la enseñanza —pues lo aprendido lo provee la evidencia. Si es por el lenguaje, entonces, habría otro asunto que considerar: que quien escucha al maestro

³ Para un desarrollo extenso de esta crítica y la respuesta dada por Agustín de Hipona véase Prada (2014 199ss).

conozca el significado de las palabras que el maestro expresa o no las conozca. En ningún caso habría aprendizaje a través de la enseñanza. Así lo expone:

En cuanto al lenguaje, o significa algo o no significa nada. Y si no significa nada tampoco enseña nada; si significa algo, hará o por naturaleza o por convención. Pero no significa algo por naturaleza, pues no todos entienden a todos: los griegos a los bárbaros, los bárbaros a los griegos, ni los griegos a los griegos o los bárbaros a los bárbaros. Y si significa algo por convención, es evidente que quienes han previamente aprehendido los objetos a los que las palabras hacen referencia, aprehenderán también dichas palabras, pero no es que estas palabras les enseñen cosas que ignoraban, sino que es como si volvieran la vista a lo que ya sabían; pero quienes aspiren a instruirse en cosas que ignoran no podrán conseguirlo (I. IV. 37).

El argumento escéptico puede ser expresado así: si el estudiante entiende las palabras (o los signos) del profesor, eso ocurre porque ya conoce el significado de sus palabras; luego no estaría aprendiendo de las palabras del profesor —de sus signos. Pero si no conoce previamente su significado -las palabras mismas o signos del profesor-, ellas no le brindan o manifiestan su significado por sí mismas. Luego tampoco aprendería por ellas. El caso del aprendizaje de otras lenguas así lo revela: si no conozco el significado de un término, el signo mismo no me lo revela; pero si ya lo conozco, entonces lo entiendo en virtud de que ya lo conocía.

Esta crítica debe comprenderse, a su turno, en el campo más amplio de la comunicación. En efecto, en un sentido fuerte, si expresar signos no lleva a quien escucha a aprender en absoluto de lo que manifiesta el hablante, entonces bien puede postularse que hay un abismo insalvable en el intercambio comunicativo. Visto de esta manera, incluso se puede tomar la decisión de suspender la comunicación, ante su absoluta inutilidad en el intercambio de significados, como ocurrió con Cratilo.⁴ En cuanto al terreno educativo, la crítica al método, junto con las elaboradas en el mismo texto contra la materia enseñada, el maestro y el discípulo llevan al autor a concluir que “no existe ni la enseñanza ni nadie que la tenga a su cargo” (I. IV. 38).

⁴ Esta habría sido la opción tomada por Cratilo: suspender la comunicación. Cfr. Aristóteles. *Metafísica*. 1010 a. La suspensión de la comunicación estaría apoyada por una comprensión de la inestabilidad del mundo, como lo muestra Pajón Leyra (2009 139-153).

La crítica de Sexto Empírico no apunta a la imposibilidad del aprendizaje en sí mismo, pues es posible aprender por aquello que se manifiesta. Tampoco apunta a la imposibilidad de expresar signos. La sospecha se dirige a la relación de la enseñanza con respecto al aprendizaje. Sus críticas apuntan que tal relación no existe. Nadie aprende en virtud de los signos que emite el locutor o el maestro, por las razones ya expuestas. Por tanto, no hay ni maestro, ni discípulo, ni, propiamente, enseñanza. De allí que consideremos esta como la posición escéptica de la relación entre enseñanza-aprendizaje.

El argumento escéptico tuvo que ser abordado por los filósofos siguientes para fundamentar y, de algún modo, justificar la enseñanza. Máxime, con el creciente cristianismo tardo-antiguo en el cual una de sus tesis fuertes consistía en señalar que el conocimiento se da por revelación divina. Así, si el conocimiento es don de Dios y la enseñanza, siguiendo el escepticismo, es inútil, ¿cómo justificar el papel de los maestros y las instituciones educativas?

