

# Redes de apoyo USTA

CONSTRUYENDO UNA COMUNIDAD PARA VIAJAR

Laura Bermúdez Franco  
Jhon Maldonado Ruiz







# **Redes de apoyo USTA**

CONSTRUYENDO UNA COMUNIDAD PARA VIAJAR

**Laura Bermúdez Franco  
Jhon Maldonado Ruiz**

#### CONSEJO DE FUNDADORES

Fray Diego Orlando SERNA SALAZAR, O. P.  
PRIOR PROVINCIAL Y PRESIDENTE DEL CONSEJO DE FUNDADORES

Fray José Gabriel MESA ANGULO, O. P.  
RECTOR GENERAL

Fray Luis Antonio ALFONSO VARGAS, O. P.,  
REGENTE DE ESTUDIOS

Fray José Bernardo VALLEJO MOLINA, O. P.

Fray Carlos Mario ALZATE MONTES, O. P.

Fray Javier Antonio CASTELLANOS, O. P.

Fray Franklin BUITRAGO ROJAS, O. P.

#### CONSEJO SUPERIOR

Fray José Gabriel MESA ANGULO, O. P.  
RECTOR GENERAL

Fray Eduardo GONZÁLEZ GIL, O. P.  
VICERRECTOR ACADÉMICO GENERAL

Fray Wilson Fernando MENDOZA RIVERA, O. P.  
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO GENERAL

Fray Oscar Eduardo GUAYÁN PERDOMO, O. P.  
RECTOR SECCIONAL BUCARAMANGA

Fray Álvaro José ARANGO RESTREPO, O. P.  
RECTOR SECCIONAL TUNJA

Fray Ricardo Ernesto TORRES CASTRO, O. P.  
RECTOR SEDE MEDELLÍN

Fray José Antonio BALAGUERA CEPEDA, O. P.  
RECTOR SEDE VILLAVICENCIO

Fray José Gregorio HERNÁNDEZ TARAZONA, O. P.  
REPRESENTANTE DE LOS DECANOS DE DIVISIÓN  
(SECCIONAL TUNJA)

Fabio Andrés LIZCANO PRADA  
REPRESENTANTE DE LOS DECANOS DE FACULTAD (SECCIONAL BUCARAMANGA)

Javier Darío PAVA REATIGA  
REPRESENTANTE DE LA COMUNIDAD DE MAESTROS,  
PROFESORES Y DOCENTES (SEDE VILLAVICENCIO)

Andrés Felipe PARDO SERNA  
REPRESENTANTE DE LOS EGRESADOS (SEDE MEDELLÍN)

Karol Vanesa MARTÍNEZ PALACIOS  
REPRESENTANTE DE LOS ESTUDIANTES (SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ)

Ingrid Lorena CAMPOS VARGAS  
SECRETARIA GENERAL Y DEL CONSEJO SUPERIOR

DIRECTIVOS DE SECCIONALES

Fray Oscar Eduardo GUAYÁN PERDOMO, O. P.  
RECTOR SECCIONAL BUCARAMANGA

Fray Guillermo Mauricio GALEANO ROJAS, O. P.  
VICERRECTOR ACADÉMICO SECCIONAL BUCARAMANGA

Fray Rubén Darío LÓPEZ GARCÍA, O. P.  
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO SECCIONAL BUCARAMANGA

Fray Álvaro José ARANGO RESTREPO, O. P.  
RECTOR SECCIONAL TUNJA

Fray Omar Orlando SÁNCHEZ SUÁREZ, O. P.  
VICERRECTOR ACADÉMICO SECCIONAL TUNJA

Fray Héctor Mauricio VARGAS RODRÍGUEZ, O. P.  
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO SECCIONAL TUNJA

#### DIRECTIVOS DE SEDES

Fray José Antonio BALAGUERA CEPEDA, O. P.  
RECTOR SEDE VILLAVICENCIO

Fray Rodrigo GARCÍA JARA, O. P.  
DIRECTOR ACADÉMICO SEDE VILLAVICENCIO

Fray Inael SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, O. P.  
DIRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO SEDE VILLAVICENCIO

Fray Ricardo Ernesto TORRES CASTRO, O. P.  
RECTOR SEDE MEDELLÍN

Fray Giovanni Humberto GUARNIZO VALENZUELA, O. P.  
VICERRECTOR ACADÉMICO SEDE MEDELLÍN

Fray Jhon Alexander SÁNCHEZ BARRETO, O. P.  
DIRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO SEDE MEDELLÍN

#### DECANOS DE DIVISIÓN

Fray Jorge Ferdinando RODRÍGUEZ RUIZ, O. P.  
DECANO DE DIVISIÓN DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA

Fray Javier Antonio CASTELLANOS, O. P.  
DECANO DE DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES

Luis Antonio ALFONSO VARGAS, O. P.  
DECANO DE DIVISIÓN DE CIENCIAS JURÍDICAS Y POLÍTICAS

Fray Hernán Yesid RIVERA ROBERTO, O. P.  
DECANO DE DIVISIÓN DE FILOSOFÍA Y TEOLOGÍA

Fray William Humberto DÍAZ MORALES, O. P.  
DECANO DE DIVISIÓN DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS

Fray Pedro José DÍAZ CAMACHO, O. P.  
DECANO DE DIVISIÓN DE CIENCIAS DE SALUD

Fray Érico Juan MACCHI CÉSPEDES, O. P.  
DECANO DE DIVISIÓN DE INGENIERÍAS

#### CONSEJO ADMINISTRATIVO FINANCIERO GENERAL

Fray José Gabriel MESA ANGULO, O. P.  
RECTOR GENERAL

Fray Wilson Fernando MENDOZA RIVERA, O. P.  
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO GENERAL

Fray Eduardo GONZÁLEZ GIL, O. P.  
VICERRECTOR ACADÉMICO GENERAL

Fray Óscar Eduardo GUAYÁN PERDOMO, O. P.  
RECTOR SECCIONAL BUCARAMANGA

Fray Álvaro José ARANGO RESTREPO, O. P.  
RECTOR SECCIONAL TUNJA

Fray Ricardo Ernesto TORRES CASTRO, O. P.  
RECTOR SEDE MEDELLÍN

Fray José Antonio BALAGUERA CEPEDA, O. P.  
RECTOR SEDE VILLAVICENCIO

Fray Rubén Darío LÓPEZ GARCÍA  
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO SECCIONAL BUCARAMANGA

Fray Héctor Mauricio VARGAS RODRÍGUEZ, O. P.  
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO SECCIONAL TUNJA

Fray Inael SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, O. P.  
DIRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO SEDE VILLAVICENCIO

Fray Jhon Alexander SÁNCHEZ BARRETO, O. P.  
DIRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO SEDE MEDELLÍN

Fray Jorge Ferdinando RODRÍGUEZ RUIZ, O. P.  
DECANO DE DIVISIÓN DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA

William Gustavo CABALLERO MORENO  
REPRESENTANTE PRINCIPAL DE LOS DECANOS DE FACULTAD

José Joaquín CASTRO ROJAS  
DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE GESTIÓN DE TALENTO HUMANO

Rosy Esperanza QUINTANA MACHADO  
SÍNDICA GENERAL

Juan Pablo BERRÍO RIVERO  
DIRECTOR DE PLANEACIÓN, DESARROLLO E INFORMACIÓN  
INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD

#### CORRECCIÓN DE ESTILO

Laura Natalia Díaz Cruz

#### DISEÑO

la central de diseno.com

#### DIAGRAMACIÓN

Yully Cortés

#### IMPRESIÓN

dgp Editores S.A.S.

