

EFFECTOS DE FORMACIÓN: MÁS ALLÁ DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE¹

David Rubio Gaviria
Universidad Pedagógica Nacional

0. Introducción

El Decreto 1330 de 2019 del Ministerio de Educación Nacional que establece los nuevos criterios de Registro Calificado, Autoevaluación y Acreditación de las instituciones de educación superior y sus programas, suscitó en las Universidades que hacen parte del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE –y desde el segundo semestre de 2021–, un prudente distanciamiento acompañado de una serie de análisis que se expresaron en la escritura de al menos cuatro documentos ². Desde el DIE creemos que este Decreto al ubicarnos de nuevo en el tema del aprendizaje, resultados básicos y ambiente de aprendizaje, entre otros, –Factor 5–, demanda la necesidad de asumir una postura académica propia frente a la norma. Esta decisión responde 1) a la autocomprensión del papel del DIE, un doctorado dedicado al estudio de la educación en todos sus aspectos (desde la pedagogía y didáctica hasta la administración educativa), que demanda una postura reflexiva frente a las políticas públicas en educación, que no su mera aceptación pasiva, 2) al hecho de que, en cualquier sistema de rendición de cuentas, “el mapa no es el territorio” (cfr. Ribeiro, 2007), esto es, que los modelos que nos hacemos de las realidades educativas son sólo aproximados y siempre susceptibles de mejora (dado que, por ejemplo, los instrumentos de evaluación pueden producir efectos contraproducentes en los evaluados, cfr. Bula y González, 2020), y 3) que los programas de doctorado tienen algunas particularidades (que se detallarán más adelante) que requieren innovar sobre el sistema de evaluación existente.

Como resultado de un proceso de diálogo entre las tres instituciones que lo constituyen, el Doctorado Interinstitucional en Educación ha decidido asumir la noción de *efectos de formación* (Bustamante, 2019) como una manera de releer lo que plantean las normas vigentes en materia de autoevaluación, esto es, los Resultados de Aprendizaje (RA). Hablar de efectos de formación implica reconocer que los educandos (los doctorandos, en nuestro caso) no son meros receptores pasivos de la educación, sino que son agentes que obran y reaccionan de acuerdo con su propia constitución en relación con la formación (y, por lo tanto, de manera no del todo previsible). Ahora bien, y especialmente a nivel de doctorado, esta imprevisibilidad es algo deseado: en los doctorados se busca expandir las fronteras del conocimiento, y repensar las maneras de organizar

¹ Para la elaboración de este documento, se tomó como base un documento de trabajo previo con idéntico título, elaborado por los profesores Germán Bula y Carlos Noguera.

² Los tres documentos en los que se hace referencia a la mesa crítica de los aprendizajes de la UPN, integrada desde julio de 2021, son: Maximiliano Prada Dussán “Avance y perspectiva de la Mesa Crítica de Resultados de aprendizaje”; José Emilio Díaz Ballén, “Políticas de aseguramiento de la calidad y de la evaluación desde el enfoque de resultado de aprendizaje en la educación superior”; y de Carmenza Sánchez Rodríguez: “La autonomía universitaria y la indebida injerencia del Decreto 1330 de 2019. Un enfoque jurídico”. Por su parte el DIE de la UDFJC, generó un documento, escrito por Sandra Soler: “Resultados de aprendizaje”, en el que se da a conocer los intereses ideológicos de organismos internacionales como la UNESCO, desde los años setenta del siglo XX, acompañados del individualismo, la eficacia y la competencia en la escuela.

la sociedad (y dentro de ella, la educación). Por ello, no se pueden pre-fijar completamente los puntos de llegada de los procesos formativos; según la formulación de Biesta (2013), la educación ha de ser un “bello riesgo”.

