

CAPÍTULO 7

RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y ESTUDIO: APROXIMACIONES FILOSÓFICAS A LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

Maximiliano Prada Dussán¹

1. INTRODUCCIÓN

Una de las formas que toma la relación entre filosofía y educación se refiere a la discusión permanente sobre los fines de la educación y, dentro de este marco, la comprensión y examen de las instituciones en las que se lleva a cabo la educación, en relación, precisamente, con los fines. Sin embargo, aunque pensar las formas concretas en las que se actualizan los fines, si bien puede concebirse como un desplazamiento del filosofar hacia la pedagogía — como suele ocurrir desde Comenio— o hacia una teoría de la administración, en nuestra consideración, en su lugar, da cuenta de que el pensar filosófico asume también la tarea de examinar las relaciones entre forma y contenido; instituciones y fines de la educación. La filosofía, en nuestro caso, a modo de filosofía de la educación cercana a la filosofía política, asume pensar los fenómenos históricos con las herramientas que le son propias, además de las que aportan otras disciplinas.

Bajo esta orientación se inscribe el presente texto. Intereses y necesidades del sistema universitario colombiano, tales como lograr un mejor y mayor reconocimiento internacional de los estudios, promover la confianza social en las universidades, ajustarse y atender a las dinámicas de la producción y sistema económico, entre otras demandas sociales, además de optimizar recursos en alienación con tendencias de *accountability* y de buscar un proceso educativo centrado en el estudiante —asunto que en este escrito cobra importancia—, han hecho que en los últimos años se haya dado un cambio en las políticas públicas que organizan y orientan la Educación Superior en Colombia. De allí que pensar

¹ Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

la universidad, como una de las formas de la Educación Superior² sea, una vez más, tarea apremiante de la filosofía.

Reconocemos, sin embargo, que las disposiciones emanadas a modo de políticas públicas por entes estatales y gubernamentales no son el único referente que define e impulsa la Educación Superior. Frente al universo que constituye el conjunto del conocimiento —asunto que constituye y orienta este tipo de instituciones— y las dinámicas actuales, entre otros asuntos, del despliegue del capitalismo cognitivo que trasciende el ámbito local, las disposiciones normativas nacionales adquieren el sentido de posibilitar y regular la vida de estas instituciones, como expresión de los intereses sociales; tareas que se asumen en las funciones del estado como garante de la autonomía y de distintos estamentos que ejercen funciones de inspección y vigilancia. En suma, como condiciones de posibilidad. Ahora bien, aun cuando se enuncie que las disposiciones normativas son solo uno de los referentes de la vida de estas instituciones, al estar invadidos de tales disposiciones (Paradise y Thoenig, 2015) y por su carácter constrictivo, las directrices actuales pueden conducir a la reducción de la amplitud universitaria a una única función y sentido. Ese es el riesgo que se pretende evitar al desplegar el pensamiento filosófico sobre las normas actuales que regulan la Educación Superior en Colombia y que se encuentra a la base de este texto.

Quizás como expresión de lo que se denomina “*aprendifcación*” —*learnification*—, (Biesta, 2017a, p. 34), las normas actuales exigen a las universidades y demás instituciones de Educación Superior expresar sus proyectos formativos en términos de Resultados de Aprendizaje (RA - *learning outcomes*), sin distingo de campo, ubicación territorial, grupo poblacional o nivel; de modo tal que el propósito de cualquier programa sea el logro en los estudiantes de los RA proyectados por la institución misma teniendo como referente orientador para ello la actuación esperada de los egresados en los medios

² La Ley colombiana establece que son tres las formas institucionales de la Educación Superior (Ley 30 de 1992, artículo 16): Instituciones Técnicas Profesionales; Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas y, por último, Universidades. Las Instituciones Técnicas Profesionales Son “aquellas facultadas legalmente para ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción”, (Art. 17). Las Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas son “aquellas facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización” (Art. 18). Y las Universidades son aquellas que se despeñan “con criterio de universalidad en las siguientes actividades: La investigación científica Superior tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional” (Art. 19).

laborales, empresariales, culturales y sociales. En cuanto a los aspectos académicos, así, la calidad de un programa se mediría por el logro de tales RA.

Tal disposición es asumida por las normas nacionales en virtud, como dijimos, de ajustarse a dinámicas que trascienden el ámbito local; de allí que el asunto que aquí tratamos no se agota en la comprensión del caso colombiano, sino que puede también ofrecer alternativas de pensamiento para otros contextos³. Más allá de la norma vigente específica que así lo disponga (que, en último caso, varía constantemente), el asunto central aquí consiste en dilucidar el sentido en que los RA son propuestos como objetivos de la formación en la Educación Superior y dilucidar lo que ello implica para la idea de centralidad del estudiante en relación con las instituciones. Queremos mostrar que tal concepto es insuficiente como concepto orientador de la actividad de estudiantes, por lo cual, se hace necesario también aproximarnos a aspectos que escapan a tal denominación y que describen también la vida y sentido de la formación institucional.