**66**  
**Esta ciudad**  
**no es lo que**  
**fue, un paraíso**  
**nevado y con**  
**poca lluvia,**  
**ahora es más**  
**tropical**  
**99**

Laura Bermúdez Franco y Jhon Maldonado Ruiz



Redes de apoyo USTA:  
construyendo una comunidad  
para viajar



Los laberintos de la mirada II:  
evaluación docente



Para iniciar un viaje es necesario revisar  
alforjas y lo que quiere la compañía



Los laberintos de la mirada III:  
¿en qué desean profundizar los docentes?



Didáctica y evaluación,  
¿quimeras de la educación?



¿Qué nos queda después de recorrer  
este camino animados por las voces de  
los docentes?



Los laberintos de la mirada I:  
evaluación de procesos



Referencias

# Redes de apoyo USTA: construyendo una comunidad para viajar

**Laura Bermúdez Franco<sup>1</sup>**  
**Jhon Maldonado Ruiz<sup>2</sup>**

*La comunidad del Anillo* de J.R.R. Tolkien. Eso nos pareció este grupo de profesores del Departamento de Humanidades y Formación Integral (DHFI), con nuestras diferentes formas, indumentarias y profesiones, que nos sumamos a la gran empresa de la Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente (UDCFD). Caía una copiosa lluvia, nada mejor para darle un carácter dramático a aquella reunión en la tarde del 20 de febrero. Corrimos pisando a tientas ante los riachuelos que se formaron en las calles y andenes. Esta ciudad no es lo que fue, un paraíso nevado y con poca lluvia, ahora es más tropical.

Ya en el cuartel de operaciones académicas y curriculares nos esperaba la calidez del equipo de Fabiola y de una taza de café. Entre cadencia y rumores de risa se dejó caer la misión que tendríamos en el semestre: unos, realizar el acompañamiento de los documentos curriculares en lo tocante a la filosofía institucional; otros, concretar un ciclo de formación institucional para docentes; y, finalmente, quienes estaríamos a cargo del acompañamiento docente. Las miradas cómplices dejaban ver nuestros nervios ante tal encargo. Una gran aventura sumada a la responsabilidad nos esperaba en nuestras alforjas.

Claro, toda aventura trae villanos que, en este caso, no tardaron en llegar. Vinieron uno tras otro, como heladas ráfagas de viento polar, argumentos en contra del acompañamiento. Eran expositores vestidos como los hombres grises de *Momo y los ladrones del tiempo* (Ende, 1973), que reiteraban un mundo donde lo funcional es el sistema capitalista. Un lugar donde se supone que lógicas individualistas marcaban nuestro paso. Parecía claro que en la educación el horizonte no era más alentador: “caminamos –decían– sobre la base de las competencias de los sujetos, quienes desarrollan sus habilidades en la lógica de la necesidad de aprendizajes personalizados, basta ver que a consecuencia de la intervención de las tecnologías digitales los procesos de enseñanza y aprendizaje buscan acoplarse a las particularidades personales”. Hablaron del mercado, del rendimiento, de los índices, de las evidencias. Aun así, ya teníamos las monturas listas y la ruta para nuestro camino.

Acompasar, arropar, asociarse y acompañar son palabras que hablan de juntura, de redes, de comunidades; expresan que estamos o vamos con alguien a algún lugar, que coexistimos, que sentimos o coincidimos con otro u

1 Economista y magister en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. Docente del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: laurabermudez@usantotomas.edu.co

2 Licenciado en Filosofía, Ética y Valores Humanos, especialista en Educación con énfasis en evaluación educativa y magister en Educación de la Universidad Santo Tomás. Docente del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: jhonmaldonado@usantotomas.edu.co

otra, que estamos ahí para él o ella. Al menos esa maraña de pensamientos, como mariposas revoloteando en nuestras cabezas, orientaba las brújulas para quienes teníamos la misión de ser cómplices, de acompañar a otros docentes. Llevamos con nosotros un mapa trazado por Boaventura de Sousa Santos (2009), allí aparecía como angular la ruta de la "ecología de saberes" (pp. 160-209). En esos parajes debíamos comprender que todas las prácticas relacionales de las personas con ellas y con la naturaleza están enraizadas en diversas formas de conocimiento o ignorancia (De Sousa, 2010, p. 44).

En el camino nos encontramos con dos personajes, Michael Crotty (1998) y María Paz Sandín (2003), quienes, al calor de la hoguera, nos develaron un catalejo de construccionismo para comprender nuestra ruta. Lo tomamos, miramos y trazamos un camino donde era importante el diálogo y la participación de todos los actores en el proceso educativo, pues de esa manera llegaríamos a la consolidación de sentidos más complejos de nuestras acciones. A aquella conversación se sumaron Serrano González-Tejero y Pons Parra (2011, p. 10), quienes con una taza de té y pan fresco nos contaron que habría que colocar dos lentes más al catalejo, *cognición situada* y *cognición distribuida*. Con la primera, la luz nos deja ver que el conocimiento está situado, hace parte y es producto de la actividad, del contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza; con la segunda lente, es posible descubrir que los artefactos y recursos externos modifican las actividades y concepciones

sobre lo que es, cómo es y para qué es el conocimiento. Cuando la hoguera dio sus últimos signos de vida y el alba ya despuntaba aquel paraje era diferente y nuestros interlocutores ya se habían marchado. Comprendimos que, para un acompañamiento en cualquier misión, es importante que todos participemos, pues nos movemos en mundos "incompletos" y necesitamos de las apuestas de los otros para tener una imagen más completa del paisaje. Finalmente, nuestra cultura, nuestro mundo, nuestras realidades se elevan como una red simbólica que funge como extensión de nuestra conciencia (Bartra, 2014, p. 335; 2019, p. 174).

Con estas ideas estrellándose contra los rincones de nuestros cráneos llegamos a una villa. Era momento para comer y tomar algo. En la taberna bebimos y celebramos con otros viajeros. Jugamos a las cartas y ellos nos enseñaron muchas cosas. Para jugar a las cartas es necesario una comunidad de aprendizaje; ¿cómo es eso?, preguntamos. Dos de los jugadores, Serrano González-Tejero y Pons Parra, (2011), con cigarro en mano, se apresuraron a decir que esas comunidades son:

- grupos de personas que aprenden en común;
- usuarias de herramientas comunes;
- situadas en un mismo entorno;
- de distintos niveles de pericia, experiencia y conocimiento;
- aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes;
- pretenden la formación de un sujeto socialmente competente.

“

Nuestra cultura,  
nuestro mundo,  
nuestras realidades  
se elevan como una  
red simbólica que  
funge como extensión  
de nuestra conciencia

”





### **Para iniciar un viaje es necesario revisar alforjas y lo que quiere la compañía**

La primera tarea que nos dejaron estos sujetos fue, como en las viejas películas de artes marciales, observar, escuchar y relacionar. Así que apostados a orillas del camino vimos y escuchamos por tres semanas lo que los profesores decían; pues como dicen Amuchástegui, del Valle y Renna (2017), todo buen plan inicia con: “la construcción de un diagnóstico participativo, que incluye la voz de todos los sectores en la identificación de problemas y sus ideas con relación a cómo resolverlos” (p. 11).

Fue entonces cuando voces que parecían lejanas, que de hecho estaban más lejanas que siempre por una especie de conmoción mundial, empezaron a brillar en el marco de un encuentro silencioso. Para escuchar sus voces quisimos hacer las preguntas correctas. No fue fácil. Sabíamos que queríamos conocer a nuestros interlocutores, hablar con ellos en un ambiente familiar y honesto. A veces, cuando hemos transitado muchas veces un camino, ser sincero es difícil o solo queremos mostrar lo mejor a los forasteros, “nos ponemos en escena” como dice una famosa viajera (Guber, 2012).

