



Revista Historia de la Educación Latinoamericana  
ISSN: 0122-7238  
Universidad Pedagógica de Colombia - UPTC

Aristizábal, Magnolia; Agudelo Cely, Nubia  
Otra vuelta de tuerca...A propósito de los resultados de aprendizaje ¿Otros caminos son posibles?1  
Revista Historia de la Educación Latinoamericana,  
vol. 23, núm. 36, 2021, Enero-Junio, pp. 255-270  
Universidad Pedagógica de Colombia - UPTC

DOI: <https://doi.org/10.19053/01227238.13169>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86969306013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UPEL  
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

# Otra vuelta de tuerca... A propósito de los resultados de aprendizaje ¿Otros caminos son posibles?<sup>1</sup>

**Magnolia Aristizábal<sup>2</sup>**

Universidad del Cauca, Colombia  
<https://orcid.org/0000-0002-7250-2670>

**Nubia Agudelo Cely<sup>3</sup>**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
<https://orcid.org/0000-0001-7358-8915>

## Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/01227238.13169>

## Historia del artículo:

Recibido: 11/01/2021

Evaluado: 25/03/2021

Aprobado: 30/03/2021

## Cómo citar este artículo:

Aristizábal, Magnolia y Agudelo Cely, Nubia. "Otra vuelta de tuerca... A propósito de los resultados de aprendizaje ¿Otros caminos son posibles?" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol. 23 no. 36 (2021)

## Resumen

**Objetivo:** esclarecer las relaciones entre pedagogía, currículo y didáctica. El escrito se detiene en el estudio de las nuevas determinaciones en la política educativa de calidad, que exige en aspectos curriculares definir *resultados de aprendizaje* para los futuros graduados de programas y saberes, decreto 1330 de 2019 para registro calificado, y acuerdo 02 de 2020 para la acreditación.

- 1 Resultado del proyecto de investigación, "Evolución del campo del currículo en Colombia", inscrito y apoyado institucionalmente por la Universidad del Cauca y la UPTC (SIG 1113).
- 2 Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación UNED, en uso de buen retiro, vinculada activamente en el Doctorado en Ciencias de la Educación - Rudecolombia. Miembro del Grupo Pedagogía y Currículo de la Universidad del Cauca. [maristizabal@unicauca.edu.co](mailto:maristizabal@unicauca.edu.co)
- 3 Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad del Cauca - Rudecolombia. Docente investigadora de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Gestora y coordinadora del grupo de investigación Construyendo Comunidad Educativa. [nubia.agudelo@uptc.edu.co](mailto:nubia.agudelo@uptc.edu.co) - [gi.cce@uptc.edu.co](mailto:gi.cce@uptc.edu.co)



**Originalidad/aporte:** esta discusión es relevante y pertinente en el momento para la educación superior en general y para las comunidades en Instituciones de Educación Superior (IES); los compromisos derivados nos llevaron a prever algunos propósitos, entre otros, ubicar histórica y contextualmente el tema, efectuar un recorrido sobre expresiones de la política de calidad educativa a partir de la década de 1970, vincular aportes de comunidades e intelectuales, y proponer caminos, miradas y posibilidades.

**Método:** el trabajo se desarrolló desde la comprensión de la investigación cualitativa, siguió, de una parte, investigación documental y de otra, la fundamentación teórica, el seguimiento a los aportes.

**Estrategia de recolección de información:** estuvieron en la búsqueda, selección, organización y revisión del contenido de los documentos más relevantes (libros, capítulos de libro, artículos) con los cuales se conformó el banco de información pertinente. De la misma manera, se efectuó el seguimiento a la política pública de calidad de la educación superior a través de la normatividad en leyes, decretos y resoluciones. Los aportes allí encontrados, en su conjunto, se entretejeran con entrevistas en profundidad, así como con memorias en trabajos adelantados por las autoras.

**Conclusión:** las interpretaciones y hallazgos invitan a conectar miradas críticas, reconocer lo andado, relacionar lecciones de la actual pandemia, a que los actores de las comunidades académicas actualicen las propuestas formativas desde su pertenencia institucional, iluminados por valores misionales en los proyectos educativos. Dado que los desarrollos de la ciencia y la tecnología sitúan a la humanidad en un futuro impredecible, es urgente hacer distancia con relación a posibles predicciones, así lo deja ver la pandemia.

**Palabras clave:** *resultados de aprendizaje; aspectos curriculares; políticas educativas; caminos posibles.*

## Another turn of the screw... On learning outcomes Are other paths possible?

### Abstract

**Objective:** to clarify the relationship between pedagogy, curriculum and didactics. The paper focuses on the study of the new determinations in the quality education policy, which requires in curricular aspects to define learning outcomes for future graduates of programs and knowledge, decree 1330 of 2019 for qualified registration, and agreement 02 of 2020 for accreditation.

**Originality/support:** this discussion is relevant and pertinent at the moment for higher education in general and for the communities in Higher Education Institutions (HEI); the commitments derived led us to foresee some





purposes, among others, to historically and contextually locate the topic, to make a tour on expressions of the educational quality policy since the 1970s, to link contributions from communities and intellectuals, and to propose paths, views and possibilities.

**Method:** the work was developed from the understanding of qualitative research, following, on the one hand, documentary research and, on the other hand, the theoretical foundation and the follow-up of contributions.

**Strategy/ information gathering:** it involved the search, selection, organization and review of the contents of the most relevant documents (books, book chapters, articles) with which the relevant information bank was formed. In the same way, the public policy on quality in higher education was followed up through laws, decrees and resolutions. The contributions found there, as a whole, were interwoven with in-depth interviews, as well as with memories of the work carried out by the authors.

**Conclusion:** the interpretations and findings invite to connect critical views, to recognize what has been done, to relate lessons from the current pandemic, to the actors of the academic communities to update the formative proposals from their institutional belonging, illuminated by missionary values in the educational projects. Given that developments in science and technology place humanity in an unpredictable future, it is urgent to distance oneself from possible predictions, as the pandemic shows.