Para ello, inicialmente describiremos con brevedad el estado de la cuestión de las normas sobre Educación Superior en Colombia, descripción que tiene por meta reconstruir el concepto de RA implicado en ellas. En un paso posterior, ofreceremos una alternativa al concepto. Teorías filosóficas y pedagógicas han profundizado recientemente en el concepto de *estudio*. Aquí, exploraremos este concepto para mostrar que él describe también el proceso educativo centrado en el estudiante, pero abre a otras consideraciones referidas a la posibilidad de lo nuevo y la transformación, como asunto asociado a los procesos educativos. Con ello, buscamos insistir en que los conceptos que se despliegan desde la filosofía de la educación y la pedagogía pueden contribuir a pensar la organización de Educación Superior y proponer puntos de crítica y construcción de políticas públicas. Como enunciaremos, somos conscientes de que lo aquí expresado llevará a considerar aspectos relativos a una suerte de “filosofía de la universidad”, en términos de discutir sobre el sentido y fin de las universidades; sin embargo, este asunto escapa a los límites de este texto.

³ De hecho, las mismas normas (Resolución 21795, del MEN, hoja 2) señalan que la base del concepto se encuentra en el informe de la UNESCO, *Level-setting and recognition of learning outcomes: de use of level descriptors in the twenty-first century*, elaborado por Keevy y Chakroun (2015). Así mismo, el Acuerdo 02 de 2020, del CESU (p. 5), norma que define los criterios de calidad de las instituciones de educación superior, señala que, en aras de acogerse a las recomendaciones de la International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education -INQAAHE-, agencia internacional que certifica el Consejo Nacional de Acreditación colombiano, se hace necesario darle “mayor relevancia” a los RA en el sistema de calidad.

2. BREVE APROXIMACIÓN AL CONTEXTO NORMATIVO COLOMBIANO SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL CONCEPTO DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE

En el tiempo presente, el contexto normativo en Colombia tiene su punto de anclaje en la Constitución Política de 1991, Constitución que expresa el sentir plural y democrático de la nación⁴. Así, por el cambio que representó para el país, la nueva Constitución supuso la renovación en estructuras e instituciones del estado, dentro de lo cual se encontraba también el sistema educativo. La organización de la Educación Superior se encuentra en la Ley 30 de 1992, promulgada por el Congreso de la República. Sigue siendo esta la Ley que sirve de referente directo para el sistema universitario, aunque sobre ella se han hecho múltiples modificaciones. En dicha Ley se expresa ya la función de inspección y vigilancia que detenta el Estado sobre la Educación Superior (junto con la fomentar la Educación Superior, en los artículos 31 a 33) y se crea el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), asociado a la tarea de velar por la calidad del sistema.

Un poco más de 30 años después, en Colombia contamos con dos estructuras para el funcionamiento de la Educación Superior: por un lado, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, que aparece en 2008⁵, que establece las condiciones obligatorias mínimas de funcionamiento de programas e instituciones de Educación Superior (lo que en Colombia se denomina Registro Calificado) y, por otro, el Sistema Nacional de Acreditación, creado en la mencionada Ley 30, que se orienta a garantizar condiciones de calidad y otorga Acreditación de Alta Calidad. Este último sistema es voluntario para programas e instituciones. Ambos sistemas son ejercidos por el Estado, a diferencia de otros países donde no siempre es este quien mide la calidad de las universidades (Guillén, 2017).

La noción de RA se incorpora desde 2019 en el Decreto 1330, del MEN, que regula las condiciones mínimas de funcionamiento (Registro Calificado); posteriormente, se asume también en el Acuerdo 02 de 2020, del CESU, que regula la Acreditación de Calidad. Finalmente, a través de otro tipo de normas, el concepto se mantiene, variando fundamentalmente las condiciones administrativas que evidencian su aplicación⁶. Acerquémonos ahora al concepto de RA.

⁴ La Constitución de 1991 reemplaza a la anterior, de 1886.

⁵ Aparece en la Ley 1188 de 2008 del Congreso de la República, seguido por el Decreto 1280 de 2018 del Presidente de la República y el Decreto 1330 de 2019 del MEN.

⁶ Al respecto, por ejemplo, el Decreto 1330 fue acompañado por la Resolución 21795 de 2020, del MEN, en donde se especificaban conceptos y, sobre todo, las evidencias de cumplimiento de lo establecido en el Decreto. A esto sucedieron guías y documentos de implementación, tanto para el Registro Calificado como para la Alta Calidad. La

En el Acuerdo 02 de 2020 mencionado -que, recordemos, actualmente regula la Alta Calidad de programas e instituciones- los RA se definen así: “Son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico”. (Capítulo I, Artículo 2). Esto que se espera, a su turno, estaría alineado con las demandas sociales, económicas y culturales del momento. La definición se sostiene, además, en el conjunto de normas que hemos descrito, como ocurre en la Resolución 21795 de 2020 (Artículo 12b). Aunque pueda resultar circunstancial la definición, las normas mencionadas aplican el principio de integralidad y sistematicidad que ellas mismas establecen, de modo tal que ellas, además de ofrecer una *definición*, asignan una *función* a los RA. Así, los RA, en lugar de considerarse tangenciales, orientan, articulan y organizan el conjunto de actividades académicas de programas e instituciones: perfil de egreso, selección de profesores, organización del plan de estudios, evaluación y seguimiento a estudiantes, recursos educativos, etc., se orientan al logro de RA en estudiantes. A su turno, para que efectivamente se otorgue Registro Calificado o Alta Calidad, el programa debe mostrar que efectivamente ocurre aquello que solicitan las normas: desde el punto de vista de los programas, que los RA estructuren la formación, sus propuestas y ajustes; desde el punto de vista de los estudiantes, que los RA sean alcanzados por ellos.