Una y otra vez revisamos las cuestiones que íbamos a compartir. Tuvimos que pedir ayuda, es cierto. Escuchar las voces de quienes, por su excelente labor docente, pero también por su calidez humana, nos podrían orientar sabiamente. Ello significaba que no solo se trataba de las conversaciones académicas que dieron forma a este primer esbozo, necesitábamos de la palabra viva y cariñosa para orientar nuestro caminar. Nos pusimos en

marcha con algunos de ellos hasta sus hogares y las pantallas pixeladas, como espejos, en esta ocasión fueron las mejores mediaciones. Las palabras mágicas “espejito, espejito” (Grimm y Grimm, 2014) sonaron y, desde luego, respondieron con honestidad y desde sus experiencias.

- ¿Estábamos realmente hablando desde la cercanía de colegas que, aunque no se conocen, comparten una vida entregada a la educación?

Comprendimos en ese momento que no, que tal vez nuestras preguntas seguían enmarcadas en un horizonte lejano, como cuando vas en un avión y miras por la ventanilla, aprecias las casitas de brillantes colores, aunque no experimentas la rutina, los rituales y el olor del café que beben sus habitantes. Nuestro interés era realmente acercarnos a quienes, como nosotros, dedican sus vidas a lo que ocurre dentro y fuera del salón de clase. El sacudón nos despertó. Rediseñamos los cuestionamientos y allí estaba, la pregunta que tiene un tono cómplice se situaba ahora en el panorama de las redes de apoyo que habíamos imaginado al iniciar.

- ¿Qué preguntamos?

En primer lugar, quisimos conocer a quienes estaban del mismo lado que nosotros, sus campos de conocimiento, sus años de experiencia, la idea que este tiempo les ha dado sobre la educación y el aprendizaje, también quisimos saber sobre su clase soñada. Finalmente, las comunidades están cimentadas sobre el conocimiento y la intimidad con y de los otros. Quizá por ello la comunidad de Frodo logró su objetivo. Y fue así como ingenieros, filósofos, teólogos, psicólogos, matemáticos, economistas, abogados, licenciados en lingüística y educación se dedicaron a

contarnos un poco de su historia, un poco de la historia que han construido desde el primer día que pisaron un salón de clase. Fueron generosos.

Muchos de ellos coincidieron en que la educación es un proceso asociado al pensamiento crítico, al conocimiento y la investigación; todo esto sustentado en la ética, la responsabilidad, la formación integral y la calidad. Además, coincidieron en que la educación no debe estar alejada de la vida, como diría la dueña de la posada Estela Quintar (2006), sino que es más bien un ejercicio de interpretación de esta a partir de procesos participativos, de exploración y diálogo, que permitan la transformación de contextos. Así, frente a la pregunta por cuál es su clase ideal, como llovizna sobre los prados en tardes de verano, nos encontramos con respuestas como:

- “Una clase de construcción permanente donde el docente no se vea como un instructor, sino como un facilitador y en esa medida el estudiante entre a aportar y a construir de común acuerdo con el docente”.
- “Clases dinámicas en donde los estudiantes construyan el conocimiento con base en experiencias dirigidas por un docente, el cual pueda generar grandes expectativas de curiosidad”.
- “Donde todos vamos a aprender”.

Crotty (1998) y Sandín (2003) ya nos habían dado en aquel paraje una intuición de aquello que sueñan los docentes con que conversamos en esta lejana cercanía. Ya ellos nos hablaban de un conocimiento que se construye y no que se impone, que no se transmite de un ser iluminado a otro carente de luz, sino como

en las comunidades primitivas narradas por Walter Ong (2004), que se teje en un entramado de sentidos que son mucho más complejos de lo que podemos imaginar en la práctica diaria, con la apertura de las flores, con el respeto por la diferencia, con la comprensión de que todos tenemos experiencias e historias por compartir (p. 18).

Coincidimos en que la clase que los maestros tienen como ideal, incluye las voces de los estudiantes, sus preguntas, sus percepciones, sus emociones, no acompañadas a las del docente, no, eso no; más bien en sintonía con el mundo que los rodea, un mundo susceptible de ser reapropiado, resignificado y reconfigurado como en la aventura y naufragio de Pi (Martel, 2003; Lee, 2012). Así, un conocimiento que se construye es un conocimiento que posibilita el cambio a partir de la comprensión y la educación se convierte, entonces, en el espacio, en el proceso, en el momento en que se puede entender el mundo, interpretarlo e inventarlo una y otra vez.

Sabios, muy sabios los maestros abrieron sus bocas y dejaron salir las palabras y, como rugidos de vetustos leones, inundaron el lugar con experiencias cribadas por el tiempo; así, nos contaron que para ellos el conocimiento es:

- “La capacidad de comprender lo que se adquiere a través de la experiencia y la educación”.
- “Una construcción permanente de saberes, muchos de ellos anclados en la realidad y otros dados a partir de la evolución permanente de las comunidades académicas en esa dialéctica permanente con la realidad social, cultural, etc.”.

“

**La capacidad de comprender lo que se adquiere a través de la experiencia y la educación**

”

- “Proceso de liberación integral y auto-trascendencia de cada persona, desde un campo específico de la ciencia, para aproximarse a la ‘realidad’ e interpretarla de manera útil, esto es, que genere calidad de vida”.
- “Es el entender y comprender diversos conceptos, para ponerlos en aplicación con problemáticas en contextos reales”.

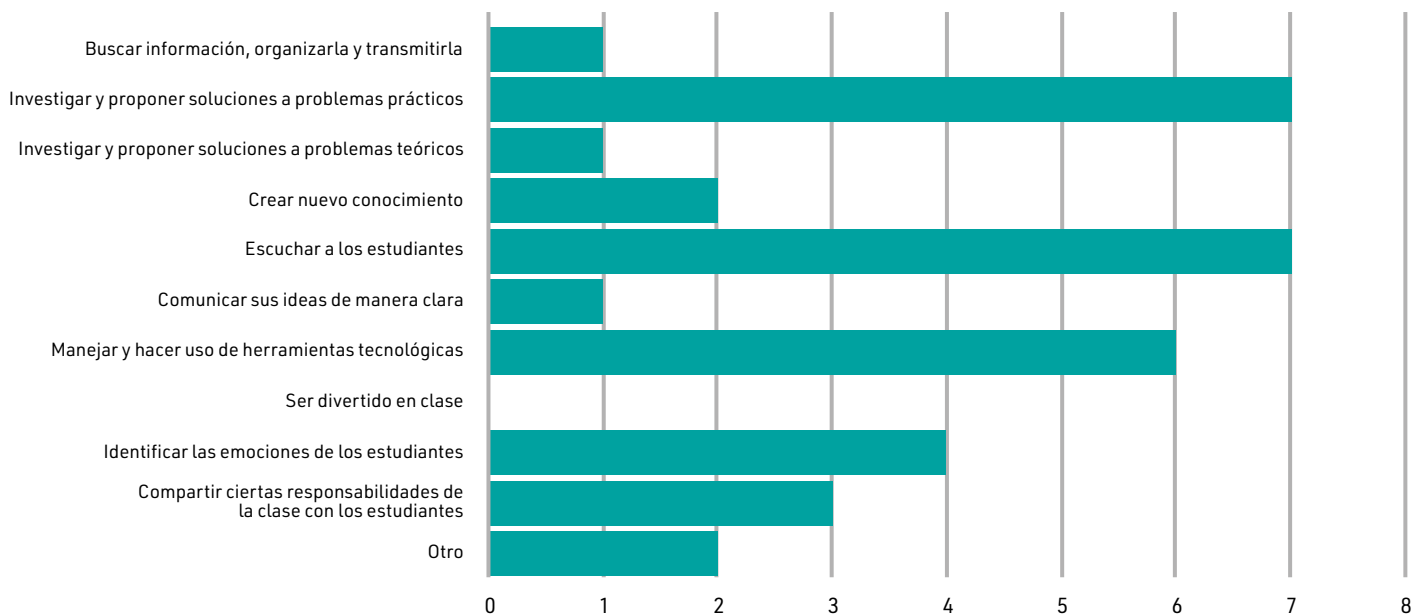
demás. Frente a esto, quisimos preguntarles a los docentes cuáles eran los aspectos más importantes para delinear su rol en el contexto actual, teniendo en cuenta que cada día estamos más inmersos en ambientes mediados por la tecnología, por los recursos y la información que allí circula como agua corriendo entre nuestros dedos.