Agustín de Hipona es quizás el autor que más centró su atención en este asunto. En el libro *De Magistro* retoma la posición escéptica y la expresa de esta manera: “Porque, cuando se me da un signo, si sucede que yo no sé de qué cosa es signo, no me puede enseñar nada; y, si lo sé, ¿qué aprendo por el signo?” (*De mag.* X. 33). Ahora bien, Agustín asume la crítica escéptica, no la descarta. Pero su argumento se desarrolla en otra dirección: a diferencia del escéptico, no concluye la inutilidad de la enseñanza —posición escéptica—, pero tampoco afirma que el escucha aprenda por la emisión de signos o que sea su efecto. En su lugar, el libro *De Magistro* se dirige a mostrar que lo que hacemos en la enseñanza —en el docere, en el mostrar o expresar signos— es incitar al recuerdo en los demás o en nosotros mismos —*commemorare*— (*De mag.* I. 1) o a buscar dentro de nosotros -*quarere*- (*De mag.* XI. 36).

La posición agustiniana bien puede entenderse como una posición intermedia entre la posición escéptica, que renuncia a la enseñanza por su inutilidad, y la posición afirmativa o fuerte que tendría la pretensión de que el aprendizaje sea un efecto necesario de la enseñanza. En su consideración, la función del docere o emisión de signos -que, recordemos, es entendido aquí como el método de enseñanza- consiste en incitar al estudiante o al escucha a que vuelva dentro de sí, a que vuelva sobre su memoria, a que reconozca los significados que tiene dentro de sí y la haga presente. En suma, como lo

desarrolla en los libros X a XII del *De Trinitate*, se trata de estimular o incitar el proceso reconstructivo de hacer conscientes las ideas —imágenes—⁵ que se tienen ocultas o guardadas en la memoria, en virtud de la actividad de la voluntad. Dicho proceso puede ser descrito también como el de fijar la atención en algún contenido de la memoria, hacerlo presente al entendimiento.

Ahora bien, el proceso que realiza el estudiante es activo. En los términos agustinianos esto quiere decir que es un movimiento de la voluntad. Pero la voluntad ni es la misma para todos ni tenemos control absoluto sobre ella. Por ello, lo que construye —recuerda— el estudiante a partir de los signos que presenta el maestro, difiere de estudiante en estudiante. Agustín entiende esto de la siguiente manera: los signos que emite un maestro pueden llevar a buscar o a recordar a un estudiante -eficacia del signo-, pero puede no mover a otro en absoluto (Prada 2017). De la misma manera, el mismo signo puede suscitar diversos recuerdos —imágenes— en cada estudiante o entre ellos. Es decir, el estudiante no responde unívocamente a los signos que se le presentan. El maestro, entonces, busca constantemente, para cada situación, grupo, contexto o, incluso, estudiante, los signos apropiados para mover su voluntad. Por ello, la enseñanza o emisión de signos no tiene un efecto necesario de aprendizaje en el estudiante.

Así, Agustín de Hipona no asume la posición contraria al escéptico, la que afirmaría que el aprendizaje es efecto necesario de la enseñanza, sino que se ubica en un lugar en el que la emisión de signos adquiere una función, por lo cual rescata la enseñanza, pero dicha función es, diríamos así, moderada frente a la relación entre enseñanza-aprendizaje. no rechaza su vínculo, pero no adhiere tampoco a que tal vínculo sea de necesidad. La función que le asigna, adicionalmente, hace necesaria a la enseñanza frente al estudiante, pero la necesidad no consiste en que la enseñanza produzca un efecto necesario, al cual llamamos aprendizaje, sino en que sin la enseñanza, el estudiante no tendría suficientes elementos para aprender y, sobre todo, quizás no se vería estimulado o, incluso, en la necesidad de hacerlo. Es el maestro quien intenta mover su voluntad, quien lo incita, quien

⁵ Es necesario señalar que, en *De Trinitate*, Agustín entiende “imagen” en sentido amplio. Esto es, no se refiere solamente a una representación espacial en la imaginación, sino que es todo tipo de representación, espacial, temporal, conceptual, emocional que existe en el alma a partir tanto de las experiencias externas como internas.

le muestra la necesidad y el valor de avanzar en el aprendizaje y el camino del conocimiento.