**Keywords:** *learning outcomes; curricular aspects; educational policies; possible paths.*

257

## *Mais uma volta do parafuso... Sobre os resultados da aprendizagem São possíveis outros caminhos?*

### **Resumo**

**Objectivo:** clarificar a relação entre pedagogia, currículo e didáctica. O documento centra-se no estudo das novas determinações da política de educação de qualidade, que exige, nos aspectos curriculares, a definição de resultados de aprendizagem para futuros licenciados de programas e conhecimentos, o decreto 1330 de 2019 para a inscrição qualificada, e o acordo 02 de 2020 para a acreditação.

**Originalidade/aporte:** esta discussão é relevante e pertinente neste momento para o ensino superior em geral e para as comunidades nas Instituições de Ensino Superior (IES); os compromissos derivados levaram-nos a considerar alguns propósitos, entre outros, localizar histórica e contextualmente o tema, levar a cabo uma revisão das expressões da política de qualidade educacional





desde os anos 70, ligar as contribucións das comunidades e intelectuais, e propor camiños, perspectivas e posibilidades.

**Método:** o traballo foi desenvolvido a partir da comprensión da investigación cualitativa, seguindo, por un lado, a investigación documental e, por outro, os fundamentos teóricos e o seguimento das contribucións.

**Estratégia/coleta de datos:** o contido dos documentos mais relevantes (livros, capítulos de libros, artigos) foi pesquisado, seleccionado, organizado e revisto a fin de crear o banco de información relevante. Da mesma forma, a política pública sobre a calidade no ensino superior foi monitorizada a través de leis, decretos e resolucións. As contribucións aí encontradas, como un todo, foron entrelazadas con entrevistas en profundidade, bem como con memorias do traballo realizado polos autores.

**Conclusiones:** as interpretacións e conclusións convidam-nos a ligar puntos de vista críticos, a reconhecen o que foi feito, a relacionar lições da actual pandemia, e aos actores das comunidades académicas a actualizar as propostas educativas a partir da súa pertenza institucional, iluminados polos valores missionários nos proxectos educativos. Dado que a evolución da ciencia e da tecnoloxía coloca a humanidade num futuro imprevisíbel, é urgente distanciar-se de posibles previsões, como a pandemia deixa claro.

**Palabras-chave:** resultados da aprendizagem; aspectos curriculares; políticas educativas; camiños posibles.

## Introducción

Como resultado de una investigación en el camino de una fructífera discusión, de largo aliento, en torno al campo común de las relaciones entre pedagogía, currículo y didáctica en la educación superior, de observar y realizar otras lecturas sobre lo que en ella acontece, y movidas por inquietudes e invitaciones de diferentes comunidades educativas frente al tema, la situación de confinamiento que se vive en la pandemia, la participación en distintos espacios, y algunos eventos virtuales remotos del momento, el presente artículo se ocupa de examinar la comprensión sobre el tema curricular que en algunos escenarios mantiene su mirada instruccional, en especial, el nuevo compromiso en el camino de la política de aseguramiento de la calidad, los *resultados de aprendizaje*, exigencias establecidas en el decreto 1330 de 2019 para el registro calificado y el acuerdo 02 de 2020, autoevaluación con miras a la acreditación.

De esta manera, el contenido del trabajo se detendrá en la revisión histórica y análisis crítico de cinco décadas de educación superior en el país, a través de la elaboración de un contexto de la política conectado con lo que, en el ámbito internacional, se ha planteado a través de organismos internacionales como la Unesco y la OCDE, retomando análisis efectuados como autoras en publicaciones en el interior de los grupos de investigación, así como de las producidas por otros académicos nacionales y latinoamericanos en torno a las políticas

educativas para la educación superior. En este sentido, se realizará una conexión entre los *resultados de aprendizaje* y la teoría curricular estadounidense, comúnmente denominada 'Modelo de Objetivos', o 'Modelo Medio-Fines' o 'Diseño Instruccional'. En estas reflexiones, se propone analizar con detalle el tema de *resultados de aprendizaje* para la organización del proceso formativo de los programas de educación superior, para lo cual se tendrá que realizar un camino de revisión de estos cincuenta años de política educativa.

En otro momento se hará un intento por plantear, de manera propositiva, posibles caminos de acción, con el ánimo de salirle al paso a la inveterada tendencia de reducir mecánicamente el ejercicio académico de construcción curricular a la respuesta instrumental clásica de 'hacerle la tarea' al MEN o acudir a los 'mercaderes' de la educación, que emergen siempre en situaciones como éstas, ofreciendo 'capacitaciones' y paquetes de información a las diferentes universidades, en una suerte de 'cacería de incautos', presionados por las urgencias implícitas de los registros calificados o de acreditación, que siempre tienen tiempos y cronogramas perentorios.

Es nuestro interés contribuir en la discusión que sobre estos temas se está dando en el país, comprender sus caminos y ubicarlos en su contexto. Igualmente, nos mueve la necesidad de invitar a los actores que conforman las comunidades académicas a pensar y actualizar las propuestas formativas desde su pertenencia institucional, iluminados por los valores misionales en los proyectos educativos, así como a mantener una mirada crítica sobre los compromisos en los procesos de formación en educación superior, tanto como el diálogo necesario con las propuestas curriculares y su concreción en planes de estudio y el aporte de posibles caminos en el tratamiento del tema. Es necesario pasar de las predicciones a los procesos de indagación que contribuyan a la tarea impostergable de mejoramiento continuo en la formación de sujetos.