Sin embargo, en la práctica, hacer del conocimiento una construcción colectiva no siempre resulta fácil, en eso podríamos estar de acuerdo, pues la diversidad misma de los contextos, las personas y los momentos nos marca el ritmo de una pieza que no puede bailarse dos veces de la misma manera y que por esto, nos empuja a imaginar los mejores pasos para el encuentro verdadero con los

Con cadencia y como un riachuelo que desea ser alimentado por campos, bosques y páramos, dejamos fluir el “Un buen profesor es aquel que...”. Cuestión con la que abrimos la siguiente puerta para la reflexión sobre el ejercicio personal. Fue entonces cuando una nube de ideas apareció frente a nosotros, cargada de habilidades, virtudes, capacidades que el docente del siglo XXI debería tener y que quisimos ilustrar de la siguiente manera:

FIGURA 1.

¿EN QUÉ DEBERÍA ENFOCARSE EL DOCENTE DEL SIGLO XXI?



Fuente: elaboración propia.

Con tantos frutos en el cestillo, lo mejor fue aventurarnos a elaborar un breve decálogo donde queda claro que “un buen profesor es aquel que”:

1. Se apasiona por lo que hace y posee conocimientos sobre el tema que orienta. Además, es aquel que sabe comunicar estas ideas.
2. Escucha.
3. Motiva la búsqueda y la elaboración de la verdad y el sentido existencial.
4. Motiva la convivencia y el relacionamiento feliz con el entorno.
5. Transforma e inspira.
6. Se preocupa por la formación de sus estudiantes, entiende y maneja la diversidad de formas de aprendizaje, evalúa, retroalimenta y motiva al estudiante para que valore los conocimientos adquiridos.
7. Aplica lo teórico con lo práctico.
8. Hace pensar al estudiante.
9. Genera en sus estudiantes la necesidad de aprender y adquirir conocimiento a través de la experiencia, curiosidad y el servicio social del conocimiento.
10. Es amable, respetuoso, expresa alegría y humor, es creativo. Es aquel que logra un ambiente agradable en sus clases propiciando formación de valores y favoreciendo el logro de los resultados de aprendizajes y competencias en sus estudiantes.

De ese lado de las cosas, como diría Cortázar en su *Rayuela*, nos encontramos con un paisaje exigente, pero a la vista gratificante para el profesor. Un paisaje traza-do bajo la geometría de diferentes saberes y, sobre todo, del diálogo nutrido por las inquietudes y la existencia misma de quienes lo habitan. Sin embargo, bajo la otra cara de la moneda, es decir, el *de este lado de las cosas* de Cortázar, no podíamos dejar de preguntarnos y preguntarle a los docentes acerca de las habilidades, virtudes o capacidades que han desarrollado a lo largo del camino de la enseñanza y que hoy por hoy fungen como raíces del árbol de la academia. En esta perspectiva, dejamos que el paisaje se mostrara; es hermoso ver cómo

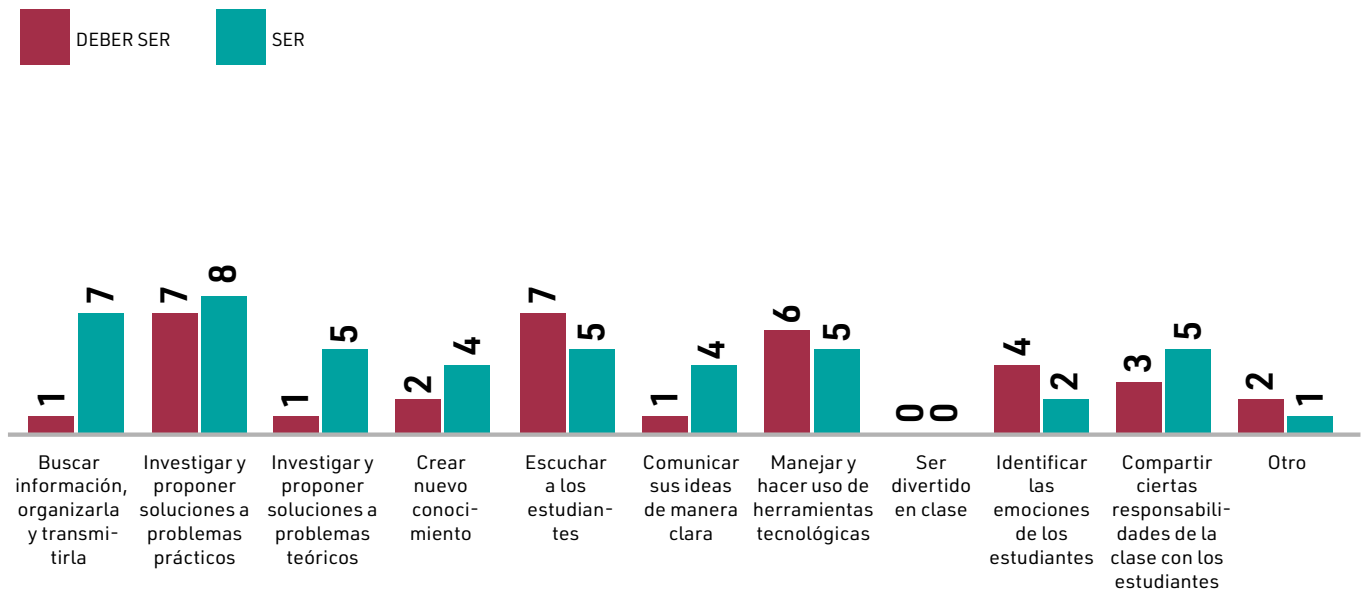
las montañas y valles forman contrastes que en lugar de hacer del horizonte algo rutinario, lo convierten en oportunidades para seguir explorando. Así lo muestran las particularidades del deber ser incrustado en las mentes de los docentes y lo que efectivamente se presenta en sus prácticas cotidianas.

Los seres humanos somos más que binarios, blanco o negro. En el intersticio existen miles de colores y formas de ser y estar. No somos ni buenos ni malos. Somos un revoltijo de todo. Como cantan Ana Belén y Víctor Manuel<sup>3</sup>, estamos contaminados, mezclados de los ojos, de los gritos, secretos, bailes y libros de unos y otros.

3 Letra de la canción *Contaminame* de Ana Belén y Víctor Manuel que ha sido varias veces versionada. Cuéntame el cuento, del árbol dátil / De los desiertos, de las mezquitas / De tus abuelos  
Dame los ritmos de las darbucas / los secretos que hay en los libros / Que yo no leo / Contaminame  
Pero no con humo / Que asfixia el aire / Ven, pero sí con tus ojos y con tus bailes / Ven, pero no con la rabia y los malos sueños / Ven, pero sí con los labios que anuncian besos.