El lugar de la enseñanza en las normas de Registro Calificado (Decreto 1330) y Alta Calidad (Acuerdo 02)⁶

En una primera mirada se podría pensar que la enseñanza tiende a desaparecer de las normas. Esto podría vislumbrarse por la recurrencia de los términos: el conjunto de las tres normas señaladas usa explícitamente 83 veces a la noción “Resultados de Aprendizaje”. Aparece 11 veces en el decreto 1330; 37 veces en el acuerdo 02 de 2020 y 35 veces en la derogada Resolución 21795. Por su parte, en el mismo conjunto, el término “enseñanza” aparece cinco veces, siempre en la dupla “enseñanza-aprendizaje”. Sin embargo, como intentaremos mostrar en esta sección, consideramos que no se trata de la desaparición de la enseñanza; mostraremos, en su lugar, el modo en que ella se comprende o cómo se inserta en la norma. Veámoslo a partir de ideas presentes en la norma.

Iniciemos analizando el Acuerdo 02 de 2020. Con relación a la enseñanza, allí se puede ver que:

1. No se encuentra una definición sustantiva de la idea de enseñanza en la norma, aunque sí se definen otros conceptos como RA y Competencias.⁷
2. El concepto pedagógico central en las normas es el de RA, que es definido como “declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico” (Acuerdo 02, Artículo 2, numeral 2.2, literal a). Los RA, a su turno, están asociados al concepto

⁶ No nos detendremos en la Resolución 21795, pues fue ya derogada.

⁷ En su artículo segundo, el Acuerdo ofrece los referentes conceptuales adoptados en el Acuerdo mismo. Dentro de ellos, como referentes del Sistema Nacional de Acreditación, se explicitan los conceptos de “Alta Calidad”, “Modelo de acreditación en alta calidad” y “Logros institucionales y de programas académicos”. Así mismo, como referentes de Resultados Académicos, se incluyen “Resultados de aprendizaje”, “Competencias”, “Productos de Investigación, innovación, desarrollo tecnológico y de creación”, “Extensión” y “Cultura”. Finalmente, como conceptos referentes a la Organización de la oferta académica, se señalan “Programa académico acreditable”, “Modalidad”, “Lugar de desarrollo”, “Campus”, “Seccional”, “Sede”, “Institución multicampus” y “Multicampus”.

de competencia, en la medida en que las competencias “son susceptibles de ser evaluadas mediante resultados de aprendizaje” (literal b). Sin embargo, ni RA ni competencias son definidos a partir de la enseñanza.⁸

3. La acción de los profesores es comprendida no bajo el concepto de enseñanza, sino el de “función docente” o “labor formativa”. Cuando se describen en relación con los estudiantes, la norma señala que los profesores “atienden” el desarrollo de RA en los estudiantes.⁹

4. Por su parte, en el Factor Aspectos Académicos y Resultados de Aprendizaje encontramos dos de las apariciones de la palabra “enseñanza”. En ambas ocasiones, se comprende en sentido instrumental como estrategia o metodología subordinada al logro de RA.¹⁰

⁸ No solo no aparece la enseñanza como término incluido en las definiciones, sino que, en cuanto al proceso de mejoramiento, los RA se asocian a cambios en aspectos curriculares (*Ibid.*, literal a), mientras que las competencias pertenecen al individuo (*Ibid.*, literal b).