Baste esta descripción como base para enunciar la preocupación que esto ha suscitado en los distintos grupos académicos⁷. Si bien la educación es un proceso con arreglo a fines, la centralidad de la noción de RA ha suscitado preocupaciones relevantes en términos de la filosofía de la educación y la pedagogía: por un lado, la revisión sobre la idea de autonomía universitaria, pues, si bien es cierto que el Estado ejerce funciones de inspección y vigilancia, obligar a las instituciones a implementar un concepto pedagógico podría significar injerencia indebida en su autonomía académica; este asunto se encuentra asociado a la cuestión sobre la naturaleza misma de las universidades, en función de su autonomía. Por otro lado, y es el asunto que aquí nos ocupa, se alza la cuestión sobre el concepto de RA y lo que ello implica para la formación universitaria, asunto que se encuentra ligado al mencionado sobre la

Resolución 21795 fue derogada por la Resolución 2265 de 2023, del MEN. A la fecha de redacción de este texto se adelantan reformas a las normas, dentro de las cuales se encuentra la discusión sobre los RA.

⁷ Desde 2021, distintos grupos universitarios se han organizado para discutir los siguientes asuntos con relación a las normas: efectos institucionales, autonomía universitaria y RA. Las discusiones las ha liderado el Sistema Universitario Estatal (SUE); a la fecha de redacción de este documento, aún las discusiones siguen abiertas. Algunas referencias que puedan dar cuenta de estas discusiones son Prada (2022) y Sánchez (2022).

autonomía, toda vez que tiende a reducir las universidades a una única función. Veamos.

Una de las razones por las cuales se asume el concepto de RA consiste en que se requiere que la educación -y la Calidad- esté centrada en el estudiante (Decreto 1330, p. 3). El conjunto de las normas y la noción mismas, en efecto, no centran su interés en lo que ofrece la institución, aunque sí lo supone, sino en lo que ocurre en el estudiante, en lo que resulta en el estudiante a partir de las acciones institucionales en su conjunto. Desde luego, es posible cuestionar el sistema denunciando si las instituciones y programas deben ser evaluadas a partir de sus resultados en las actuaciones de los estudiantes. Sin embargo, aquí planteamos que la noción de RA parte de un supuesto que contradice la idea de un sistema educativo diseñado para la promoción humana, el desarrollo de la creatividad y la autonomía, principios que se encuentran en la Ley 30: el supuesto de que tener un sistema educativo centrado en el estudiante supone centrarse en los RA, tal como lo entienden las normas, y que ello realiza la función de las universidades. Tal supuesto debe ser asumido si se quiere cifrar la calidad de un programa en los RA de los estudiantes.

Para desarrollar este asunto, la distinción que realiza Cerletti entre aprendizaje subjetivante y objetivante se hace pertinente (2022, p. 64ss): por un lado, el aprendizaje remite a cierta dimensión subjetiva de la educación. Habitualmente, al hacer énfasis en ello, se hace alusión a aquello que escapa a la planeación y al control institucional. Remite a una apropiación y resignificación individual y, por tanto, excepcional, de allí que en este sentido se asocie a la libertad y emancipación de los estudiantes. Por otro lado, en sentido objetivo, el aprendizaje refiere a lo que institucionalmente se espera asuma o integre el estudiante dentro de sus estructuras, bien sea en el orden cognitivo o comportamental, a partir de condiciones objetivas (planes de estudio, materiales educativos, estrategias, prácticas educativas, instalaciones, recursos, etc.). Requiere, por lo mismo, que se evidencie su cumplimiento, a partir de lo cual puede ser medido y controlado.

A partir de esta distinción podemos comprender la idea de RA. En tanto refiere a “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), podemos describirlos como aprendizaje objetivante (Cerletti, 2022, p. 64). La centralidad del estudiante implicada en esta noción no refiere, pues, a lo que el estudiante desarrolla, crea, resignifica o apropia como elaboración propia, alternativa y excepcional, sino a su capacidad de asumir lo dispuesto por la institución. En esta noción, el estudiante se apodera de lo dispuesto o lo diseñado por la institución -conocimientos, competencias, etc.- y, a través de sus actuaciones evidencia objetivamente aquello de lo cual se apoderó o asumió. Lo que interesa a la noción de RA no es la creación o el “acontecimiento” que se da en la educación, como lo ha comprendido la filosofía contemporánea francesa;

es la repetición, el ajuste a lo planeado. Reafirma la idea de educación como reproducción. Se trata, pues, de una garantía de que los egresados de la Educación Superior se adaptarán a las condiciones existentes de los contextos a los que apliquen; pero no de que ellos transformen el *status quo*.