FIGURA 2.

EL DEBER SER Y EL SER DEL DOCENTE DEL SIGLO XXI



Fuente: elaboración propia.

En eso nos cobijamos como viajeros cosmopolitas. Así también lo piensa el viejo historiador de la comarca, Harari (2015), somos –dice– seres contradictorios, eso nos permite ser flexibles y mantener el curso de las cosas. Con todo, tal dialéctica entre el ser y el deber ser nos llevó a encontrarnos con que algunos elementos del paisaje, que brillan en el horizonte imaginativo del docente, no siempre son los que componen el mundo de lo cotidiano, de la práctica. Asimismo, nos permitió reconocer que aquellas prácticas con las que pensamos se llenan de matices y se hace fértil el campo de la educación, no siempre hacen parte de los colores primarios que componen este cuadro. Por ejemplo,

buscar información, organizarla y transmitirla fue uno de los elementos que muchos docentes pusieron de relieve, lo que significa que sabemos tomar los datos del mundo y transformarlos en un entramado que muchas veces asumimos como comprensible, sin embargo, en el fondo reconocemos que ese no es el objetivo, que esa no es la razón de ser de la educación, que con ello solo estamos a mitad del camino.

Entonces, ¿qué nos queda después de detenernos a observar este paisaje pintado con el óleo de las creencias y saberes de los docentes? Las respuestas y las tierras en que caen son tan diversas como las semillas de los dientes de león cuando el viento los ha hecho volar por los aires.

a) Investigar y proponer soluciones a los problemas prácticos se reconoce y se aplica como parte del horizonte que marca el sendero de la educación, pues allí, en esta delgada línea, se da el encuentro con las experiencias de los estudiantes y se construyen diversos significados de lo aprendido, es decir, se adquiere un sentido (Crea, 2018, p. 17). Sin embargo, aunque sabemos que un aprendizaje alejado de los problemas cotidianos, aquel que se constituye bajo matices netamente teóricos, se distanciaría del quehacer de un buen docente del siglo XXI, seguimos empleando discursos abismales en los que el estudiante experimenta una especie de caída libre sin encontrar nunca el fin, olvidando así que las teorías son como mapas de la realidad y no un salto a ciegas. Ocurre una especie de desequilibrio psíquico, como cuando miras al espejo y no estás allí, nos recuerda Adriene Richie en la voz de Jerome Bruner (2009, p. 48).

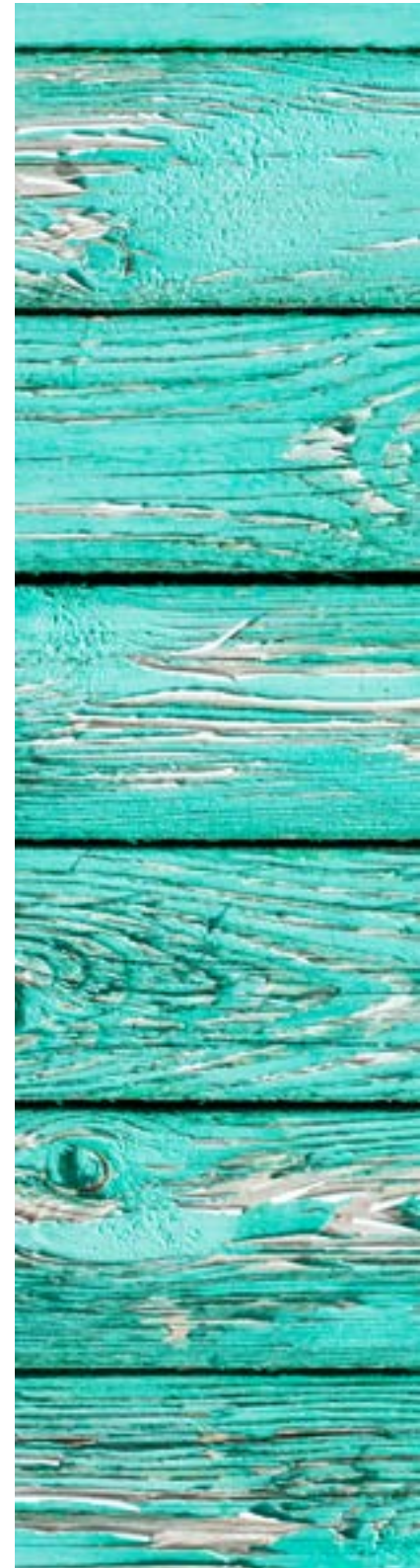
b) Escuchar a los estudiantes es tal vez la tarea más importante que el docente de nuestra época debería llevar a cabo. Escuchar casi con pasión enfermiza como el personaje de *Pinball 1973* (Murakami, 2015) o con la dulzura y sabiduría de Momo (Ende, 1973). Sin embargo, en la práctica, se reconoce que no es una tarea fácil para el conjunto de docentes:

- ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que no nos permite realmente atender a lo que dicen, e incluso a lo que callan, los estudiantes?
- ¿Nos sucede esto solamente con ellos o hay otras voces (y otros silencios) a los que no atendemos?

- ¿Cómo identificar las emociones de los estudiantes?
- ¿Cómo identificar nuestras propias emociones?
- ¿Nos escuchamos a nosotros mismos?
- ¿Qué hacer con aquello que escuchamos?
- ¿Cuál es la mejor forma de comunicarnos con personas que muchas veces vienen de contextos y generaciones completamente diferentes a las nuestras?

Son múltiples las preguntas que nos quedan después de observar esto que, podríamos decir, es el cielo del paisaje que hemos pintado. Sin embargo, esto puede significar una oportunidad para iniciar con un lienzo en blanco y así ir construyendo los mapas del lenguaje y la comunicación. Establecer nuevas rutas y trazar mapas con estrellas en el horizonte que nos hagan caminar más allá de nuestras propias fronteras cognitivas y emocionales.

c) En nuestro paisaje, la tecnología también aparece ya no como una sombra distante, sino como un conjunto de elementos que dan fuerza y potencian la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Por esto, ver a la tecnología como la villana de la obra solo nos puede llevar a nublar la comprensión de este cuadro en el que no hay buenos ni malos, solo actores y elementos que nutren y transforman la interacción sin deteriorar las posibilidades de aprendizaje en contextos colaborativos (Rebollo et al., 2012).





- d) En la construcción del conocimiento, pero también de los espacios académicos, surge la necesidad de compartir ciertas responsabilidades de las clases con los estudiantes. Esto implica el reconocimiento de su capacidad de agencia, es decir, situarlos en el panorama de nuestra gran obra como protagonistas que, en la medida en que intervienen y participan, pueden modificar el curso de la educación por medio del diálogo igualitario (Aubert, 2010; Crea, 2018; Elboj *et al.*, 2006).

Es así como imaginar el paisaje de la educación y cotejarlo con el panorama en el que estamos inmersos día a día, nos ha permitido comprender que hay un terreno fértil en el cual seguir cultivando el conocimiento, en el cual dejar caer las semillas del diente de león; lo que equivale a uno de los propósitos centrales de toda comunidad de aprendizaje. Para esto, es importante potenciar aspectos como el reconocimiento del otro, de sus emociones e ideas y, con ello, abrir la posibilidad de que cada uno asuma un rol activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la misión que nos es dada tal y como acontece en la comunidad de Frodo, Gandalf, Samsagaz, Meriadoc, Peregrin, Aragorn, Boromir, Legolas y Gimi (Tolkien, 1954). Asimismo, es necesario generar procesos que pueden estar mediados por herramientas tecnológicas sin que esto signifique un desplazamiento o minimización del papel de los actores involucrados, sino todo lo contrario, pues lo importante no son las herramientas, armaduras o espadas, sino el portador, sus destrezas e intenciones.