⁹ Por otra parte, en el Artículo 15, donde se describe en qué consiste la Alta Calidad de los Programas, hay un apartado -el literal c- dedicado a especificar características -de Alta Calidad- con relación a los profesores. Este literal es relevante, pues el acto de la enseñanza está referido directamente a la acción de los profesores. El apartado señala: “Una planta profesoral con altos niveles de cualificación, debidamente escalafonada, que lidere los procesos académicos y que permita la constitución de comunidades académicas y de investigación consolidadas. Esta planta profesoral atiende los resultados de aprendizaje y el tipo de ambientes de aprendizaje”. Este literal busca una cierta caracterización de lo que se espera de la planta profesoral: profesores cualificados, investigadores y líderes de procesos académicos y “atendiendo” los RA y los ambientes de aprendizaje. Aunque se le asigna la función de “atender”, esta no implica necesariamente la enseñanza. “Atender” puede significar “hacer seguimiento”, “controlar”, “promover” o “evaluar”, entre otros aspectos. Podría pensarse, pues, que para “promover” o “fomentar” RA podría darse un proceso de enseñanza; sin embargo, el vínculo aquí establecido es, en todo caso, posible; no es fundamental, toda vez que los RA pueden emerger a partir de otro proceso.

El Factor sobre profesores (Factor 3), a través de sus ocho características, no menciona la enseñanza. Sí, de nuevo, se refiere a la función de “atender” a los estudiantes (características 10 y 11). Además de “atender”, la norma es recurrente en señalar que los docentes realizan “labores formativas”, dentro de las cuales se encuentran la producción de materiales para el desarrollo de las actividades académicas (característica 13), sin mencionar tampoco la enseñanza.

¹⁰ En la Característica 23, que versa sobre Resultados de Aprendizaje, se señala que el programa debe demostrar que se encuentra en proceso de mejoramiento continuo en el cual evalúa RA y que, con base en tal evaluación, ajusta, entre otros aspectos, las metodologías de enseñanza-aprendizaje. Como se puede notar, la enseñanza aparece aquí como metodología que debe constantemente revisarse en función de mejorar los RA. Su sentido, pues, es subsidiario de estos últimos. La enseñanza no cobra valor por sí misma. El mismo sentido, metodológico o como estrategia, se otorga a la enseñanza en la Característica

5. La enseñanza vuelve a aparecer en el Factor Medios Educativos y Ambientes de Aprendizaje (Factor 10, característica 39), señalando que el programa debe demostrar que hay disponibilidad, acceso, uso y apropiación por parte de los estudiantes, de espacios, recursos, herramientas y equipos que enriquezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este caso, la palabra enseñanza refiere no a la acción directa del maestro sino a la presencia de dispositivos o materiales de apoyo para tal acción.

6. La última aparición del término se ubica en los factores referidos a la Acreditación Institucional, en el Factor referido a la Estructura y Procesos Académicos (Factor 5), dentro de la Característica 18, referida a los Componentes pedagógicos y de evaluación. Allí se señala que la institución debe dar cuenta de mecanismos de articulación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, con miras al logro de RA.

Con todo, cuando el Acuerdo 02 usa el término “enseñanza” lo hace otorgándole dos sentidos: por un lado, un sentido instrumental, como estrategia o metodología orientada al logro de RA. Por otro, para referirse a materiales o dispositivos de apoyo a la enseñanza. En todo caso, se trata de un término que no es central en la norma y, por tanto, en la Calidad de un Programa o una Institución; además de que sus apariciones son casi tangenciales o accidentales, cuando aparece, su sentido es siempre subsidiario.

Detengámonos ahora en el Decreto 1330 de 2019. Allí encontramos:

1. El término RA comienza a aparecer en los considerandos (hojas 3 y 4) como un modo de explicitación de los Resultados Académicos; estos últimos, como factor central del servicio de calidad que deben prestar las IES (hoja 1). En los considerandos (hoja 4) se introduce la definición de RA: “son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico”.