He aquí la cuestión central: la noción de RA pone el énfasis en la función reproductora que tiene la educación, en su función de transmisora o repetidora de lo que existe⁸. Y aunque esta sea una de sus funciones, tal énfasis deja de lado lo que *excede*: que ella y sus integrantes sean -o pudieran ser- también lugar de novedad, de la creación; posibilidad de cuestionar el *estatus quo*, las estructuras sociales y culturales; posibilidad de que algo nuevo acontezca; lugar de emancipación (Biesta, 2017b ; Masschelein y Simmons, 2017), de profanación (Simmons y Maschelein, 2014) o liberación (Freire 2019a, 2019b, 2022). Bien sea que se exprese esta doble condición en los términos de Arendt, como una doble tarea de la educación consistente en conservar la tradición y, a la vez, la posibilidad de cambio (Arendt, 2020); en los términos de Leontiev, que describe la educación como un proceso de *trasmisión activa* (Leontiev, 1969), o como lo expresa Cerletti, siguiendo a Badiou, en términos de *repetición creativa* (Cerletti, 2008), la noción de RA tiende a dar prioridad a uno de los polos (reproducir, transmitir, repetir), rompiendo la tensión en que se fundan los procesos educativos entre lo existente y lo nuevo (que se expresa en los conceptos *actividad, creatividad, transformación*). De allí que la preocupación por los RA trascienda el ámbito de la calidad e implique la pregunta por la naturaleza misma de la educación y la función de las instituciones educativas. En efecto, implica una dinámica en la que el conocimiento es ajustado para adaptarse a lo existente; se oscurece la potencia que tienen las universidades de abrir horizontes nuevos acordes al conocimiento que en ella circula.

Con todo, lo que ocurre en el estudiante como proyección normativa, esto es, que haya aprendizaje objetivo, hace que la acción del estudiante se inserte dentro del sistema de Calidad: el estudiante, que puede representar novedad del proceso educativo (Arendt, 2020), aquello que escapa a lo establecido, ahora es objetivado para ser tratado bajo seguimiento y control.

⁸ Giroux (1990, p. 45), define las instituciones tradicionales, no como aquellas que sostienen un método didáctico tradicional, sino que aquellas que se orientan por la reproducción de lo existente, que terminan por concebir el conocimiento como objeto de consumo. “La racionalidad que domina el punto de vista tradicional sobre la instrucción escolar y el currículum se asienta en las estrechas preocupaciones por la eficacia, los objetivos de conducta y los principios de aprendizaje que tratan el conocimiento como un objeto de consumo y las escuelas como simples lugares de instrucción destinados a impartir a los estudiantes una cultura común y un conjunto de habilidades que los capacitarán para actuar eficazmente en el conjunto de la sociedad”. (reproducir, transmitir, repetir).

La verificación del logro de RA se convierte en indicador de gestión, de allí que podamos decir que aquí el aprendizaje se vacía de contenido psicológico, educativo, político y filosófico, teniendo como correlato que en este tipo de procesos se evidencie que la dinámica formativa y académica se separa de las autoevaluaciones y redacción de informes, que son percibidos como cargas burocráticas, “como un trabajo ajeno que no redundaría en la cualificación del programa” (Arias et al. 2018, p. 324).

¿Es esta la única posibilidad de comprender los RA? Acorde a los postulados de las normas estudiadas, hemos ofrecido una aproximación a la idea de RA en las que tal noción se acerca a la idea de aprendizaje objetivante. Quizás sea posible encontrar en los RA vestigios de aprendizaje subjetivante, sin embargo, si este fuera el caso, nos veríamos avocados a faltar al principio de coherencia que supone la norma, toda vez encontraríamos contradicciones internas entre ella si damos cabida como indicador de calidad a eso que escapa a lo esperado, a lo medible y controlable. Con todo, más que intentar ampliar el concepto de RA para que él sea capaz de contener la realidad educativa, quizás convenga mostrar sus límites y ofrecer conceptos alternativos; pues solo así se le podrá dar justo lugar a la denominación.

3. APRENDIZAJE Y ESTUDIO

Al inicio de este texto señalamos que la idea de *aprendificación* es pertinente para comprender el fenómeno educativo que analizamos. Biesta (2017a) define la *aprendificación* como “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” (p.34). La *aprendificación* refiere, pues, a la tendencia de nuestros sistemas educativos y de teorías pedagógicas que hoy suelen usar términos como sociedad del aprendizaje, facilitadores de aprendizaje, entornos de aprendizaje, procesos de aprendizaje, aprender a aprender (en lugar de aprender “algo”), y, para nuestro caso, de RA, en reemplazo de otros conceptos que han operado en la educación.