Aquí cabe distinguir entre tres fines que cumplen las instituciones educativas y las formas de rendición de cuentas que a cada una le corresponde: 1) prestan un servicio al presente de la economía a través de la formación y certificación de mano de obra para diferentes tareas: desde bachilleres capacitados para un amplio rango de trabajos hasta especialistas a los que las instituciones educativas entrenan y certifican: de este modo, las empresas pueden contratar dentistas, contadores, o traductores confiando en que satisfacen ciertos mínimos; 2) prestan un servicio al futuro de la economía en cuanto centro de investigación: ensanchan las fronteras del conocimiento y forman a investigadores para este propósito; y 3) prestan un servicio al presente y futuro de la sociedad, en cuanto estimulan la reflexión de individuos y comunidades en torno a su propia identidad y horizontes axiológicos. Esta tarea debe ser permanente también; de lo contrario, se corre el riesgo de un anquilosamiento en el que no se puede obrar acertadamente de acuerdo a los propios horizontes normativos porque no se ha hecho el trabajo de explicitar su evolución y coherencia. Esta última tarea se divide en dos: 3.1) en los primeros niveles de formación (primaria, bachillerato, pregrado), se otorga a los individuos en desarrollo las herramientas para constituirse como sujetos conscientes de sí mismos; de su libertad y responsabilidad moral y política, de sus deberes como ciudadanos, de su proyecto de vida; y 3.2) en los niveles de formación más altos (maestría, doctorado), y particularmente en el campo de las artes y las humanidades, se forman facilitadores de este proceso de auto-reflexión ya no sólo a nivel individual sino social: se trata de realizar la tarea permanente de pensar la identidad y los horizontes axiológicos de una comunidad (un colegio, una ciudad, un país, la familia humana).

Haciendo la distinción entre las diferentes tareas de las instituciones educativas, se puede ver claramente que les corresponden diferentes sistemas de rendición de cuentas: 1) para la formación de mano de obra, resultan importantes pruebas estandarizadas que verifiquen la presencia de competencias mínimas; 2) para la investigación, es necesario un sistema de rendición de cuentas más flexible, ya que, si hay investigación genuina, se aborda lo no-conocido y no se puede anticipar con precisión qué resultados ni en qué plazo podrán obtenerse; 3.1) para la formación de subjetividades, el enfoque de competencias resulta inadecuado, y es más pertinente hablar de procesos, y de los efectos de formación que se quieren suscitar, pero la autorreflexión subjetiva depende, en último término, del sujeto en tanto que entidad histórico-cultural; 3.2) para la formación de humanistas y artistas que reflexionan en nombre de la sociedad, de nuevo, se necesitan sistemas de rendición de cuentas flexibles y cualitativos, ya que lo que está en juego es la permanente redefinición de la sociedad, de sus fines y de los sistemas educativos mismos. El DIE, preocupado con la educación, que es parte crucial de la reproducción y reflexión de una cultura, requiere de esta flexibilidad que se ha mencionado.

Hablar de efectos de formación no es un asunto meramente terminológico, pues los RA no pueden equipararse con los efectos de formación: se trata de dos enfoques pedagógicos sustentados en perspectivas diferentes cuyos resultados, por tanto, apuntan hacia direcciones divergentes. Cuando optamos por la formación, privilegiamos tres aspectos pedagógicos: el conocimiento (correspondiente a cada uno de los énfasis), la relación pedagógica y los procesos de subjetivación. Si bien de estos aspectos derivan en aprendizaje, si entendemos este como una modificación

conductual que perdura en el tiempo, nuestro interés por la formación como efecto supone un alcance distinto, en tanto nos proponemos identificar los procesos que conducen a una (trans)formación subjetiva del estudiante, lo que significa, a su vez, la generación de una actitud (una forma de estar en el mundo académico) y una disposición (una forma de proceder en y con el discurso). Con esto no se niega la pertinencia de verificar resultados de aprendizaje: en la medida en que una tarea de la universidad es certificar determinados saberes específicos en diferentes campos profesionales, es absolutamente crucial dar cuenta de su presencia. Ahora bien, esta verificación corresponde a los *mínimos* que un programa educativo debe cumplir; más allá de los mínimos que un programa debe cumplir está aquello que lo hace excelente: el ámbito de la innovación social y gnoseológica.

1. Los RA y la formación como efecto. Una diferencia necesaria

Para el Ministerio de Educación Nacional, los RA “son una referencia para valorar la calidad del proceso educativo, y también ponen a disposición de los empleadores y de la sociedad en general, un enunciado explícito de las capacidades con que egresan los Estudiantes” (2022, p. 6). Así mismo, los RA están articulados con las competencias que deben alcanzarse (desarrollarse, dicen los documentos de política) durante el proceso de formación profesional. Para el CESU (Acuerdo 02 de 2020), las competencias se definen como:

“conjuntos articulados de conocimientos, capacidades, habilidades, disposiciones, actitudes y aptitudes que hacen posible comprender y analizar problemas o situaciones y actuar coherente y eficazmente, individual o colectivamente, en determinados contextos. Son susceptibles de ser evaluadas mediante resultados de aprendizaje y se pueden materializar en la capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales, profesionales y metodológicas en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal. Las competencias son inherentes al individuo y este las continúa desarrollando por medio de su ejercicio profesional y su aprendizaje a lo largo de la vida”. (literal b, numeral 2.2 del artículo 2).