2. Aunque el Decreto 1330 define condiciones de las instituciones y del programa, ni en la sección dedicada a describir Aspectos Curriculares (Artículo

21. Allí, especificando que se habla del área de la salud, se menciona que debe evidenciarse que haya estrategias en escenario de práctica idóneos y suficientes.

2.5.4.3.4.2.4), ni en el correspondiente a Profesores (2.5.3.2.3.2.8) se refiere a la enseñanza. Utiliza de nuevo la expresión “atender” estudiantes y se refiere a “actividades de docencia”, que no se refieren, necesaria ni unívocamente, a la “enseñanza”. Tampoco se refiere a este término en el Artículo sobre Medios Educativos (2.5.3.2.3.2.9), como sí lo hacía el Acuerdo 02.

3. La palabra enseñanza aparece una única vez, referido a programas de posgrado en Especialidades médico-quirúrgicas (Artículo 2.5.3.2.6.5), señalando allí que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser tanto teóricos como prácticos. Como se puede observar, tampoco aquí se incluye una definición sustantiva de la idea de enseñanza y su función es subsidiaria de los RA.

Con lo que ha señalado hasta el momento, podemos alcanzar una primera conclusión sobre la presencia y uso del término “enseñanza” en las normas estudiadas; conclusión que se vislumbró ya en el análisis específico del Acuerdo 02. Podemos decir que no aparece una definición sustantiva del término. Así mismo, que las pocas veces que aparece, la norma termina otorgándole una función instrumental -como estrategia o metodología- orientada al logro del RA. Estamos en condiciones, pues, de señalar que las normas consideran que la “enseñanza” de manera explícita es poco relevante para definir la Calidad de una Institución.

¿Esto implica la desaparición de la enseñanza? Sabemos que la enseñanza ha sido dejada de lado en el lenguaje actual educativo, donde acudimos a la *aprendificación* (Biesta 2017^a, 2017B)¹¹ y que su reemplazo por la centralidad del aprendizaje está asociado a la gestión, a la innovación (Rubio 2019, 2021) y a cierto vaciamiento de contenido y de apuestas formativas (Biesta 2016). Al respecto podemos decir que, aunque el término no sea explícito, es decir, a que sí exista cierto fenómeno de aprendificación, es posible que un programa o una Institución asignen el contenido de “enseñanza” a otro tipo de expresiones que sí se hacen relevantes en la norma, como las de “función docente” o “labores formativas”, toda vez que las normas tampoco ofrecen una definición sustantiva de estos conceptos. Así, en una lectura caritativa se puede decir que las normas permiten

¹¹ Por *aprendificación* se entiende “la tendencia, relativamente reciente, por la que mucho, si no todo, lo que hay que decir sobre la educación se expresa en términos de un lenguaje de aprendizaje” (Biesta 2017A 34).

cierta interpretación de estos dos últimos conceptos, de modo tal que una institución puede entenderlos como “enseñanza”; a su turno, otros podrían allí comprender nociones como “facilitador”. Por ello, no podemos hablar aún de una desaparición, en términos de negación o prohibición, aunque sí de un ocultamiento o invisibilización. Ahora bien, puede hablarse de que la idea de “atender” estudiantes, junto a los sentidos que otorgan los otros factores, podrían acercar la “labor formativa” a cierta idea de “facilitador”. Pero, de nuevo, este será un asunto de interpretación de instituciones y programas en función de su autonomía, intereses y conocimiento acumulado.

¿Qué vínculo proponen las normas en torno a la relación enseñanza-aprendizaje?