259

## Globalización, pandemia y políticas educativas

La enfermedad causada por el coronavirus, que la OMS llamó covid-19 (acrónimo del término en inglés *coronavirus disease*, al que le añadió el año en el que se registró el primer caso), se convirtió rápidamente en pandemia y ha sido la más clara manifestación de una de las consecuencias, esta vez desventajosa, de la globalización. Una enfermedad que se inició en China a finales del 2019 y a comienzos del 2020 se propagó por el planeta debido a la asombrosa facilidad que hoy tenemos para transportarnos por el mundo entero. Impactante pero cierto. En apenas un semestre todos los países empezaron a registrar altas cifras de contagio y de muertes, y pasado un año y medio la situación aún no ha terminado.

Y si bien por primera vez en la historia asistimos a una situación real de conexión interplanetaria en términos tan negativos como la transmisión de un virus que afecta por igual a todos los sectores sociales, culturales y socioeconómicos, el asunto de la conexión planetaria viene sucediendo desde hace décadas —en gran medida a partir del desarrollo de la Internet—, en relación con la actividad económica y el sistema financiero, las actividades sociales, culturales y políticas, y por supuesto, con los sistemas educativos a escala mundial.

En el caso de la educación superior, la Unesco y otros organismos internacionales llevan más de dos décadas trabajando en la construcción de dinámicas de comunicación para los sistemas educativos de todos los países y, más concretamente, a partir de la Declaración de Bolonia (1999) se incrementó esta diseminación de visiones políticas, perspectivas educativas y formas de concreción para las instituciones de educación superior. Dicha declaración, que luego se conoció como Proceso de Bolonia, pese a no haber surgido como un tratado vinculante, condujo rápidamente a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, un ámbito al que se incorporaron los países europeos, inicialmente, y que serviría de marco de referencia a las reformas educativas que muchos otros países habrían de adoptar en los primeros años del siglo XXI<sup>4</sup>.

Desde el momento de su promulgación, algunos académicos europeos empezaron a desarrollar un juicio crítico sobre lo que significaría la ejecución del Proceso de Bolonia para las universidades de la región, discusión que también se trasladó —no tan rápido, como siempre— a América Latina.

El catedrático de la Universidade de Porto (Portugal), Jorge Olímpio Bento, en el prólogo del libro del académico brasileño Lucídio Bianchetti sobre el Proceso de Bolonia, afirma:

*El Proceso de Bolonia es un ardid. Sirve al propósito de entregar la enseñanza superior a la gula del comercio internacional; y convierte a la Universidad en una empresa de servicios a la carta: en ella todo se compra y todo se vende, pero nada se ofrece gratis. Es más, la Universidad sustituye el concepto humboldtiano de “Formación” (“Bildung”) por el de instrucción, llevando a formatear y funcionalizar sus cuadros con el “nuevo” tipo de competencias y disponibilidades exigidas por el mercado.*<sup>5</sup>

Bianchetti, en sus conclusiones, señaló:

*La universidad de cariz humboldtiano, de la libre investigación, de la autonomía de la institución, de la libertad de enseñanza, investigación, extensión y aprendizaje de parte de profesores y discentes, es parte de una apuesta por el fin del siglo XIX, que dio algunos pasos y generó tantas expectativas en sentido de su concretización en el transcurso del siglo XX. Esa universidad está en el fin o ya no existe.*<sup>6</sup>

A partir de esa declaración se han desarrollado, durante estos veinte años, una serie de políticas de ajuste de la labor de la vida universitaria en las que fueron emergiendo prácticas sistemáticas de renovados controles a los profesores universitarios. Bajo la lógica de la calidad, en una parafernalia de formatos contruidos desde el Modelo de Evidencias, la mayor cantidad de horas laborales del docente se ocupan en demostrar que está cumpliendo con los estándares nacionales e internacionales definidos desde el escritorio de los tecnócratas, y se ajusta a las normas internacionales de calidad, las conocidas normas ISO. Estas normas

4 Wikipedia, La enciclopedia libre. “Proceso de Bolonia”, acceso el 4 de julio de 2020. [https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Proceso\\_de\\_Bolonia&oldid=136320107](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Proceso_de_Bolonia&oldid=136320107)

5 J. O. Bento. “Proceso de Bolonia: una ofensa y traición a la idea y misión de la universidad”, en El Proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior: antecedentes, implementación y repercusiones en el quehacer de los trabajadores de la educación, de Lucídio Bianchetti (Buenos Aires: CLACSO / São Paulo: Mercado de Letras, 2016). Libro digital, PDF [cursivas del original].

6 Bianchetti. El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior, 74.

prefijan la labor de la vida universitaria y las instituciones de educación superior se someten a ellas para no quedar por fuera de la lista de clasificaciones nacionales e internacionales.

El sociólogo portugués Boaventura de Souza Santos, quien se ha ocupado de los efectos de la aplicación del Proceso de Bolonia, considera que,

La universidad pasó a concebirse como un área de inversión potencialmente lucrativa. Comenzó entonces un proceso polifacético que incluía, entre otras, las siguientes medidas:

- Permitir y promover la creación de universidades privadas y permitirles el acceso a fondos públicos;
- invocar la crisis financiera del Estado para sub-financiar a las universidades públicas;
- devaluar los salarios del personal docente y flexibilizar su vínculo laboral con la universidad pública para permitirles dar clases en universidades privadas, promoviendo así una transferencia de la inversión pública en la formación de profesorado al sector privado;
- establecer el pago de tasas de matriculación cuando antes la educación era gratuita e impulsar a las universidades públicas a obtener sus propios ingresos;
- introducir la lógica mercantil en la gestión de las universidades públicas, lo que se hizo en diferentes fases: las universidades públicas deben ser más relevantes para la sociedad, sobre todo mediante la formación de personal cualificado para el mercado; la condición de profesor e investigador debe flexibilizarse (es decir, precarizarse), siguiendo la lógica global del mercado laboral; los estudiantes deben concebirse como consumidores de un servicio y los profesores deben estar sujetos a criterios globales de productividad; las universidades públicas deben administrarse como una empresa más; las universidades públicas deben integrar sistemas de ranking global para medir “objetivamente” el valor mercantil de los servicios universitarios.