Ahora bien, esta articulación entre RA y competencias es expresada por el MEN de modo casi tautológico:

“competencias y resultados de aprendizaje, están claramente articulados en tanto el grado de desarrollo de las competencias puede ser valorado a través de resultados de aprendizaje y estos últimos son formulados en coherencia con los conocimientos, capacidades, habilidades, disposiciones, actitudes y aptitudes que se espera el estudiante incorpore como parte de sus aprendizajes para desarrollar las competencias necesarias para su desempeño profesional, laboral y personal”. (MEN, 2022, pp. 7-8)

Como se quiera, los RA devienen como noción que trata, una vez más, de solicitar a las instituciones de educación superior la definición de unas competencias que se puedan reflejar (evidencias) en el tiempo y que, por otro lado, sirvan para equiparar procesos de formación entre programas. Lo central en los RA continúan siendo las competencias, pues aquellos deben expresarse como enunciados de fácil comprensión para los empleadores entre otros usuarios del sistema, que reflejen el ser, el saber, el comprender, y la capacidad de hacer (ser capaz de hacer) de los individuos, como resultado de un proceso formativo (MEN, 2022).

Ahora bien, mientras que los mínimos recogidos por los RA son fácilmente verificables y cuantificables (toda vez que se trata de un procedimiento de verificar el grado de similitud entre un resultado producido y un resultado esperado, de acuerdo con el procedimiento de pre-figuración propio de la matemática, cfr. Heidegger, 1960, pp. 68-85), no ocurre lo mismo con los efectos de formación. No es posible medir los efectos de formación contra expectativas, porque consisten justamente en lo no-esperado; ni es posible cuantificar efectos de formación unos contra otros, porque, siendo de índoles cualitativamente diferentes, sería como sumar peras y manzanas (cfr. Bula y González, 2020, pp.14-17). Admitida esta dificultad, se advierte que no ha de caerse en la falacia cuantitativista de pensar que sólo los datos contables son valiosos: en efecto, no todo lo que cuenta puede ser contado, ni todo lo contable cuenta (cfr. Blomkamp, 2015)

Distinto a los resultados de aprendizaje, la formación como efecto no trata de la continuidad entre unos propósitos u objetivos (de formación) y unos productos. Dado el campo en que se inscribe el DIE, esto es, la educación, sabemos que, si bien tal continuidad es parte de los ideales de todo proceso formativo, tal como se enuncian por ejemplo en los documentos de política, en realidad estamos frente a una experiencia de lo incalculable (Antelo, 2005). La relación entre los propósitos y los productos, inherente a los resultados de aprendizaje, está relacionada con la intención (la buena intención, hemos de decir) de hacer calculable cuanto sucede en la relación pedagógica que es de suyo *in-calculable*. Por otro lado, la formación entendida como efecto es una opción pedagógica en la que, en la línea de las ideas de Antelo (2005):

- i) se supone que el otro, el que se forma, es influenciable, aunque el formador no tenga certezas del alcance ni de «las dosis» en las que son necesarias (y posibles) sus acciones de influencia³;
- ii) no hay una correspondencia entre los propósitos del enseñante y aquello alcanzado en materia formativa por el estudiante, lo que no quiere decir ausencia de planeación o de objetivos por parte de ambos, cuando se trata de la formación en el nivel de doctorado;
- iii) el enseñante se sitúa más allá de lo que demanda el mercado o la «sociedad del conocimiento» porque entiende que su intromisión (es un «metido», diría Antelo) consiste en desbordar el ámbito de la necesidad (necesidades de aprendizaje, de desempeño laboral, etc.) para avanzar en el de la libertad y del pensamiento. En otras palabras, se sitúa más allá de la resolución de problemas del contexto inmediato, como rezan todas las definiciones de competencias en educación y, de hecho, latentes en los resultados de aprendizaje, para ubicarse en el lugar de la problematización y de la expansión del propio contexto, esto es, del mundo en su carácter de abierto (Agamben, 2006);
- iv) la formación se relaciona con el establecimiento de vínculos que no se agotan o que no solamente tienen que ver con objetos de enseñanza y de aprendizaje. Los vínculos se expresan en posturas frente al saber, así como en formas de adhesión y construcción de comunidades (por ejemplo, a través de la adscripción y la participación en las actividades de los grupos de investigación y de los énfasis). Rasgo distintivo de esta