### **Didáctica y evaluación, ¿quimeras de la educación?**

Bajo las miradas ya expuestas, entran en escena la didáctica y la evaluación, que resultan ser palabras confusas para muchos, quimeras del mundo académico que pueden devorar a docentes y estudiantes o que pueden llevarlos por los idilios del pensamiento. Muchos han sido atrapados en enseñadas que destrozan sus barcos por el canto de sirenas que desaparecen con las nuevas mareas. "¿Cómo hacer una buena clase?", "¿qué actividades usar?", "¿de qué recursos nos podemos valer?", "¿cómo evaluar?", "¿qué evaluar?", es más, "¿es necesario evaluar?", son algunas preguntas que asociamos directamente con estos dos elementos.

Para acercarnos a las bifurcaciones que se avecinaban, entendimos que doblar siempre a la izquierda, como aquel que quiere salir de un laberinto Borgeano, no siempre es la mejor solución. Comprendimos, entonces, que para hablar de didáctica y de evaluación uno debe moverse en diferentes frentes, uno debe inventar, hacer, fallar, triunfar, reflexionar, descansar y volver a empezar. No como un uróboro en eterno retorno, ni como Sísifo que sube la piedra por la montaña una y otra vez, más bien como aquel que explora el mundo como si este fuera su patio de juegos; siempre con la lucidez de Ariadna, para que entrar y salir del laberinto sea una tarea divertida, honesta, por amor, ayudada con el ovillo de los conocimientos previos y con la vista en las experiencias nuevas.

Lo que los docentes, con los que hemos venido conversando expresaron no se aleja de la idea de que hay múltiples recetas, si se puede llamar así, para

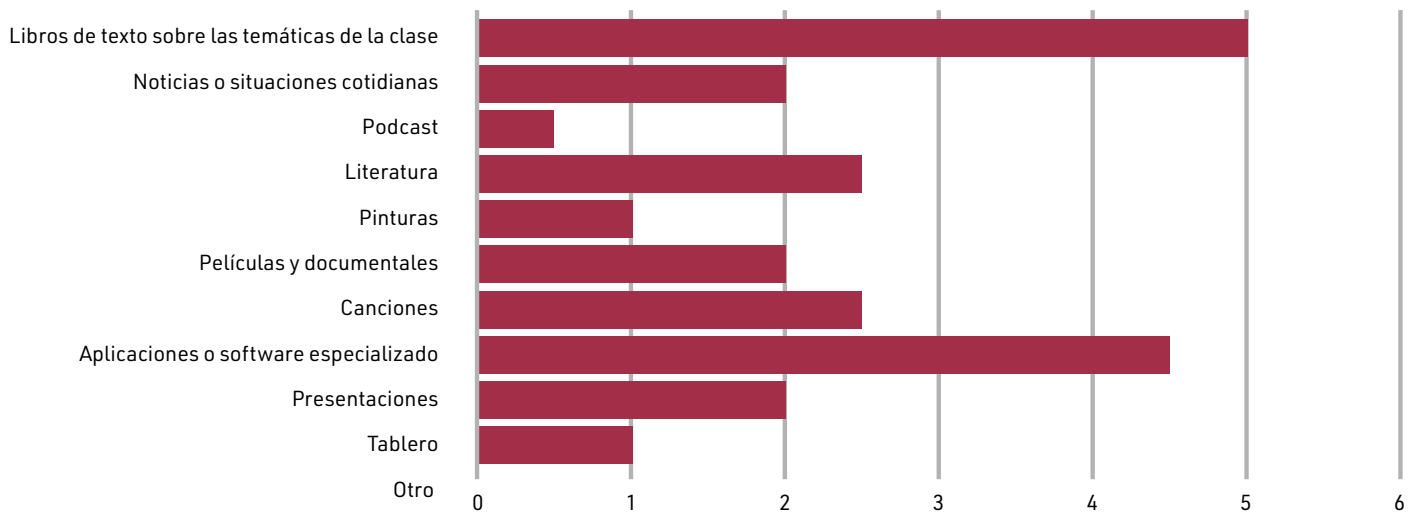
la clase ideal. Los ingredientes varían según la historia de cada uno, las profesiones en que nos formamos, los docentes que hemos tenido y los ideales que cada día nos impulsan para llegar al salón de clase (virtual o presencial). Es por esto por lo que vale la pena decir que no hay una única fórmula que abarque el que-hacer docente, pues, como hemos mencionado, tampoco los estudiantes, ni los espacios, ni las culturas son homogéneos. Más bien se parecen a los personajes, reales (a veces absurdamente humanos), míticos y mágicos de *Cien años de soledad* o de *El amor en los tiempos del cólera*. Esto significa que tenemos un gran campo por incursionar y como buenos aventureros necesitamos herramientas, esas ramas que buscamos como apoyo antes de subir una gran montaña o recorrer un trayecto largo y desconocido para tener más firmeza en cada paso, mayor seguridad.

Una pregunta más alborotó nuestro mariposario mental: ¿qué recursos utilizan nuestros docentes con mayor frecuencia en sus espacios de clase?

Nos encontramos con que son múltiples los medios a los que recurrimos, pero, aun así, los libros y el tablero siguen siendo los recursos por excelencia. Quizá sea natural, somos una universidad que descansa en los cimientos de castillos monacales. Esto no deja por fuera el uso de software o aplicaciones especializadas para el área de conocimiento, ni el poder acudir a películas, documentales o literatura como formas de ilustrar y relacionar las reflexiones que se dan en el aula con los problemas y las necesidades de la sociedad. Somos buenos con las armaduras medievales y nos aproximamos tímidamente a las escafandras digitales del siglo XXI.

FIGURA 3.

## RECURSOS MÁS UTILIZADOS POR LOS DOCENTES



Fuente: elaboración propia.

Con Rebollo *et al.* (2012) habíamos aprendido que era posible construir comunidades de aprendizaje a partir de las mediaciones digitales y gracias a ello comprendimos que, para hablar de recursos, era importante fijarnos en tres aspectos: el cognitivo, que tiene que ver con el acceso a teorías; el práctico y, específicamente, el comunicacional (p. 10). De aquí que, bajo la mirada de estos viajeros ancestrales, pudiéramos comprender la necesidad de recurrir a herramientas y métodos que profundicen el carácter dialógico de las clases, pues si bien la información del mundo, de la realidad, está dispuesta en múltiples formas, colores, olores y sabores, estas se nutren con el debate continuo. Así que, como diría la canción del trovador Residente, colíder del grupo Calle 13, las ideas: "se hacen eternas cuando las quieren/ Y siempre viven y nunca mueren/ Cuando se duermen son indefensas/

*Y se despiertan cuando las piensas"* (Calle 13, 2014, 1m24s).

Ahora bien, preguntarnos por lo que significa pensar las ideas, eso que, según lo que dice el cantante, es lo único que las hace despertar, podría llevarnos a la ardua tarea de desenredar, como una madeja enrollada por el ímpetu felino, una serie de hilos epistemológicos cuyos fundamentos vienen de la filosofía, pero que cada día se acercan más y más a teorías enmarcadas en las ciencias naturales y sociales, como podría ser el caso de la neurociencia y de las distintas aplicaciones que se le ha dado en los últimos tiempos (neuromarketing, neuroeducación, neuropolítica, neuroeconomía, etc.).