En Europa, a pesar de toda la retórica en sentido contrario, el objetivo principal del proceso de Bolonia fue consolidar a nivel europeo el modelo de universidad neoliberal. En el caso portugués, este proceso implicó el fin de la elección democrática de los rectores.<sup>7</sup>

En resumidas cuentas, ¿qué es lo que se evidencia en la dinámica arriba señalada? ¿Por qué se persiste en esta lógica de planeación educativa? ¿Qué intereses se mueven? En palabras de Marco Raúl Mejía,

*El esfuerzo de calidad en el último período ha estado centrado en la promulgación de estándares y competencias administrados, desde procesos de calidad trasladados de la empresa y la industria del sector servicios, así como las pruebas masivas para medirlas, con lo cual la escuela termina llena de matrices procedimentales de asuntos administrativos de gestión y el rector como coordinador de esas matrices, las cuales avalan los procedimientos que se*

7 Boaventura de Souza Santos. "Coronavirus y educación: la universidad postpandémica", Página 12, Buenos Aires, 10 de julio, 2020. <https://www.pagina12.com.ar/277750-coronavirus-y-educacion-la-universidad-pospandemica>. (15 de octubre, 2020).



*están cumpliendo en coherencia con el plan de calidad acordado, pero que hablan muy poco de los procesos socializadores y pedagógicos que acontecen en una escuela.*<sup>8</sup>

Esta mirada en el país está relacionada con el continuo normativo en el que se explicitan las políticas educativas y el privilegio de la racionalidad de la calidad, políticas que se han mantenido para la educación superior a partir de la ley 30 de 1992<sup>9</sup>, la cual creó el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), su integración y funciones, así como el Sistema Nacional de Acreditación (SNA). Por este continuo normativo en el que se desenvuelve la política de calidad, se formulan exigentes procesos de los que deben dar cuenta las IES, entre ellos los del registro calificado y los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación.

Así, los registros calificados empezaron a exigirse por decreto a los programas de pregrado, de manera particular para cada uno de los saberes durante los años 2001 y 2002, como *estándares de calidad en programas profesionales*; posteriormente fueron derogados en una única norma de carácter general, el decreto 2566 de 2003, *condiciones mínimas de calidad*, y a partir de allí se definen por resolución particular, *condiciones* y luego *características específicas para programas*. Más tarde se promulga la ley 1188 de 2008<sup>10</sup>, también reglamentada en sucesivos decretos, hasta producirse el número 1330 de 2019, el cual, en los aspectos curriculares-componente formativo, exige *resultados de aprendizaje* proyectados.

En cuanto a los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación, desde 1995, el CESU ha establecido los procedimientos a seguir, mediante acuerdos y guías, principalmente; en este sentido, el acuerdo 02 de 2020, expedido en estos tiempos de pandemia, exige en el proceso de autoevaluación un ítem fundamental denominado aspectos académicos y *resultados de aprendizaje*, correspondiente al factor 5.

Durante cerca de cincuenta años de vida educativa, en Colombia nos hemos movido en torno a *objetivos, logros, indicadores de logros, estándares, estándares de competencia, derechos básicos de aprendizaje y resultados de aprendizaje*, en una solución de continuidad que indica varias cosas: una matriz de racionalidad centrada en la persistente planeación desde una perspectiva instrumental, cuyo eje fundamental es la evaluación; un refinamiento en el lenguaje educativo y, sobre todo, un sostenimiento de esa política educativa a pesar de las voces críticas de la academia. Esta solución de continuidad de los conceptos que mencionamos se ha movido a través de los procesos de calidad<sup>11</sup> de los programas educativos, como se anotó, que emergieron en la década del noventa del siglo XX y se convirtieron en piedra angular para la regulación de toda la educación superior.

No podemos desconocer que la principal virtud de los procesos de acreditación está reconocida en las diferentes comunidades académicas del país, en términos de la participación en procesos de autoevaluación, que se han constituido en oportunidades para revisar, reflexionar y proponer cambios significativos en el desarrollo de los programas académicos. Y ello ha sido posible, sobre todo, cuando las comunidades académicas asumen estos ejercicios

8 Marco Raúl Mejía. Educación(es), escuelas(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América, t. III (Bogotá: Ediciones desde abajo, 2020).

9 Ley encargada de organizar el servicio público de la educación superior.

10 Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones.

11 Nos referimos a los requerimientos del MEN en torno al registro calificado de los programas, así como a la acreditación de alta calidad, tanto de los programas como de las IES.

con actitud crítica, propositiva y transformadora. Pero al mismo tiempo han significado una especie de 'corse' que plantea muchas limitaciones en términos de la naturaleza de las disciplinas y la naturaleza del conocimiento en general, en el ámbito de la diversidad de programas que se ofrecen a nivel nacional.

### **La vuelta de tuerca. Actualizar y retomar a Tyler, Bloom y otros... es retroceder**

Bajo el argumento de que los *resultados de aprendizaje* están planteados para estudiantes en términos de las metas que necesitan alcanzar al finalizar el pregrado escogido, más en función del aprendizaje que de la enseñanza, la política educativa intenta 'desmarcarse' de los planteamientos teóricos de Tyler<sup>12</sup> y Bloom<sup>13</sup>, quienes en el diseño instruccional se plantearon la necesidad de construir 'objetivos', los cuales estarían pensados desde la enseñanza y, por ende, desde los profesores.