³ Tenemos aquí un profundo sentido ontológico y ético, por cuanto esta forma de relación (enseñante/estudiante) es constitutiva de subjetividades. Así entendido, el sujeto es una entidad profundamente relacional. La transformación histórico-cultural del sujeto (enseñante-estudiante) está siempre sustentada en su relación con el otro y, principalmente, en la idea de que esta relación no es un mero acto contingente de conveniencia, sino más bien un tipo de relación en el que la presencia del otro me incumbe y transforma.

forma de vinculación, que es en su esencia pedagógica, es la dependencia. Profesor y estudiante (o sujeto en formación) dependen entre sí, dado que en ausencia del Otro no hay posibilidades de formación. Es una idea de la dependencia que plantea una prometedora tensión a los criterios de la autonomía, tan en boga (y tan asépticos) en el discurso de la educación.

La formación, desde el punto de vista de sus efectos, es “una condición formal (un ordenamiento entre elementos) que *después* dará lugar al significado” en el sujeto que se forma (Bustamante, 2019, p. 28), por lo menos en dos ámbitos: una manera de relacionarse y de hacer uso de la cultura (no en un sentido utilitario, sino en uno de producción), y un modo de comprender “su propia participación en la educación” (p. 28).

Apenas después del proceso o del conjunto de procesos y acciones que comprendemos como formativas, es posible advertir la formación. Y esta operación no se puede hacer, a juicio de Bustamante (2019), al modo de una lectura diacrónica, sino más bien con arreglo a “una lógica retroactiva” (p. 32): volver sobre aquello que en principio no tenía un sentido (no formaba parte de una acción calculada o de un plan), pero que en el momento de los balances (de la evaluación, podemos afirmar) sugiere preguntas nuevas que ayuden a entender el o los efectos formativos.

Por ello, hablar de efectos de formación implica hablar, también, de nuevas formas de rendición de cuentas. Verificar los efectos de formación implica un procedimiento de autoevaluación en un sentido profundo: no se trata solamente de que la evaluación es realizada por los evaluados, sino de que éstos construyen las categorías y procedimientos de evaluación (cfr. Bula, 2015), y no de una vez por todas sino de manera continua, en respuesta a la novedad que se quiere evaluar.

Cuando se trata de los efectos de formación, hablamos de resultados más bien intangibles (en cuanto multidimensionales) e impredecibles (pues dependen de la autonomía de quienes son formados). Por lo tanto:

- i) No se pueden medir tanto resultados como procesos: es decir, hay que suplir la constatación de resultados medibles con la constatación de procesos llevados a cabo de manera cabal.
- ii) Los procedimientos de constatación no pueden siempre preexistir al fenómeno que se quiere constatar, sino que se deben construir en relación con este.
- iii) El prurito de objetividad (cfr. Porter, 1995) debe relativizarse: el mejor juez de los fenómenos emergentes que son los efectos de formación no es el observador distanciado y ajeno a los procesos, sino, justamente, el observador involucrado. Esto no quiere decir que se obvien los sesgos que este observador pueda tener, sino que se reconocen en cuanto tales. No se trata de buscar la objetividad científica y cuantitativa, sino la verificación intersubjetiva.

2. Procedimiento para una autoevaluación sustentada en la formación como efecto

En esta apartado se destacarán algunos elementos relevantes de la propuesta de formación del DIE, materializados en su Documento Maestro de Registro Calificado, con miras a proponer, al final, una metodología para recabar información conducente a la identificación y la descripción de aspectos relativos a la formación como efecto en el DIE.

Es Misión del DIE contribuir

[...] significativa y responsablemente a la formación de investigadores en los planos individual y colectivo- del más alto nivel en el campo intelectual de la educación, la pedagogía y la didáctica; sujetos con capacidades para producir nuevos conocimientos y de incidir en la apropiación y transformación crítica de la cultura, desde el marco de la flexibilidad, la cooperación nacional e internacional y el diálogo sur-sur, con las aperturas necesarias para interactuar con otras tendencias y paradigmas. (DIE, 2011, p. 27)

Y, en tal dirección, son sus objetivos:

Generar condiciones para la formación doctoral de alto nivel académico, que favorezca la formación, crecimiento y desarrollo de comunidades académicas e investigativas con capacidades para identificar problemas educativos nacionales y regionales, así como analizar y construir propuestas educativas, pedagógicas y didácticas originales y coherentes con las necesidades de transformación y desarrollo socioeducativo del país y de otros de América latina [...]