La segunda conclusión que podemos alcanzar hasta ahora tiene que ver con la acción institucional. Debemos reparar en el aspecto sistémico de la norma. Como se ha indicado, en cuanto a sus procesos académicos la Calidad está referida al logro de RA. Se señala, a su turno, que los 12 factores que definen la Calidad deben verse bajo un enfoque sistémico, toda vez que ellos son interdependientes (Acuerdo 02, artículo 14, literal a). Este aspecto es de especial relevancia: la totalidad de los factores, la vida institucional, sus acciones y las condiciones que genera, dentro de lo cual se encuentran las “labores formativas” y “función docente” deben estar orientadas o soportar directa o indirectamente el logro de RA, en un proceso de mejoramiento continuo. Este no es un asunto menor, pues con ello se señala que la Institución no estaría volcada a soportar solamente el proceso de enseñanza o la “labor formativa”, sino fundamentalmente a buscar el logro y pertinencia de RA, de allí que la enseñanza aparezca solo de modo instrumental.

En este nuevo enfoque se puede ver que el efecto de ocultar la enseñanza deriva en una suerte de corresponsabilidad institucional en el logro o no de los RA. El principio que señala que los factores deben verse desde un punto de vista sistémico indica que el profesor no es el único responsable del logro, máxime cuando ha desaparecido su función de enseñanza. Así, ya no en una interpretación caritativa, su “función docente” o “labor formativa” sería más cercana a la de articular y disponer para el estudiante el conjunto de recursos y condiciones que la institución brinda para que se alcancen los RA, que a la

función de enseñar; asunto que, como dijimos ya, puede ser interpretado en clave de una orientación no explícita que apunta a la desaparición del maestro-enseñante (Biesta 2016) y a la aparición del maestro-facilitador.

El ocultamiento de la enseñanza, entonces, trae consigo la idea de que la institución, en su conjunto, se hace responsables del logro de los RA. No nos es dado aquí avanzar en este análisis de corresponsabilidad y examinar a fondo si para afirmar la corresponsabilidad es necesaria la invisibilización de la enseñanza o si corresponsabilidad y enseñanza pueden coexistir. Por lo pronto, encontrada esta idea en las normas, nos es dado preguntar: ¿puede la Institución, en su conjunto y junto al profesor, hacerse cargo del alcance de los RA de los estudiantes? O, en otros términos, ¿es legítimo que la Calidad de la Institución sea evaluada por el logro de los RA? Volvamos a las ideas presentadas en la primera sección de este escrito para tratar el asunto.

¿En qué lugar se encuentran las normas frente a las tres posturas presentadas en torno a la relación entre enseñanza-aprendizaje que describimos a propósito de la duda escéptica? Para aproximarnos a ello debemos recordar que, en el conjunto de las normas, la “enseñanza” es reemplazada por el conjunto sistémico de posibilidades, recursos y acciones institucionales, dentro de lo cual se encuentra, desde luego, la emisión de signos o acciones por parte del maestro. Así, la pregunta podemos expresarla de la siguiente manera: ¿En qué lugar se encuentran frente a las tres posturas presentadas en torno a la relación entre la institución y el logro de RA? La norma no está orientada a problematizar, brindar elementos conceptuales o tratar la cuestión de si es posible un vínculo entre los elementos mencionados, pero lo que se quiere poner en cuestión aquí puede ser expresado de la siguiente manera: para que la calidad de un programa o de una institución pueda ser evaluada a partir de los RA de un estudiante, sí se requiere postular que hay un vínculo necesario entre institución (posibilidades, recursos, acciones) y RA. Si no se postula el vínculo necesario no sería posible la evaluación de las instituciones y del programa a partir del concepto de RA. Veamos esto con un poco más de precisión.