Bien que se planteen objetivos, bien que se planteen *resultados de aprendizaje*, en resúmenes cuentas, la lógica que subyace a ambos planteamientos está centrada en la predicción y el control del proceso educativo. Esta clásica visión instrumental de la planeación educativa se mueve por un interés técnico, en términos de prefijar con detalle —para que no se nos escape— lo que el estudiante requiere aprender. Igualmente se convierte en una visión muy reduccionista que, cuando se 'engolosina' con el detalle, porque explicita minuciosamente los resultados esperados, pierde la visión global de comprensión de la formación de determinado profesional. Las promesas de los perfiles ocupacionales y profesionales dejan de ser horizontes posibles en la formación y se instrumentalizan tanto que se diluye el eje fundamental: la formación del ser humano<sup>14</sup>.

La impertinencia de este planteamiento ha sido analizada, primero por autores europeos como Stenhouse<sup>15</sup>, Gimeno Sacristán<sup>16</sup> y luego por muchos y diversos autores de América Latina. Véanse las producciones elaboradas por Ángel Díaz Barriga en México, Alberto Martínez Boom<sup>17</sup> y otros en Colombia, Alice Casimiro en Brasil, Silvina Feeney en Argentina<sup>18</sup>. La mayoría de estos autores coincide en señalar que la racionalidad técnico-instrumental del currículo se gestó en la década de los sesenta del siglo XX, con la entrada del diseño instruccional a partir del libro *Principios básicos del currículo* de Tyler y del posterior texto de Benjamín Bloom conocido como la Taxonomía de Bloom. Por otro lado, en la última década se encuentra un interesante trabajo de Jan Masschelein<sup>19</sup> y Marteen Simons, quienes

12 Ralph Tyler, *Principios básicos del currículo* (Buenos Aires: Editorial Troquel, 1973).

13 Benjamin Bloom y colaboradores, *Taxonomía de los objetivos de la educación* (Buenos Aires: El Ateneo, 1974).

14 Piénsese cómo sería, por ejemplo, para un programa doctoral formular el propósito de 'contribuir a la formación de un investigador autónomo', desde esa perspectiva de resultados de aprendizaje.

15 Lawrence Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículum* (Madrid: Ediciones Morata, 1991).

16 José Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Madrid: Ediciones Morata, 1991).

17 Alberto Martínez B., *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina* (Barcelona: Anthropos, 2004).

18 Para conocer en detalle estos aportes, véase Ángel Díaz-Barriga y José María García Garduño, *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países* (Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2014).

19 Este académico ofreció una conferencia el 1.º de septiembre de 2020, organizada por la Universidad de los Andes, en la cual realizó una aguda crítica al contemporáneo concepto de 'analítica del aprendizaje', con la exacerbación de la educación digital a raíz de la pandemia, que guarda esta lógica de los resultados de aprendizaje. Por el contrario,

han señalado que una de las vías de domesticación de la escuela ha sido, justamente, la ‘politización’, que la sintetizan de esta manera:

*La politización de la escuela significa, sobre todo, que a la escuela se le confían tareas imposibles de cumplir sin abandonar lo que la escuela propiamente es. Se hace responsable a la joven generación de la existencia de problemas sociales, así como de la realización del sueño político de otra sociedad mejor. De ese modo, la joven generación soporta el peso que la vieja generación no es capaz de sostener o no desea sostener.<sup>20</sup>*

## La exigencia del momento, los resultados de aprendizaje

Veamos cómo se plantean los resultados de aprendizaje en la reglamentación vigente en Colombia. En el decreto 1330 de 2019, se afirma lo siguiente:

*a) Componentes formativos: se refieren a la definición del plan general de estudios, deberá estar representado en créditos académicos conforme con los resultados de aprendizaje proyectados, la formación integral, las actividades académicas que evidencien estrategias de flexibilización curricular, y los perfiles de egreso, en armonía con las habilidades del contexto internacional, nacional, y local orientadas desarrollo de las capacidades para aprender a aprender.<sup>21</sup>*

En el acuerdo 02 de julio de 2020 se definen los resultados de aprendizaje, así:

*a) Resultados de aprendizaje. Son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su Programa Académico. Se constituyen en el eje de un proceso de mejoramiento en el que se evalúa el grado en el cual el estudiante se acerca a obtener los resultados definidos por el Programa Académico. A partir de ellos se llevan a cabo ajustes en los aspectos curriculares para lograr un proceso de aprendizaje más efectivo. Los resultados de aprendizaje se definen para un Programa Académico específico.*

Como puede leerse en estas disposiciones, cualquier programa académico está en la obligación de expresar explícitamente los aprendizajes específicos que los estudiantes deben alcanzar, a modo de ‘resultados’. Lo cual significa que el detalle, el paso a paso, en últimas, la predicción en el diseño instruccional vuelve a ponerse vigente<sup>22</sup>. En el fondo, la lógica que acompaña esta forma de construir el proceso curricular está afinada en una visión instrumental que ilusoriamente considera que lo prefijado en el escritorio, sucederá de igual

---

sostiene la necesidad de comprender que la “la línea entre el pasado y el futuro es contingente” y, por tanto, imponerle a la escuela ‘resultados’ resulta muy complejo.

20 Maarten Simons y Jan Masschelein, *Defensa de la escuela*. Una cuestión pública (Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2014).

21 Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1330 de 2019, Diario Oficial n.º 51.025 de 25 de julio 2019. [https://normograma.info/men/docs/decreto\\_1330\\_2019.htm#INICIO](https://normograma.info/men/docs/decreto_1330_2019.htm#INICIO) [las cursivas son nuestras].

22 Nos llama la atención, por ejemplo, el documento de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de España (ANECA) “Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de resultados de aprendizaje”, en el cual, aunque se busca diferenciar entre objetivo y resultado, se sugiere acudir a la Taxonomía de Bloom para formular los resultados de aprendizaje.

forma en el proceso formativo. Y hasta la saciedad, se ha demostrado que ello no sucede así; la vida universitaria se encuentra sometida a las múltiples contingencias de la vida escolar, pues son los seres humanos quienes las vivencian. Y los seres no son máquinas que, cual receptoras, reciben mecánicamente la transferencia de información<sup>23</sup>.