Aportar a la consolidación de una escuela del más alto pensamiento educativo, pedagógico y didáctico, en los ámbitos interinstitucional, nacional e internacional, que contribuya a la formación de investigadores -individuales y colectivos-, en el campo educativo y pedagógico con capacidad de incidir en la transformación sociopolítica y educativa de comunidades y regiones, consolidando grupos y redes nacionales e internacionales de investigadores y de programas de investigación trans- e interdisciplinarios en materia educativa, que integren a diferentes universidades del país y de América Latina.

En materia del perfil de egreso, o “perfil de actuación de los egresados”, (DIE, 2011, p. 133), en el Documento Maestro del Programa se declara que los egresados, obtenido el título, estarán en capacidad de:

- Desarrollar investigación original y producir conocimiento y saberes que hagan aportes significativos a la educación, a la pedagogía o la didáctica, y que permitan identificar las relaciones de éstos campos con las diversas áreas del conocimiento.
- Dirigir y orientar en los procesos propios de la investigación a investigadores en formación, mediante el fortalecimiento del debate sobre presupuestos teóricos, modelos, enfoques, líneas, programas y proyectos de investigación en educación, así como también, a través de su participación en grupos de investigación existentes y/o la generación de otros.
- Promover el desarrollo de la autonomía de los sujetos y de la nación, a partir de un trabajo de investigación y de formación comprometido con la cimentación de las identidades individuales y colectivas, desde el marco del diálogo pedagógico, educativo y didáctico sur-sur.
- Desarrollar alternativas y contribuir a la solución de problemas educativos mediante la generación o gestión de condiciones institucionales, académicas, personales y materiales, necesarias para fortalecer la capacidad investigativa, así como a través de la construcción y realización de propuestas de líneas, programas y proyectos de investigación en las diferentes áreas y niveles del campo educativo, que posibiliten la excelencia en los programas de educación. Lo anterior, en la perspectiva del mejoramiento cualitativo de la educación institucional, local, regional y nacional. (DIE, 2011, p. 133)

Para el alcance de los objetivos, el cumplimiento de la Misión, y el desarrollo de las capacidades que se declaran en el perfil de egreso, el DIE tiene una propuesta de formación sustentada en grupos de investigación⁴ y énfasis⁵. Los grupos constituyen el soporte en cuanto a la investigación, pilar del Programa, mientras que los énfasis se conciben como unidades de carácter académico-administrativo. Son estrategias y conjuntos de acciones de formación los seminarios, los exámenes de candidatura, las pasantías de investigación, y las actividades dirigidas.

La propuesta de formación, asumida en la perspectiva de la noción de “comunidad de práctica” (DIE, 2011, p. 77), supone unas interacciones entre componentes, acciones, y estrategias. La propuesta (o modelo, como se señala en el Documento Maestro) se diagrama así:

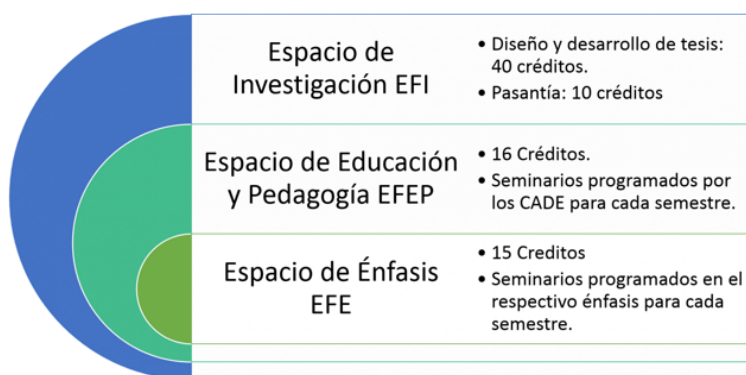
⁴ “Se entiende por grupo de investigación un colectivo de investigadores estructurado y comprometido con la construcción de conocimiento alrededor de problemas u objetos de investigación, relevantes para el campo respectivo, en nuestro caso, el de la educación, la pedagogía y la didáctica. En términos generales un grupo de investigación se caracteriza por: Tener uno o varios investigadores que laboran en un campo de profundización y conocimiento delimitado, que aportan al conocimiento; Tratar un conjunto de problemas u objetos de investigación; La existencia de una o varias líneas de investigación dentro de las cuales se desarrolla investigación; La existencia de uno o varios programas de investigación con sus respectivos proyectos que aportan a las líneas; Poseer un enfoque o conjunto de principios epistemológicos, teóricos, metodológicos y prácticos que regulan la actividad de investigación [...] Cada grupo define los límites de sus problemas, su gramática explicativa y, fundamentalmente, sus relaciones con otros grupos”. (DIE, 2011, p. 79)