Precisamente, los límites que estamos encontrando en la denominación llevan a considerar límites también al lenguaje. La *aprendificación* debe entrar en consideración, señala Biesta (2017b, pp. 149-150), “simplemente, porque las palabras están conectadas con otras palabras, de modo que usar una palabra en particular lleva más fácilmente a algunas palabras que a otras”. Esto es, la *aprendificación* refiere a que un entramado de términos permite asociaciones con otros términos, a la vez que dificulta, invisibiliza u oculta otros. Como hemos querido mostrar, los RA tienden a ocultar lo que no está planeado. De la misma manera, podemos preguntar por aquello que incluso el lenguaje del aprendizaje invisibiliza. Así, en esta sección nos detendremos en describir el concepto de *estudio*, ampliamente explorado hoy por la filosofía de la educación y la pedagogía,

pues él comparte con la idea de aprendizaje la centralidad del estudiante, pero describe otra experiencia con el conocimiento. Con ello, queremos mostrar que es posible pensar en la importancia del estudiante, pero describiendo en ello otra experiencia educativa distinta a la expuesta por los RA y la trama semántica que le da sentido.

La literatura reciente en torno al concepto de *estudio* suele comprender este concepto a partir de un contraste frente al *aprendizaje*, entendido este como un cierto “apoderarse de” algo —un conocimiento, una competencia, una capacidad—, obtener, prender, apresar algo que no se tiene, en cuyo caso, aprender sería el cambio —cognitivo, comportamental—, resultado de la acción de tomar algo. Asumiendo que podría haber comprensiones distintas de *aprendizaje* —que, como vimos, podrían no referir al apoderarse de algo preexistente, sino crear algo nuevo—, nos aproximaremos a la idea de *estudio* teniendo como trasfondo el contenido expreso del “apoderarse de”, más que una idea amplia de *aprendizaje*, pues el “apoderarse”, como vimos, se encuentra asociada a los RA.

Estudio -studium- es definido en el diccionario latino Blánquez Fraile (1954) como “aplicación celosa, activa, diligente”. Es, a su vez, “celo, ardor, voluntad, deseo, ahínco, inclinación, afición, gusto, pasión, ocupación, trabajo” (p. 1117). Cicerón se refiere al estudio como “una aplicación constante y sostenida en una cosa” y “arder en deseos de descubrir la verdad” (p. 1117). Consiste, como señala Hugo de san Víctor (2011) en una suerte de “afán”.

En el *estudio* el sujeto se mueve o, mejor, es movido por el objeto en relación de deseo. Se deja llevar por él; se descentra o es invitado a, como lo refiere Biesta, superar “la cosmovisión egológica” (2017a, p. 58), que, en el caso de la educación se describe como aquella situación en la que se postula el ego como centro del proceso y al acercamiento al conocimiento como llevarlo a la esfera del ego. En el *estudio*, el individuo es invitado a un arrobamiento, a ceder en sus pretensiones —expresadas usualmente en lo que lo interesa aprender— para asumir un camino que el objeto impone y que quien se deja llevar no sabe a ciencia cierta a dónde lo conducirá. Giorgio Agamben (1989), en el texto *Idea de la prosa*, describe así el *estudio* cuando el arrobamiento es superlativo. Cuando es tanto el celo, “el estudio es, de hecho, en sí interminable. Cualquiera que haya vivido las largas horas de vagabundeo entre los libros, cuando cada fragmento, cada código, cada inicial con la que se topa parece abrir un nuevo camino, que se pierde de repente tras un nuevo encuentro [...] sabe que el estudio no sólo no puede tener propiamente fin, sino que tampoco desea tenerlo” (p. 46).

Se podría pensar, no obstante, que el *estudio* es la acción necesaria para el *aprendizaje*. Sin embargo, veamos dos perspectivas del *estudio* que llevarían a deshacer tal relación instrumental o, al menos, a considerarla como relación débil, no necesaria. Larrosa distingue dos actitudes de sujeto distintas cuando se trata de aprender y de estudiar: el aprender supone la actividad de ir tras la

presa, de capturarla; el estudiar, supone detenerse en el objeto, estar con él, asombrarse, dejarse atrapar: “tiene que ver con estupor, con estupefacción, con algo que podríamos relacionar con el asombro, el pasmo y la admiración” (Larrosa, 2021, p. 15). Aquí cobra sentido el que el *estudio* sea comprendido como praxis y el que, con las normas, más que a una noción amplia de aprendizaje, nos enfrentamos a la idea que aproxima a los RA. La praxis, tal como lo describe Aristóteles en la *Ética a Nicómaco* (1140b6-7), tiene su fin (telos) en sí misma, es decir, su fin está en la acción que se realiza, a diferencia de otras acciones para las cuales el fin es externo; a aquellas acciones cuyo fin es el producto o resultado de la producción, no el producir mismo. Aristóteles mismo presenta ejemplo de praxis: la acción de ver es una acción cuyo fin es la acción misma; a diferencia de otro tipo de acciones cuyo fin es el resultado externo y posterior, por ejemplo, fabricar una silla, pues el producto, el resultado, es aquello que completa la acción: “producir una silla y completar o culminar la producción son cosas distintas” (Prada, Acevedo y Prieto, 2019, p. 61). En sentido aristotélico de praxis, el *estudio* pone el acento en lo que ocurre en quien realiza la acción, no en el resultado externo o posterior. Así, el *estudio* es un modo en que el estudiante se transforma o es transformado por el conocimiento, no un proceso cuya meta sea externa a modo de resultado. Por el contrario, lo que ocurra tras la praxis no es controlado; justamente, de a eso se refiere la experiencia de arrobamiento.