## Lo que las comunidades académicas han dicho y no se ha escuchado...

Durante los últimos cincuenta años, de 1970 a 2020<sup>24</sup>, las comunidades educativas de Colombia han tenido que presenciar el desarrollo de dos mundos paralelos en los cuales, por un lado, se legisla desde el Ministerio de Educación con una perspectiva que la mayoría de las veces resulta ajena a los intereses y necesidades del sector educativo, y por el otro, a maestros, maestras y estudiantes transitando en el intento de encontrar alternativas. Esa especie de *fractura* ha sido la dinámica del sector, dos perspectivas diferentes que se vislumbran como dos Colombias antagónicas.

Desde el año 1975, con la promulgación del Plan de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, las comunidades académicas del país comenzaron a pronunciarse críticamente sobre lo que significaba instaurar el clásico Diseño Instruccional para la planeación educativa. Han sido muchos los juiciosos trabajos realizados para ejercer un espacio crítico.

Ocupa un lugar destacado el trabajo realizado por maestras y maestros a lo largo y ancho del país, a través de la creación de los Centros de Estudio e Investigación Docente (CEID), que dieron lugar al Movimiento Pedagógico nacional, inaugurado en el Congreso de Fecode realizado en Bucaramanga en el año 1982. En dichos centros de estudio, maestros y maestras comenzaron a reflexionar sistemáticamente sobre el lugar de la pedagogía como campo de saber en su tarea docente y, al tiempo, fueron reaccionando a las políticas del MEN que se expresaron en la llamada Renovación Curricular, la cual estaba afincada en la racionalidad que hemos ya mencionado.

Estas acciones, sostenidas durante muchos años por maestros y maestras, estuvieron acompañadas de las investigaciones de las comunidades académicas de varias universidades públicas, entre las que se contaron la Universidad Nacional, a través del grupo Federici, las universidades de Antioquia, del Valle y Pedagógica Nacional con el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Muchas de sus reflexiones fueron publicadas en la *Revista Educación y Cultura*, fundada en 1984 como fruto precisamente del Congreso de Bucaramanga. Los

23 "(...) el discurso del empresarismo presente en la tecnología educativa ha impedido que los sujetos sean considerados como seres de carne y hueso que realmente actúan y que surgen desde un proceso de vida real, para que se sustituyan a sí mismos, como sujetos imaginados, representados, pensados e incluso predicados", en palabras de una de las participantes al conversatorio virtual el pasado 25 de junio de 2021, "A propósito de Bloom", promovido por los grupos de investigación de la Universidad de Nariño, al cual asistieron como invitadas las profesoras mexicanas de la UNAM y miembros del IISUE, Alicia de Alba, María Concepción Barrón Tirado, Bertha Orozco Fuentes, Ana Laura Gallardo Gutiérrez y Rita Guadalupe Angulo Villanueva.

24 Tomamos como inicio la década de 1970, pues en ese lapso se inició el Plan de Mejoramiento Educativo en Colombia, el cual consideramos es el punto de partida para introducir el concepto de calidad y todos los otros conceptos asociados a él.

términos de esta discusión nacional se extendieron hasta 1994, fecha en la cual se promulgó la Ley General de Educación, o ley 115.

Amplia ha sido la reproducción de grupos y publicaciones que dieron fundamento al debate. En palabras de Carlos Eduardo Vasco,

*Hoy en día vienen colegas brasileños, chilenos, argentinos o mexicanos, y me dicen que en ningún país de Latinoamérica se formó esa discusión amplia y pública en donde entraran los sindicatos, los intelectuales de izquierda, los intelectuales foucaultianos, los intelectuales piagetianos y los educadores populares seguidores de la pedagogía crítica de Freire, como el grupo de educación popular del Cinep en donde estaba Marco Raúl Mejía y otros colegas del trabajo educativo sindical y rural, y a la vez muchos profesionales y asesores del Ministerio de Educación.*

Ese Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos no se dio en ningún otro país.

*(...) También debemos mencionar otros colectivos, como el Centro de Producción Ecuánica y Social -Cepecs-, Dimensión Educativa, y ante todo el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas que comenzó en la Universidad de Antioquia con Olga Lucía Zuluaga y Jesús Alberto Echeverri, y se extendió a Cali con Humberto Quiceno, y a Bogotá con Alberto Martínez Boom y Stella Restrepo, y luego muchos discípulos y seguidores quienes animaron y asesoraron numerosos grupos de maestros y maestras del Movimiento Pedagógico en todo el país. Su rescate de la pedagogía como el saber de los maestros y maestras, y su método de análisis del discurso con la caja de herramientas de Foucault, que les permitió ir más allá del discurso para describir las prácticas y explicitar los juegos de poder, fue el mayor aporte teórico al campo conceptual de la pedagogía y al campo intelectual de la educación.<sup>25</sup>*

266

Entonces, de lo que se trata no es de insistir tercamente en que esta racionalidad desdibuja el proceso formativo, lo empobrece, lo sitúa en el lugar del hacer y no en el de pensar y hacer con sentido, en el lugar del pensamiento, tarea por esencia de la vida universitaria. Así que, intentaremos plantear algunos puntos de fuga a la política educativa para atender las inquietudes de quienes se encuentran en estos momentos “en el ojo del huracán” tratando de responder a las exigencias normativas, y procuraremos actuar de forma propositiva, hasta donde sea posible.

En algunos aportes de comunidades académicas, a partir de compromisos de investigación, se establece con insistencia que no se trata de vincular acríticamente las exigencias de la política educativa, ni tampoco de desconocerla. Es necesario tener en cuenta que, mientras las Instituciones de Educación Superior, las asociaciones profesionales y las comunidades, no logren hacer eco de sus pronunciamentos, son exigencias que afectan<sup>26</sup> las posibilidades de dialogar con la sociedad y de recrear los saberes. No se trata de obtener aisladamente los resultados. De hecho, las Instituciones de Educación Superior están contribuyendo en la formación de sujetos. En este sendero, proponemos fundamentar, comprender y ubicar debidamente la relación entre formación (ser, saber) / propuesta curricular (en permanente actualización) / plan de estudios (trabajo interdisciplinario, núcleos, entre otras formas de

25 Nubia Cecilia Agudelo, Educación en Colombia Siglo XX. Entre Cooperación y Configuración (Tunja: Editorial Uptc, 2018).