⁵ “Por énfasis se entiende una unidad de carácter académico-administrativo dentro del DIE. Su principal función es contribuir a la regulación de los procesos de formación de todos los estudiantes de los diferentes grupos de investigación que convergen en el énfasis y le dan soporte, que, con diferencia de enfoque, tienden a la construcción de formas alternativas de comprender y actuar sobre un objeto o problema de investigación. En lo académico, pueden ser concebidos como un área o campo de profundización en temas específicos, cuyos objetos y desarrollos son de naturaleza relativamente común. Su consolidación y proyección se fundamenta en la actividad de los grupos de investigación que los soportan, los cuales, debido a la dinámica existente entre ellos, pueden pertenecer a más de un énfasis”. (DIE, 2011, p. 84)



Fig. 1 Propuesta de formación del DIE
Fuente: sitio web del DIE-UPN

En la lógica de comprender la formación como efecto y esta como alternativa a la medición de resultados de aprendizaje, se propone una estrategia que, en el marco de la autoevaluación, nos permita recabar información útil de cara identificar posibles efectos en la relación entre la propuesta de formación, la misión, los objetivos y el perfil de egreso. Se entiende, por supuesto, que los efectos de formación han de ser descritos a lo largo del proceso formativo y no solamente en la culminación del Programa. Entendemos, con arreglo a la estructura curricular (*fig. 2*), que el proceso puede desagregarse según unas etapas o unos conjuntos de actividades: i) los créditos de seminarios; ii) el desarrollo de tesis; iii) la realización de pasantía. Y Otro conjunto de etapas o grupos de actividades, como se ve en la *fig. 1*: iv) los exámenes de candidatura; y v) la proficiencia en segunda lengua.



De acuerdo con estas etapas o grupos de actividades, constitutivas del proceso formativo, son útiles unas cuestiones, de cara a la identificación o descripción (la evaluación, diremos) de la formación como efecto:

- i) Si, como propone Nietzsche, “los enunciados se asientan en el sujeto a un ritmo mucho más lento que el de su recepción” (Citado en Bustamante, 2019, p. 30), y si la formación tiene que ver con la sedimentación de las palabras, esto es, como un efecto incalculable e imprevisible en el sujeto de la formación, ¿Qué tipo de viaje⁶ es el que hace un estudiante en su pasantía de investigación? ¿Qué relaciones hay entre el «viaje hecho», esto es «su relato» y el plan de pasantía elaborado previo a viajar? ¿De qué manera se pueden describir cambios tras el viaje?
- ii) Si los procesos de lectura y escritura son reestructuradores de la conciencia, como piensan Havelock (1996), Ong (2011) y Olson (1994), y si la escritura es lo característico del mundo académico o escolarizado, porque incluso sin ella tal mundo no sería posible (Ong, 2011) ¿cómo dar cuenta de modificaciones en el ámbito profesional y en la constitución como investigadores de los estudiantes, una vez culminan sus exámenes de candidatura? ¿cómo se modifica su relación con la actividad académica tras la escritura de tales exámenes? ¿Qué sucede en la relación (el vínculo) entre los directores de tesis y los estudiantes cuando los exámenes se desarrollan en coautoría?
- iii) Bernard Charlot propone que, aunque la noción de «deseo de saber» es una cuestión antigua para la filosofía, la sociología, la didáctica, y el psicoanálisis (2008), en la analítica que propone este último el deseo de saber siempre consistirá en el deseo que se elabora en relación con un objeto específico de saber, esto es, no se trata de un deseo que pone como su objeto al saber en genérico, porque este no es en sí mismo «objeto»: el deseo de saber será entonces sobre objetos específicos, descriptibles, del saber. Por su parte, Bustamante (2019) sugiere que, aunque el enseñante pone el deseo de saber sobre un objeto y “hace algo con él delante de los estudiantes” (p. 41), este acto no hace parte de los buenos propósitos que acompañan los planes de estudios o cualquier otra tentativa de formación; solo será *a posteriori*, en la formación leída en retroactividad (como efecto), que es posible identificar el o los objetos que fueron constitutivos de un deseo. En otras palabras, “el estudiante decide el momento en que elige un saber” (p. 39), más específicamente, el modo de existencia del saber, es decir, según las condiciones en que este es delimitado con arreglo a las coordenadas de la cultura y según el modo en que deviene signo, medio para orientarnos en el mundo, como pensaba Elias (cfr. Antelo, 2005) y para obrar en lo sucesivo.