Nada más pensar en el pensar ya se produce un suspiro largo. Quedamos sin aliento de solo imaginar las disertaciones en torno a este *proceso*, si es que se puede simplificar en esta palabra,

“

**La memoria no es solo la base de los procesos de asociación y análisis, también es la condición de posibilidad de la imaginación**

”

que nos ha traído al lugar en el que estamos ahora (como especie y como individuos). Para autores como Francisco Mora (2011) o Antonio Damasio (2010), más allá de la pregunta por el pensamiento está el propósito por indagar cómo funciona nuestro cerebro. Como docentes que somos, como estudiantes que fuimos y siempre seremos, reconocemos algunas funciones básicas que podríamos vincular al pensar, por ejemplo, percibir, memorizar, relacionar o asociar; sin embargo, también existen otros elementos que a veces dejamos de lado. Entre ellos podría estar la emoción, la creatividad o aquello que podríamos denominar *cerebro ético-espiritual* (Vidal, 2018), entre otros.

### **Los laberintos de la mirada I: evaluación de procesos**

Es fácil comprender que muchos docentes quedamos estupefactos a la hora de pensar en las mejores formas de evaluar ese proceso de pensar o que, incluso, lleguemos a cuestionarnos si las evaluaciones son la mejor forma de comprender si los estudiantes han alcanzado los logros que hemos pensado para cada curso: ¿evaluamos contenidos?, ¿evaluamos habilidades?, ¿evaluamos unas y otras?, ¿evaluamos?...

A la hora de edificar una reflexión acerca de este tema quisimos comprender cuál era el objetivo que nuestros docentes perseguían al momento de implementar distintas actividades valorativas. Nos encontramos con que memorizar o recordar teorías e ideas sigue siendo un factor importante cuando se evalúa, pues a través de las diferentes formas de la memoria se consolidan los estímulos y percepciones que, luego, podrán ser asociados y relacionados en un tejido tan complejo que todavía ha sido imposible de emular y que llamamos conciencia; sin olvidar que también a partir de nuestros recuerdos, y olvidos, se constituye aquellos que somos (Maldonado, 2018). Christopher Nolan, en su película *Memento* (2000), retrata muy bien el fenómeno de un hombre que todos los días debe reconstruir su propia historia y que se vale de tatuajes, fotografías y escritos que se deja a sí mismo para poder encontrar la verdad. Es la historia de un hombre que busca conocer y comprender y para ello debe recordar.

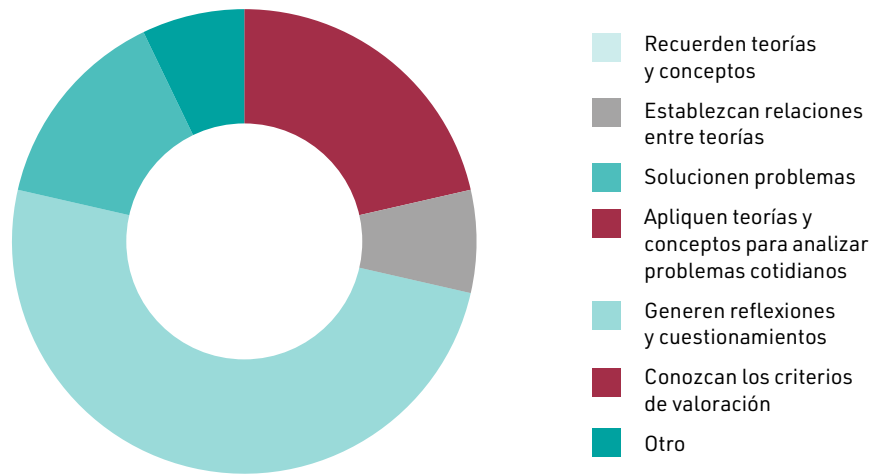
Sin embargo, la memoria no es solo la base de los procesos de asociación y

análisis, también es la condición de posibilidad de la imaginación (Damasio, 2010, p. 207). Por ejemplo, si alguno de nosotros quisiera describir un animal fantástico podría mencionar algo así como un caballo con patas de gallina, cabeza de serpiente, ojos de humano, cola de conejo y dientes de piraña, etc. De aquí que se reconozca que recordar ciertas ideas puede ser un objetivo importante, aunque, también vale la pena decirlo, no es el único en el ejercicio de la educación.

En nuestro camino se fueron dibujando otros horizontes con los rayitos cálidos del sol matutino a la hora de cuestionarnos por el objetivo de los procesos de evaluación: establecer relaciones entre teorías y aplicarlas para la solución de problemas fueron los puntos que siguieron en la lista. Sin embargo, aquel objetivo en el que la mayoría coincidió con mayor fuerza fue en la generación de reflexiones y cuestionamientos. Es decir, estamos apostando no por medir un saber u otro, sino por reconocer la capacidad que ha desarrollado el estudiante para explorar el mundo y las ideas relacionadas a él. Nos encantan los exploradores de otros mundos, aquellos que son capaces de arrancar un poco de luz a lo desconocido. Hablamos aquí de potenciar la curiosidad y vincular las emociones en el ámbito de la educación por medio de diversas estrategias, entre las que resalta el análisis de casos y la producción escrita. Así, es momento de compartir nuestra comida, una gran torta elaborada por ellos nos ayudaría a comprender un poco más todas estas ideas.

FIGURA 4.

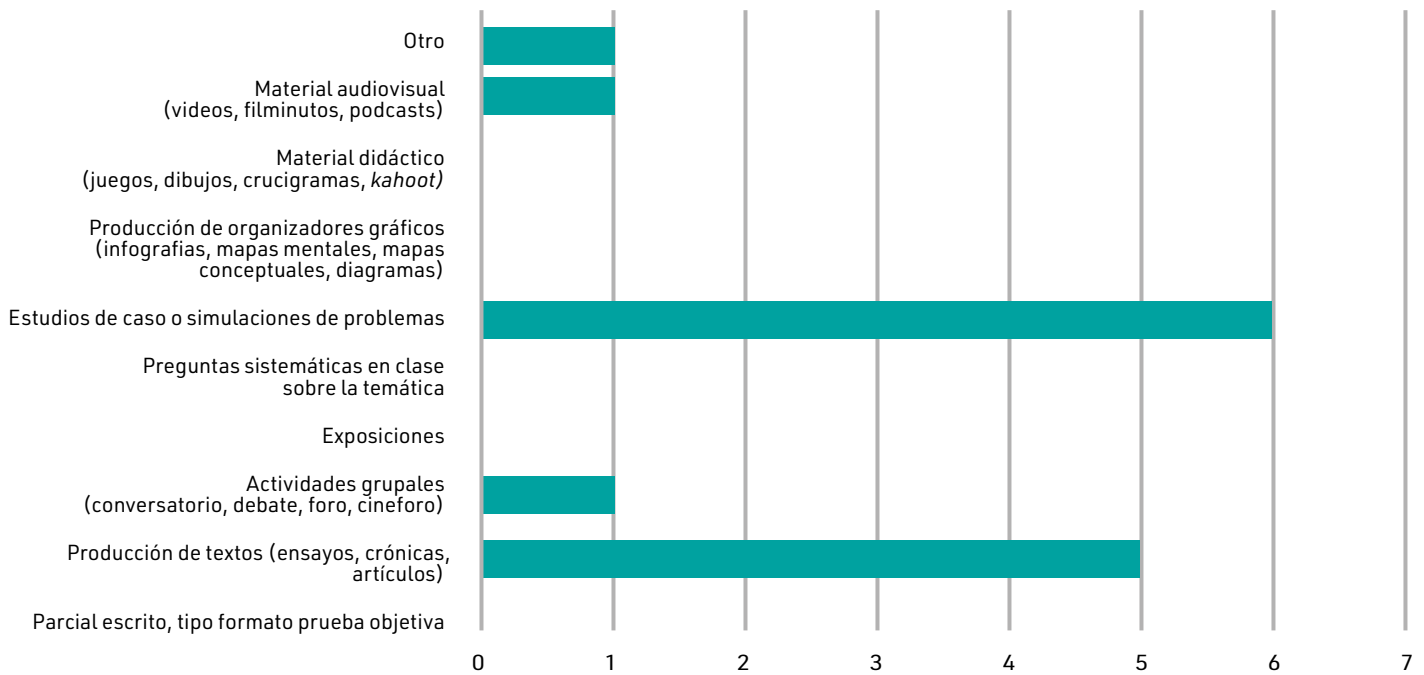
ALA HORA DE EVALUAR SE BUSCA QUE LOS ESTUDIANTES



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 5.