¿En dónde radica este carácter de necesidad? Los RA no equivalen al aprendizaje del estudiante. Esto es, las normas, al centrarse en los RA y no en los aprendizajes, dejan abierta la posibilidad de que existan múltiples aprendizajes que escapan, incluso, a lo previsto por las instituciones: aquellas construcciones imprevistas que Cerletti denomina

aprendizaje subjetivo (2022 60ss). Sin embargo, aquel dominio subjetivo no es lo que entra en consideración para las normas. Es necesario diferenciar aquello subjetivo, del dominio objetivo (Cerletti 2022 60ss). Lo que el estudiante aprende debe ser objetivado. Las normas lo hacen a modo de RA. Recordemos su definición: “declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico”. Aquello producido por el estudiante de manera objetiva (RA) es lo que interesa a la norma; por lo cual, en el sistema de calidad se vuelve el asunto del cual se hace cargo la institución y, por ello, es objeto de diseño intencionado, de seguimiento y control. Sin importar los aprendizajes subjetivos, interesa que el estudiante alcance resultados objetivos. Los RA deben ser, por ello, asunto previsto, esperado a través de las acciones institucionales. La institución, pues, debe suponer que tras sus acciones se producen los RA de manera necesaria. Como existe la suposición de tal vínculo necesario, también la norma puede suponer, también, que si no se alcanzan tales resultados en los estudiantes, entonces, la institución debe revisar sus factores y emprender un proceso de mejoramiento continuo y sistémico, tanto del programa, como de la institución. Entre tanto, en caso de no lo lograrlo, puede que no se le otorgue el Registro Calificado o Alta Calidad.

Conclusiones

Rescatamos la cuestión escéptica, justamente, para explicitar la sospecha lanzada hacia las normas en torno a la relación enseñanza-aprendizaje (o, como hemos mencionado, relación institución-RA). Las discusiones antiguas revelaron tres posturas: la idea escéptica de que no hay relación en absoluto entre enseñanza y aprendizaje; la posición que, en el lado opuesto, afirma una relación de necesidad; y la posición moderada que indica que tal vínculo existe pero que no es necesario, sino contingente o débil, pues lo que ocurre en el estudiante está marcado también por lo que ocurre en su interior, cuyos contenidos y movimientos no se restringen a lo adquirido en los programas y tampoco pueden ser controlados por las instituciones.

A partir de la sospecha escéptica logramos visibilizar que uno de los cuestionamientos fuertes que se le puede hacer al enfoque normativo hoy consiste en que

supone un vínculo necesario entre enseñanza y aprendizaje, o entre acciones institucionales y objetivaciones del estudiante (RA). La duda escéptica, en ese sentido, sigue siendo actual, toda vez que esta mostraría, a modo de contraste, la posición opuesta: la imposibilidad de tal vínculo. No significa esto que se deba abandonar cualquier vínculo entre tales polos, siguiendo la posición escéptica. Pero actualizar tal denuncia, sí lleva a explorar otro tipo de relaciones entre ellos, tal como en su momento, según lo hemos mostrado, haría San Agustín.

Más allá de que se derogue esta u otra norma, o que se reemplace por otras, el asunto del vínculo entre los polos señalados debe ser abordado. Como hemos indicado, las normas no brindan argumentos o pruebas de que el vínculo entre institución y RA sea necesario, en los términos que lo hemos descrito. Sin embargo, las normas sí suponen tal relación y exigen a las instituciones que también lo hagan, pasando por alto las posiciones, estudios o análisis que las comunidades académicas particulares hayan hecho al respecto o los objetivos educativos y epistemológicos que se tracen. Las consecuencias de esta suposición deben ser examinadas con detenimiento, que bien pueden ir desde el olvido del aprendizaje hasta el despliegue de sistemas de control asfixiantes para las instituciones, pero, también para los estudiantes, pues en última instancia los RA suceden en los estudiantes.

Un cierto carácter o lectura escéptica de la realidad quizás ayudaría a equilibrar tal suposición y a postular otros enunciados en las normas que, asuman tanto la responsabilidad institucional y de enseñanza, pero que no caigan en la idea, discutida hace ya cerca de 40 años en torno al avance de la tecnología educativa, que supone que el estudiante es apenas un reproductor o efecto necesario de lo que la institución brinda. Como lo advirtió el escéptico, se requiere siempre saber que se nos escapan los efectos de la enseñanza y de la institución y, que, por tanto, la Calidad de una institución y de un programa no deben ir en la dirección de controlarlos. La recuperación del maestro o el camino para que no desaparezca, también puede guiarse por la duda escéptica y la respuesta agustiniana.