⁶ Dice Todorov en *Las morales de la historia*, que “el desplazamiento [es] cambio” y que “el relato se nutre del cambio; en este sentido, viaje y relato se implican mutuamente” (1993, p. 91). Más adelante, en su exposición sobre las posibles y problemáticas relaciones entre viaje material y viaje espiritual/ viaje interior y viaje exterior, continúa Todorov: [los] desplazamientos del cuerpo tienden hacia la educación del alma. «si el agua de un estanque permanece inmóvil, se vuelve estancada, cenagosa y fétida; solo resulta clara si se agita y fluye. Lo mismo ocurre con el hombre que viaja»: esto es lo que nos enseña la sabiduría árabe” (p. 96)

En el caso del DIE, se trata de singulares objetos de saber constitutivos de deseo que son medios de orientación y para obrar en lo sucesivo, esto es, signos propios de la gramática del campo de la educación, y que han de favorecer, sobre todo, la investigación en el campo y la producción de conocimiento novedoso, esto es, nuevas formas de saber que favorezcan medios adicionales de orientación y para obrar en lo que sigue. En esta dirección, ¿Sobre cuáles objetos de saber los estudiantes construyen un deseo, esto es, una voluntad de trabajo particular, durante el desarrollo de los seminarios de investigación? ¿Cuáles objetos tras la culminación de los seminarios de énfasis y de educación y pedagogía? ¿Cómo el deseo de saber de estos nuevos objetos genera modificaciones en el desarrollo de las tesis? ¿De qué modo la oferta de seminarios responde a la identificación de nuevos objetos de saber en el proceso de formación de los estudiantes?

2.1. Metodología para la identificación de aspectos relativos a la formación como efecto en el DIE:

Con base en las cuestiones formuladas atrás, se propone a continuación una ruta y unos procedimientos para la identificación de aspectos relativos a la formación como efecto en el DIE. Como se trata de una evaluación que se ocupe de la formación como proceso, la propuesta se organiza en relación con las etapas y grupos de actividades patentes en la propuesta de formación (*fig. 1*) y la estructura curricular (*fig. 2*) del DIE:

Etapas de formación	Actividades o acciones de formación	Estrategia para identificar efectos formativos	Preguntas orientadoras
Espacio de investigación EFI	Tesis (40 créd.)	-Grupos focales en los Énfasis tendientes a identificar objetos de saber emergentes en el proceso de asesoría de tesis	¿Sobre cuáles objetos de saber los estudiantes construyen un deseo, esto es, una voluntad de trabajo particular, durante el desarrollo de los seminarios de investigación? ¿Cómo el deseo de saber de estos nuevos objetos genera modificaciones en el desarrollo de las tesis?
	Exámenes de candidatura	-Grupos de estudio conformados por estudiantes y profesores del DIE para reflexionar y producir materiales académicos sustentados en las preguntas orientadoras.	¿Cómo dar cuenta de modificaciones en el ámbito profesional y en la constitución como investigadores de los estudiantes, una vez culminan sus exámenes de candidatura? ¿Cómo se modifica su relación con la actividad académica tras la escritura de tales exámenes? ¿Qué sucede en la relación (el vínculo) entre los directores de tesis y los estudiantes cuando los exámenes se desarrollan en coautoría?