Así mismo, varía la relación frente al objeto: en el “apoderarse de” el objeto es apropiado, asimilado, devorado. En el *estudio*, en su lugar, es contemplado, admirado, mantenido a distancia (Larrosa, 2021, p. 15). Aquel “mantenido a distancia”, que señala Larrosa, es relevante para nuestra comprensión, pues allí se ancla la relación fundamental del *estudio*: el deseo, no la necesidad (la adaptación, como veremos). El deseo refiere a la dinámica de presencia-ausencia (Bustamante, 2023; Lyotard 2004). El objeto está ahí presente, lo observo, pero no puedo reducirlo al ego, no puedo atraparlo del todo; por ello está ausente. En ocasiones el objeto se oculta, no solo en el sentido en una posible dificultad de aproximarse a él, sino en que no se hace explícito, consciente. Pero no por ello se ha olvidado; es solo un modo de ocultamiento, aunque la relación de deseo pueda mantenerse. ¿Acaso quien está tras un objeto de estudio cesa su interés al estar ocupado en alguna actividad cotidiana en algún momento del día? De algún modo, el objeto constantemente está presente, pero también a distancia, en el sentido en que no puedo apoderarme de él. Lo busco, lo persigo; en cuanto lo busco, es presente, pero en cuanto no puedo atraparlo, es ausente. Porque es ausente, lo busco; pero de algún modo ya está presente, pues de otro modo no lo buscaría. Justamente porque se mantiene esta estructura, se da el movimiento del sujeto: se desea. El deseo es un también movimiento.

El objeto puede y requiere ser explorado, analizado, seguido, contemplado durante largos periodos de tiempo, de allí que el *estudio* suponga cierta intimidad

(Bárcena, 2019). A diferencia del propósito de “apoderarse de” al cual subyace una preocupación para hacer del conocimiento algo eficiente, bajo la fórmula de lograr resultados en cada vez menos tiempo, el *estudio* es la extensión del tiempo con el objeto, su despliegue. Como desarrolla el profesor Guillermo Bustamante (2021) con el concepto de *recontextualización de los saberes*: unos son los tiempos, ritmos y derroteros que imponen las exigencias administrativas de las universidades y organismos de financiación, que en virtud de sus vigencias fiscales, rendición de cuentas, sistemas de gestión de calidad y optimización del recurso, piden al *estudio* que se circunscriba a sus exigencias y otros son los tiempos, ritmos y derroteros que impone el objeto del conocimiento y su estudio. Mientras los primeros están marcados “por la pragmática social [...] el campo de saber tiene un tempo marcado por las posibilidades internas de la teoría” (Bustamante, 2021, p. 142). En tal sentido, el *estudio* es un modo de liberación de tiempos y fines; pues la relación con el objeto impone su propio ritmo, sus propios derroteros, sus propios caminos y dinámicas. En perspectiva del *estudio*, la forma institucional sería, pues, esa estructura donde el tiempo es suspendido en función de la relación con el objeto de conocimiento (Masschelein y Simons, 2017; Simons y Masschelein, 2014). Así, la institución y el estudio pueden ser comprendidos incluso como un modo de resistencia, como alternativa frente a exigencias que piden optimizar cada vez más el tiempo y los recursos con miras a obtener mejores resultados, mejores aprendizajes. Él mismo, el *estudio*, es ya liberador.

Junto a las descripciones sobre la relación entre sujeto y objeto en el estudio, detengámonos por un momento en explorar el carácter liberador que tal concepto tiene; aproximación que incluso, como lo veremos acudiendo a Freire, podría alcanzar también un sentido político, aunque soportado en otros presupuestos teóricos. La liberación “es un concepto central en el pensamiento freiriano” (Ila Jones, 2015, p. 306). En el apartado denominado “Consideraciones en torno al acto de estudiar”, presente en el libro *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Freire plantea que la liberación es una *praxis*, en sentido en que es una práctica reflexionada sobre el mundo para transformarlo. El *estudio* se inscribe allí; consiste, justamente, en “y sobre todo pensar la práctica” (Freire, 2022, p. 42) transformadora; “pensar la práctica” a su turno, “al contrario de la concepción bancaria” (Freire, 2019a, p. 90), implica problematizar, asumir una posición crítica, que se funda, en cuanto práctica de estudio, en “percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento” (Freire, 2022, p. 41). El *estudio* se ancla necesariamente en los procesos de transformación; de hecho, su interés emerge por una necesidad de que un pueblo tome conciencia de sí, de “la identificarse con la realidad nacional, su conocimiento” (Freire, 2019b, p. 78). La liberación tiene una doble cara: por un lado, es la actividad que transforma estructuras sociales concretas, pero, por otro lado, es la toma de conciencia de esa realidad y de sus posibilidades de transformación. Ambas caras son necesarias en la liberación.