26 Implicaciones para lograr registros calificados, acreditación de programas e institucional, así como las renovaciones a cada uno de estos procesos.

construirlo). Por otro lado, no sobra recordar que las Instituciones de Educación Superior cuentan con autonomía universitaria, lo cual nos impone hacer uso de ésta a la luz de los valores misionales previstos en los respectivos proyectos educativos.

Diversos argumentos al respecto de formación llevan a comprender lo trascendental del concepto.

*La formación es lo que cada sujeto logra de manera individual a partir de interacciones sociales, intersubjetivas; tiene que ver con su espiritualidad, por lo tanto, no es posible formar a otro únicamente desde la exterioridad... la participación en un proceso de formación no es más que un pretexto que conduce a la tarea de formarse. La formación es un proceso permanente, no es posible hablar de formación acabada en un sujeto, sino que ella está siendo, se está formando, es el proceso que se ha logrado: experiencia, ascenso, devenir y trascendencia.<sup>27</sup>*

## Pensar y hacer con sentido. Caminos posibles

Frente al panorama descrito y analizado, en el interior de las instituciones y programas se pasa por distintas decisiones: 1. Repetir las lecciones del pasado, es decir, hacer más de lo mismo. 2. Aprender por circunstancias del momento, es decir, atender a la coyuntura educativa mediante el cumplimiento del trámite. 3. Ir directamente al tema, sin mediación de una reflexión, aceptando las rápidas ofertas del mercado de 'capacitación'. 4. Hacer distancia frente a los 'capacitadores' que se centran, fundamentalmente, en el cómo hacer. 5. Promover la realización de propuestas y miradas, que signifiquen empoderamiento de las comunidades frente a sus propios compromisos.

Quienes optan por los caminos 1, 2 y 3 están obviando la rica discusión que se registró en el pasado sobre la predicción, el control, la homogenización, y, por tanto, quedándose en el pasado al responder a esa política educativa que se sostiene en el eje de la calidad a través de la evaluación y que termina siendo tristemente un camino muy instrumental y empobrecedor de la vida universitaria. En otros términos, es renunciar fácilmente a la tarea intelectual de pensar con sentido y propuesta. Los caminos propuestos en los puntos 4 y 5 significan poder asumir la capacidad de leer la vida universitaria en clave global, pero con los pies afirmados en lo local. Porque de nada serviría "ponerse a tono con las demandas internacionales" del mercado y de las exigencias económicas y sociales contemporáneas, si no encontramos caminos de interpretación y lectura detenida de nuestros contextos latinoamericanos, en sus necesidades propias.

En el campo de la educación, cualquier cambio genera inquietud, moviliza y produce muy variadas incertidumbres. Las comunidades académicas, por tanto, necesitan siempre 'reinventarse', retomar el camino por donde han transitado en cuanto a procesos curriculares, bien sea en actualizaciones a sus propuestas, bien en lo pertinente a la renovación de registro calificado o a la autoevaluación con miras a lograr nuevamente su acreditación, situaciones que son realmente insoslayables.

27 Nubia Agudelo & Ingrid Chaparro, "La formación de sujetos sociales. Contextos escolares pertinentes", Revista Latinoamericana de Estudios Educativos vol. 15, n.º 2 (2019).

La clave de esta discusión reside en reflexionar sobre la forma como se abordan y asumen las políticas educativas en el tiempo. Así, en este nuevo momento es conveniente recoger de las posturas críticas aquellas que contribuyan a sustentar las necesidades de formación y expresen aportes significativos hacia su logro. Algunos elementos que consideramos fundamentales e imprescindibles serían:

- La actualización de una propuesta curricular no se reduce a definir *resultados de aprendizaje*. Pasa por entenderla como un *proceso de indagación*, en una mirada compleja que permita atender a preguntas como ¿de dónde partimos?, ¿en qué han cambiado los procesos de formación?, ¿por dónde vamos? ¿qué nuevas necesidades de actualización requieren atención?
- Lo anterior significa situar de manera central la reflexión detenida sobre *cómo entendemos los procesos de formación* de las y los participantes de determinado programa. En tal sentido, *la formación y su sentido* se convierten en el eje fundamental, lo cual pasa por contribuir a la formación de sujetos profesionales que cuentan con una sólida formación ética, conocedores con fortaleza de su saber en relación con otros saberes, y atentos a contribuir a las necesidades de cambio en los contextos socioculturales en los que interactúan.
- Trabajo mancomunado y sostenido de un equipo, con la participación de los integrantes de la comunidad educativa. Lo anterior pasa por un aprendizaje permanente del equipo sobre concepciones de formación, currículo, evaluación, didácticas entendidas como procesos susceptibles de mejora permanente con el acompañamiento de los profesores.
- Mantener una visión conectada y deliberativa con las visiones institucionales, lo cual exige una construcción en cascada que va desde las perspectivas misionales amplias y su concreción en las facultades, hasta los programas y los planes de estudio.
- Una permanente revisión de los procesos que se desarrollan en el interior de cada uno de los programas, de modo que el eje de la formación no se desvirtúe.
- Un acompañamiento a los saberes que así lo requieran con didácticas específicas.