	Pasantía (10 créd.)	-Grupos focales con estudiantes que ha regresado de pasantías internacionales. Grupos focales con profesores y estudiantes extranjeros que han hecho pasantía con Grupos adscritos al DIE. -Relatos de viaje de pasantía de estudiantes del DIE	¿Qué tipo de viaje es el que hace un estudiante en su pasantía de investigación? ¿Qué relaciones hay entre el «viaje hecho», esto es «su relato» y el plan de pasantía elaborado previo a viajar? ¿De qué manera se pueden describir cambios tras el viaje?
Espacio de Educación y pedagogía EFEP	Seminarios EFEP (16 créd.)	-Instrumentos para recuperar información temática de aplicación posterior a la culminación de créditos de seminarios	¿Sobre cuáles objetos de saber los estudiantes construyen un deseo, esto es, una voluntad de trabajo particular, durante el desarrollo de los seminarios EFEP? ¿De qué modo la oferta de seminarios en Educación y Pedagogía responde a la identificación de nuevos objetos de saber en el proceso de formación de los estudiantes?
Espacio de Énfasis EFE	Seminarios EFE (15 créd.)	-Instrumentos para recuperar información temática de aplicación posterior a la culminación de créditos de seminarios	¿Sobre cuáles objetos de saber los estudiantes construyen un deseo, esto es, una voluntad de trabajo particular, durante el desarrollo de los seminarios EFE? ¿De qué modo la oferta de seminarios de los Énfasis responde a la identificación de nuevos objetos de saber en el proceso de formación de los estudiantes?
	Proficiencia en segunda lengua		

A lo largo de estos últimos diez años en el DIE hemos asumido como principal efecto de formación la conquista de la autonomía intelectual e investigativa por parte del doctorando (Jiménez, 2021). La autonomía intelectual como efecto formativo se comienza a conquistar ya sea en el momento en que el doctorando se ve retado a plantear su proyecto de investigación, - acompañado de una tesis o hipótesis a defender-, sobre los diferentes fenómenos que atraviesan a la escuela. La autonomía investigativa como efecto de formación en el DIE demanda tomar postura y producir conocimiento innovador que expresa no sólo en la sustentación y entrega de la tesis como principal

resultado de su proceso doctoral, sino en muchos casos en la producción de artículos, capítulos de libros y libros que dan cuenta de la producción de un conocimiento innovador.

La formación quiere decir que, el sentido de afuera, el de las palabras, explica el sentido de adentro, el de las cosas (Quiceno, 2023). Esto quiere decir que, lo que vemos en el proceso de formación son dos sujetos: el que se hace a una forma y el que la explica. Si no decimos cómo se forma algo, no decimos realmente algo importante. La segunda parte del cuento formativo es que lo que se forma en la educación es el sujeto y de este se forman dos cosas: el sujeto como conocimiento y el sujeto como ser en sí mismo. El sujeto de conocimiento es el que tiene dominio sobre un saber, un oficio o una práctica; y el sí mismo es ejercer un poder práctico sobre los actos y las acciones propias. Esto significa que el conocer forma el sujeto, si este se da cuenta del proceso, si él mismo sabe que se está formando como sujeto de conocimiento, si cae en la cuenta, se convierte en sujeto ético y estético, es decir, aquel que sabe que el conocer sirve para ser sujeto consciente de ese conocer y sus efectos de poder sobre sí mismo y sobre los otros.

Referencias

- Agamben, G. (2006). *Lo abierto*. Adriana Hidalgo Editora.
- Antelo, E. (2005). *Los gajes del oficio*. Enseñanza, pedagogía y formación. Aique.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Nueva York: Routledge
- Blomkamp, E. (2015). "A critical history of cultural indicators". En McDowall, L., Badham, M., Blomkamp, E., y Dunphy, K. (eds) *Making culture count*. Nueva York: Springer
- Bula, G. (2015). "Towards a non-trivializing education". *Kybernetes*44, 6-7, pp. 913-925
- Bula, G. y González, S. (2020). *Quantas: o de los burócratas alegres*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Cuestiones para la educación de hoy. Ediciones Trilce.
- DIE. (2011). Documento Marco. UPN.
- Gell-Mann, M. (1995). *El quark y el jaguar*. Barcelona: Tusquets
- Havelock, E. (1996). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Paidós.
- Jiménez, A. (2021). *Pedagogía y formación docente en Colombia*. Bogotá, D.C. CIDC- UDFJC
- MEN. (2022). *¿Cómo formular e implementar los resultados de aprendizaje?* Nota orientadora. MEN.
- Olson, D. (1994). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.
- Ong, W. (2011). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. FCE.
- Porter, T. (1995). *Trust in numbers*. Nueva York: Princeton University Press
- Quiceno H. (2023). "Imágenes y figuras de la formación". En: Jiménez, A. (2023). *La formación de profesores y licenciados en educación en Colombia*. Bogotá D.C, Editorial Magisterio. Mesa Redonda
- Ribeiro, F. (2007). "El mapa no es el territorio: Un análisis de las limitaciones del conocimiento científico". *Journal of Management for Value*. 1, pp. 67-84
- Todorov, T. (1993). *Las morales de la historia*. Paidós.