Para Freire, el estudio nos hace sujetos, pues se distancia del proceso bancario en el cual la educación se entiende como un acto de depositar y consumir conocimientos, estructuras o ideas sobre “un modelo ideal de buen hombre” (Freire, 2019a, p. 114), asunto sobre el cual puede establecerse una relación con cierto modo de comprender el aprendizaje. La educación bancaria, considera Freire, está soportada en la idea de que el mundo *es* de tal manera y no puede ser de otra; de allí que la tarea de educarse sea la de consumir lo preestablecido. En lugar de ello, el *estudio*, en tanto permite reconstruir las nociones de mundo, encontrar sus límites, presupuestos, posibilidades y condicionamientos, abre a la posibilidad de reescribir el mundo. Descubre que el mundo no *es* permanentemente. Por lo mismo, se aparta de la comprensión de que “el presente es algo que debe ser normalizado y el futuro, la repetición del presente, lo que significa el mantenimiento del *status quo*” (Freire, 2022, p. 61). El estudio permite superar una posición ingenua sobre la realidad, que indica “que la realidad es un hecho *dado*, algo que es y no que está *siendo*” (p. 61), en la relación con la conciencia. Freire, pues, resalta la dimensión política del estudio y, podríamos decir, también ontológica. El *estudio* plantea un desafío para quien estudia: el de reescribir el mundo: “estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir; tarea de sujeto y no de objeto” (p. 41). Así, el estudio, no solo es una práctica, sino que es “una actitud frente al mundo” (p. 42).

4. CONCLUSIÓN: HACIA EL ENCUADRE INSTITUCIONAL Y NORMATIVO DEL APRENDIZAJE Y ESTUDIO

La perspectiva en que nos hemos aproximado a la idea de *estudio* muestra que este es también una forma en que se puede expresar el horizonte de la centralidad del estudiante, pero, como hemos visto, tal centralidad no estaría enfocada en los resultados que emergen del “apoderarse de” planeado objetivamente, sino en lo que ocurre en él a partir de desear el conocimiento, en su movimiento. Por ello, podemos cuestionar que la única forma de entender la centralidad del estudiante sea aquella que se concreta en los RA.

Adicionalmente, el contraste que hemos establecido permite mostrar también las ideas de universidad asociadas a ellas, si se convierten en articuladoras de su actividad. Ya desde el *Conflicto de las Facultades*, de Kant (2003), se vislumbraba esta doble condición de las universidades: preparar para el ejercicio profesional y preparar para asumir la crítica radical (tareas que Kant asignaba, la primera, a las facultades superiores y, la segunda, a la facultad inferior). Los RA y el estudio son una expresión de esta doble función de la universidad: preparar a las nuevas generaciones para ejercer roles profesionales

en el momento presente, pero a la vez, abrir el escenario para diseñar mundos posibles⁹.

No sería posible, y quizás, tampoco deseable, definir un único modo de articulación entre aprendizaje y estudio; entre profesionalización y apertura a lo nuevo. Bajo el entendido de que la educación implica los dos polos -como hemos señalado, repetición creativa, transmisión activa-, en el que el primero es requisito del segundo, la autonomía de las instituciones será el soporte para buscar las articulaciones. Por ello, estamos en condiciones de decir que no se trata de que las universidades abandonen su función profesionalizante, esto es, que abandonen su carácter reproductivo y de repetición de la cultura. Sin embargo, aunque somos conscientes de que el desarrollo de estas ideas implica volver sobre la idea de universidad y sus alternativas en el contexto del capitalismo cognitivo y la función profesionalizante (Vargas, 2021a), asunto que llevaría a considerar las posibilidades de acción política universitaria derivadas de ser ella una institución de conocimiento (Vargas, 2021b), lo cual escapa a los límites de este trabajo, sí conviene insistir en el riesgo detectado: una institución entendida únicamente como dispositivo para que las nuevas generaciones se apoderen de los conocimientos del momento en aras de su inclusión en el mundo laboral, aunque pudiera resultar exitosa en tal propósito, tiende a perder su papel de ser lugar también de lo nuevo para la cultura; tiende a minimizar su papel transformador. Al referirnos a lo nuevo hacemos alusión no solo a las posibilidades de innovación para adaptarse mejor al mundo actual, idea usual dentro del lenguaje del aprendizaje en donde “la innovación es la condición de posibilidad del giro a las competencias” (Rubio, 2021, p. 81), sino a las transformaciones requeridas del status quo a través del conocimiento, que, nos llevan a pensar en horizontes y futuros mejores, incluso en escenarios insospechados. De la novedad que hace críticas y creativas a las universidades. Dentro del ámbito de la centralidad del estudiante, a su turno, la categoría de *estudio* revela el movimiento hacia algo que no tiene lugar de llegada definido en cada momento, que incluso, revela el escape al control; revela una relación del estudiante con el conocimiento mediada por el deseo de dejarse llevar por el objeto. Asunto a lo cual se puede denominar formación (Bustamante, 2023). Tal movimiento, en lugar de representar una amenaza para las instituciones - por lo cual, los sistemas de gestión tienden a restarle importancia- se convierte en uno de los mecanismos que posibilita la novedad.