Finalmente, la actual experiencia de la pandemia ha puesto en evidencia las profundas brechas por donde se mueven los pueblos, y nos ha recordado, una vez más, la necesidad del respeto por temas fundamentales para la vida, como son el cuidado de la naturaleza, la atención juiciosa a lo ambiental, una economía que se asiente sobre la sostenibilidad y la responsabilidad social, acuciantes problemas que requieren vincularse en la necesaria actualización de las propuestas curriculares. No se pueden eludir los vertiginosos cambios que actualmente vive el sistema-mundo y que un proyecto educativo de cualquier país debería tener en cuenta. Estos cambios se registran en lo que se denomina la cuarta revolución industrial, que se dirige hacia los desarrollos de la inteligencia artificial, la nanotecnología y el avance vertiginoso de las investigaciones genéticas. En palabras de Marco Raúl Mejía,

*Asistimos a la creación de una interfaz máquina-cerebro que ha llevado a hablar de lo post-humano, donde se fusionaría el cuerpo humano con dispositivos artificiales, una especie humana asistida por mejoras tecnológicas soportadas en la nanotecnología, la neurociencia*



*y las tecnologías de la información que, según el neurocientífico Facundo Manes, nos convertirán en 'homo ciberneticus'.*<sup>28</sup>

Este panorama así descrito, ¿podría ser atendido por una visión tan reducida de proceso formativo orientado por *resultados de aprendizaje*? Lo ponemos en un 'entre paréntesis'. Por el contrario, consideramos que habría que pensar en formas más abiertas de construcción curricular, integradoras y flexibles, que sean capaces de atender a las contingencias del mundo contemporáneo. Para la muestra, un botón: la irrupción inesperada de una pandemia que ha obligado a todas las instituciones universitarias a repensarse en sus planteamientos pedagógicos, curriculares y didácticos. Estamos asistiendo al movimiento de un magma académico que no se deja asir por ningún lado y que más bien nos confronta sobre la necesidad de comprender el cambio.

En el tercer libro de Yuval Noah Harari, reflexionando sobre los desafíos del siglo XXI, plantea que,

*Así pues, ¿qué tendríamos que enseñar? Muchos pedagogos expertos indican que en las escuelas deberían dedicarse a enseñar «las cuatro ces»: pensamiento crítico, comunicación, colaboración y creatividad. De manera más amplia, tendrían que restar importancia a las habilidades técnicas y hacer hincapié en las habilidades de uso general para la vida. Lo más importante de todo será la capacidad de habérselas con el cambio...»*<sup>29</sup>

En estos diálogos, las reflexiones finales, son una invitación a continuar atentos-as sobre los temas vitales, las necesidades de la sociedad y de las diferentes culturas. *El futuro es cambiante*, es difícil predecirlo, tal cual; el trabajo mancomunado se mantendrá en camino, en proceso, recreando las distintas propuestas formativas. He ahí el desafío.

269

## Conflicto de interés

Los autores no tienen conflicto de interés.

## Financiamiento

Resultado del proyecto de investigación, "Evolución del campo del currículo en Colombia", inscrito y apoyado institucionalmente por la Universidad del Cauca y la UPTC (SIG 1113).

28 Mejía. Educación(es), escuelas(s) y pedagogía(s), 47.

29 Yuval Noah Harari. 21 lecciones para el siglo XXI (Barcelona: Penguin Random House, Debate, 2018).



## Referencias

- Agudelo C., Nubia. *Educación en Colombia Siglo XX. Entre Cooperación y Configuración*. Tunja: Editorial Uptc, 2018.
- Agudelo C. Nubia & Ingrid Chaparro. "La formación de sujetos sociales. Contextos escolares pertinentes". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 15, n.º 2 (2019): 85-110.
- Aristizábal, Magnolia. *Tan cerca y tan lejos. De la renovación curricular a la ley general de educación*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2012.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. "Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de resultados de aprendizaje", Madrid: ANECA, 2013. Edición en PDF.
- Bento, J. O. "Proceso de Bolonia: una ofensa y traición a la idea y misión de la universidad". En *El Proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior: antecedentes, implementación y repercusiones en el quehacer de los trabajadores de la educación*, de Lucidio Bianchetti. Buenos Aires: CLACSO / São Paulo: Mercado de Letras, 2016. Libro digital, PDF.
- Bianchetti, Lucidio. *El Proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior: antecedentes, implementación y repercusiones en el quehacer de los trabajadores de la educación*. Buenos Aires: CLACSO / São Paulo: Mercado de Letras, 2016. Libro digital, PDF.
- Bloom, Benjamin y colaboradores. *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo, 1974.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1330 de 2019, Diario Oficial n.º 51.025 de 25 de julio 2019. [https://normograma.info/men/docs/decreto\\_1330\\_2019.htm#INICIO](https://normograma.info/men/docs/decreto_1330_2019.htm#INICIO).
- Congreso de Colombia: Ley 30 de 1992, Ley 115 de 1994.
- Constitución Política de Colombia. Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, 1991.
- De Souza Santos, Boaventura. "Coronavirus y educación: la universidad pospandémica". *Página 12*, Buenos Aires, 10 de julio, 2020. <https://www.pagina12.com.ar/277750-coronavirus-y-educacion-la-universidad-pospandemica> (15/10/20).
- Díaz-Barriga, Ángel y José María García. *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2014.
- Gimeno Sacristán, José. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, 1991.
- Martínez B., Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos, 2004.
- Masschelein, Jan y Maarten Simons. *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2014.
- Mejía, Marco Raúl. *Educación (es), escuelas (s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*, tomo III. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2020.
- MEN. Acuerdo 02 de julio de 2020, Bogotá.
- Noah Harari, Yuval. *21 lecciones para el siglo XXI*. Barcelona: Penguin Random House, Debate, 2018.
- Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata, 1991.
- Tyler, Ralph. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1973.
- Wikipedia, *La enciclopedia libre*. "Proceso de Bolonia". Acceso el 4 de julio de 2020. [https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Proceso\\_de\\_Bolonia&oldid=136320107](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Proceso_de_Bolonia&oldid=136320107)