Referencias

- Agustín de Hipona. *De Magistro*. Traducido por Atilano Domínguez, Trotta, 2003.
- Agustín de Hipona. *De Trinitate*. Traducido por Luis Arias, B.A.C., 2006.
- Aristóteles. *Metafísica*. Traducido por Carlos García Gual, Gredos, 1994.
- Biesta, Gert. “Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro”. *Pedagogía y Saberes*, vol.1, No. 44, págs.119-29, 2016.
- Biesta, Gert. *Redescubrir la enseñanza*. Morata, 2017.
- Biesta, Gert. “Aprendiz, estudiante, hablante. ¿Por qué importa cómo llamamos a aquellos a quienes enseñamos?”. *Jacques Rancière: la educación pública y la domesticación de la democracia*, Editado por M. Simons, J. Masschelein y J. Larrosa. Págs. 149-174, 2017B.
- Cerletti, Alejandro. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal, 2008.
- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). Acuerdo 02 de 2020, por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad. Bogotá, Colombia.
- Keevy, James y Borhene Chakroun. *Level.setting and recognition of learning outcomes: the use of level descriptors in the twenty-first century*. UNESCO, 2015.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1330 de 25 de julio 2019, “Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación”. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. Resolución 002265 de 15 de febrero de 2023. “por la cual se modifica parcialmente la Resolución 15178 de 2 de agosto de 202, que reglamenta el mecanismo de oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior en zonas rurales con condiciones de difícil acceso a la educación superior, y se derogan las Resoluciones 15224 de 2023 de agosto de 202, 21795 de 19 de noviembre de 2020 y 20600 de 5 de noviembre de 2021, que establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad institucionales y de programas para la obtención, modificación y renovación del registro calificado, y se dan otras disposiciones”. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. Resolución 021795 de 19 de noviembre de 2020, “por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programas reglamentadas en el Decreto 1375 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019, para la obtención, modificación y renovación de registro calificado”. Bogotá, Colombia.

Pajón Leyra, Ignacio. “La noción de infinitud aplicada al movimiento: la tesis cratiliana de la total inestabilidad”. *Ontology Studies*. No. 9, págs. 139-153, 2009.

Prada Dussán, Maximiliano. “La respuesta de san Agustín ante la duda escéptica en torno a la posibilidad de enseñanza y aprendizaje a través de signos”. *Revista cuestiones de filosofía*. No. 16, págs. 198-210. ISSN: 1023-5095. eISSN: 2389-9441, 2014.

Prada Dussán, Maximiliano. “Agustín de Hipona: deseo y educación”. *Epistemología de la pedagogía*. Martínez, Ruiz y Vargas (coords). Universidad Pedagógica Nacional-DIE, 2017.

Prada Dussán, Maximiliano. “Avances y perspectivas de la Mesa Crítica de Resultados de Aprendizaje”. Boletín No. 4, Vicerrectoría Académica-Universidad Pedagógica Nacional, 2022.

http://vac.pedagogica.edu.co/wpcontent/uploads/2022/09/boletin_VAC_4_26septiembre.pdf

Rubio Gaviria, David. “Historia del concepto de aprendizaje: aproximación arqueogenealógica”. *Genealogías de la pedagogía*. Carlos Noguera y David Rubio (comps.). Universidad Pedagógica Nacional. págs. 197-228, 2019.

Rubio Gaviria, David. “Constructivismo y tecnologías en educación. Entre la innovación y el aprender a aprender”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. No. 36, págs. 61-92, 2021.

Sexto Empírico. *Contra los profesores*. Traducido por Jorge Bergua Cavero, Gredos, 1997.