A este respecto, el llamado de atención de Bárcena (2019) se hace pertinente para recordar los fines de la educación y de las instituciones educativas, fines que van más allá de la adaptación: cuando el sujeto de la educación se invita a la universidad, a la escuela, “no es a aprender a lo que es convocado, sino al estudio” (p. 46); es convocado a convertirse en estudiante;

⁹ Funciones que se hacen presentes en las normas colombianas, como se expresó en la nota al pie 1.

esto es, en cuidador, en apasionado, en sujeto liberado, profanador de sentido, transformador, crítico, liberador, creativo. Volviendo a Freire (2022), ese es el desafío que propone el estudio. Tal llamado no es solo un asunto individual, que atañe exclusivamente a los estudiantes; además de ello, encarna un propósito institucional. El llamado de atención pretende recordar el sentido transformador, creativo, activo de la educación, que se pone en riesgo con los énfasis normativos descritos. A asumirlo como asunto institucional y, en última instancia, que las normas nacionales lo fomenten, en lugar de que la inspección y vigilancia lo anulen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (1989). *Idea de la prosa*. Ediciones península.
- Arendt, H. (2020). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Austral.
- Arias, D., Díaz, O., Garzón, I., León, A., Rodríguez, S. y Valbuena, E. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: formación inicial de profesores en Colombia*. Colciencias y Universidad Pedagógica Nacional.
- Aristóteles (2002). *Ética a Nicómaco*. (M. Araújo y J. Marías, Trans.). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Bárcena, F. (2019). La intimidad del estudio como forma de vida. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 31, 41-67.
- Biesta, G. (2017a). *Redescubrir la enseñanza*. Morata.
- Biesta, G. (2017b). Aprendiz, estudiante, hablante. ¿Por qué importa cómo llamamos a aquellos a quienes enseñamos? En M. Simons, J. Masschelein y J. Larrosa (Edits.), *Jacques Rancière: la educación pública y la domesticación de la democracia* (pp. 149-174). Miño y Dávila.
- Blánquez Fraile, A. (1954). *Diccionario Latino-Español*. Ramón Sopena.
- Bustamante, G. (2021). Una aproximación a la investigación en la universidad. En M. Prada (Edit.), *Universidad hoy* (pp. 139-190). Universidad Pedagógica Nacional.
- Bustamante, G. (2023). *Actualidad de la filosofía de la educación*. Universidad Pedagógica Nacional.

Resultados de aprendizaje y estudio: Aproximaciones filosóficas a las políticas públicas en educación superior en Colombia

- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. (2022). Filosofía y educación. Notas sobre una relación vacilante. En W. Herrera (Ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. 51-63). Universidad Agustiniana y Universidad del Rosario.
- Freire, P. (2019a). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire P. (2019b). *La educación como práctica de la liberación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2022). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Guillen, X. (2017). Acreditación universitaria en los Estados Unidos de América y Europa. Revisión sistemática. *Revista San Gregorio*, 19, 136-145.
- Hugo de San Víctor (2011). *Didascalicon: de studio legend. El afán por el estudio*. Madrid: B.A.C.
- Ila Jones, L. (2015). Liberación. En D.R. Streckt, E. Redin y J.J. Zitkosky (Orgs.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 306-308). Ceaal.
- Kant, I. (2003). *El conflicto de las facultades*. Alianza.
- Keevy, J. y Chakroun, B. (2015). Level-setting and recognition of learning outcomes: de use of level descriptors in the twenty-first century. UNESCO.
- Larrosa, J. (2021). Elogio del estudio. En J, Larrosa y M. Venceslao (Coords.), *De estudiantes y estudiosos* (pp. 11-28). Universidad de Barcelona.
- Leontiev, A. (1969). *El hombre nuevo*. Martínez Roca.
- Liotard, J. (2004). *¿Por qué filosofar?* Paidós.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2017). El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia. En M. Simons, J. Masschelein y J. Larrosa (Edits.), *Jacques Rancière: la educación pública y la domesticación de la democracia* (pp. 305-342). Miño y Dávila.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1330 de 25 de julio 2019,. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. Resolución 002265 de 15 de febrero de 2023. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. Resolución 021795 de 19 de noviembre de 2020. Bogotá, Colombia.

Resultados de aprendizaje y estudio: Aproximaciones filosóficas a las políticas públicas en educación superior en Colombia

- Prada, M. (2022). *Avances y perspectivas de la Mesa Crítica de Resultados de Aprendizaje*. Boletín No. 4, Vicerrectoría Académica-Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, VAC-UPN. Disponible en <https://onx.la/c5381>.
- Prada, M., Acevedo D. y Prieto F. (2019). *Filosofía como forma de vida. laboratorio de escritura: estrategia pedagógica*. Aula de Humanidades.
- Paradise, C. y Thoenig, J.C. (2015). *En busca de la calidad académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Rubio, D. (2021). Constructivismo y tecnologías en educación. Entre la innovación y el aprender a aprender. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23 (36), 61-92.
- Sánchez, C. (2002). *La autonomía universitaria y la indebida injerencia del Decreto 1330. Un enfoque jurídico*. Boletín No. 6, Vicerrectoría Académica-Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, VAC-UPN. Disponible en <https://onx.la/08907>.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Vargas, E. (2021a). Autonomía universitaria y acción política. En M. Prada (Ed.), *Universidad Hoy*, (pp-113-136). Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas, E. (2021b). *Autonomía universitaria y capitalismo cognitivo*. Universidad del Rosario.