¿CÓMO ESTAMOS EVALUANDO?



Fuente: elaboración propia.

Los docentes nos contaron que las dos estrategias que tuvieron mayor puntaje pueden llegar a ser las más adecuadas para alcanzar los objetivos del espacio académico, porque:

- **Producción de textos**  
(ensayos, crónicas, artículos, etc.)

Narrar, escribir, tejer palabras con hilos de experiencia y teoría es una habilidad apreciada en nuestras actuales comarcas. Es un gran poder el de convertir los sentimientos y las percepciones del mundo que sentimos en palabras que se ajustan a un discurso como las notas de una bella armonía. Es, como dice el viejo narrador nipón:

**Arrojar una piedra en el interior de un pozo seco, cada uno relata una historia distinta y, al acabar, todos se van igual de satisfechos [...]. Hay buenos narradores y relatos incomprensibles de principio a fin. Unas historias aburridas y otras tan tristes que hacen saltar las lágrimas; hay historias disparatadas, casi bromas. (Murakami, 2015)**

Así, en nuestra aldea, los docentes insistieron en que la producción de textos contribuye en la *competencia comunicativa y afianza los conocimientos* de los estudiantes; también, ayuda a resolver la urgente necesidad de *fomentar la cultura de lectura y escritura* de los estudiantes, como en el caso particular de nuestro

país. Además, permite un ejercicio sosegado de la evaluación en la casa o en la oficina. Otro aporte de los ejercicios en la lógica de la lectoescritura denota que es la que mejor se adapta al conocimiento específico en relación con el área de conocimiento; y la escritura individual integra todas las habilidades del aprendizaje.

- **Estudios de caso o simulaciones de problemas**

En los campos, en los estudios de los artesanos y artistas, así como en las escuelas de caballería medievales había una práctica común, los aprendices tomaban el conocimiento de sus maestros en la práctica cotidiana. Al rayar el alba, tomaban sus alimentos pensando y haciendo junto a sus maestros. Hoy en día con el volumen de experiencias que pueden caer sobre nosotros como el Niágara, sería complejo tratar de realizar aprendizajes basados en solo las prácticas, por ello surge como complemento la simulación. Hoy las nuevas tecnologías digitales han traído consigo la oportunidad de conocer realidades virtuales, realidades alternas, realidades aumentadas y realidades simuladas. Estas opciones alternas a la "realidad real" se vuelcan en nuestros escenarios académicos como estudios de casos y simulación de problemas. Bajo escafandras digitales o imaginarias nos embarcamos en aventuras con la tranquilidad y seguridad de las aulas. En esa ruta, los docentes han tejido palabras para configurar historias maravillosas, donde la aplicación del conocimiento a problemas de tipo práctico y que se dan en la vida profesional es llevada al terreno de la simulación; además, aunque cada temática y competencia debe ser evaluada de forma diferente, el

“

**Es una forma de aprender en la cotidianidad imaginada y confrontada con las necesidades particulares que ofrece la realidad**

”

estudio de caso es el que más les permite integrar diversos elementos para que los estudiantes realicen actividades. Comentan los docentes que cuando se plantean casos o problemas, se piden diversos entregables a los estudiantes en los que pueden presentar resultados con videos, informes, ensayos, etc.

Estos ejercicios son particularmente interesantes para los procesos de enseñanza y aprendizaje en la medida que permiten articular la teoría con la práctica e indagar sobre las alternativas de solución. Por ejemplo, en el campo del Derecho, el estudio de caso confronta a los estudiantes con la realidad cotidiana y, además, se convierte en un recurso universal que se utiliza en todos los campos del derecho en el mundo. De la misma manera, cuando se trata de valorar los aprendizajes de las competencias adquiridas, estas prácticas dan la posibilidad de evaluar con más claridad los resultados de aprendizaje en problemáticas contextualizadas. Así, a partir del estudio de casos, ellos pueden analizar un contexto (social, político y ambiental) y buscar la mejor manera de aplicar sus conocimientos para poder llegar a las soluciones más acertadas para todos los actores involucrados.

Lo anterior, en consonancia con las primeras aproximaciones a este encuentro lejano, pero no silencioso, demuestra que el carácter dialógico y la necesidad de acercar las reflexiones de los estudiantes a los problemas prácticos sigue brillando como la estrella que guía el caminar de los docentes universitarios. Es una forma de aprender en la cotidianidad imaginada y confrontada con las necesidades particulares que ofrece la realidad.

## **Los laberintos de la mirada II: evaluación docente**

Los espejos son considerados como objetos cargados de misterio pues significan, por un lado, una suerte de encuentro con uno mismo, el reflejo de la realidad y la revelación del otro. Sin embargo, su magia no se agota en ser el escenario de un mundo ya construido, sino que corresponde a veces con una especie de laberinto en que nos podemos perder fácilmente, pues del otro lado del cristal existe un mundo invertido, diferente, donde las palabras de los libros se escriben al revés y para moverse solo hace falta poner la punta de los pies. Sí, una vez se atraviesa el cristal, nos puede pasar algo como lo que le pasó a Alicia, podemos perdernos en representaciones que consideramos similares a las nuestras, pero que están cargadas de su propia espacialidad y musicalidad.

Mirar a través del espejo a veces requiere de cierta valentía y coraje, puesto que lo otro, el otro, se constituye como un espejo cuya revelación de nosotros mismos atemoriza; una mirada, un pequeño gesto, puede paralizar y petrificar, como la mirada de la Gorgona, a cualquiera que se expone constantemente ante los ojos grandes e inquietos de quienes fluyen por el mundo como peces y se atreven a expandir los límites de la pecera todos los días.

El docente, como orientador de un proceso en que intervienen distintas personas, no solo pone su mirada en el estudiante para comprender mejor el camino que se ha recorrido, sino que se convierte en sujeto observado por infinidad de ojos que sacan sus propias conclusiones acerca del acontecimiento de la educación. Ellas y ellos (los estudiantes) tienen

sus propias ideas sobre lo que quisieran aprender, aquello que pueden vincular a sus contextos inmediatos o más cercanos y lo que los puede acercar a esos lugares del conocimiento que siempre han soñado. Es así como la indagación constante no solo se vuelca hacia el trabajo teórico, sino que los cuestionamientos sobre las prácticas educativas, los ejercicios y actividades que realizamos resultan fundamentales para la comprensión de nosotros mismos, de nuestro quehacer y de las necesidades de la comunidad académica en que estamos inmersos.

Tememos preguntar a veces porque el otro es reflejo y laberinto, es encuentro y desencuentro con lo que somos y hacemos. Sin embargo, siendo maestros cómo no preguntarles a nuestros estudiantes acerca de los espacios que construimos con ellos. Así como cuando en familia armamos el árbol de navidad,

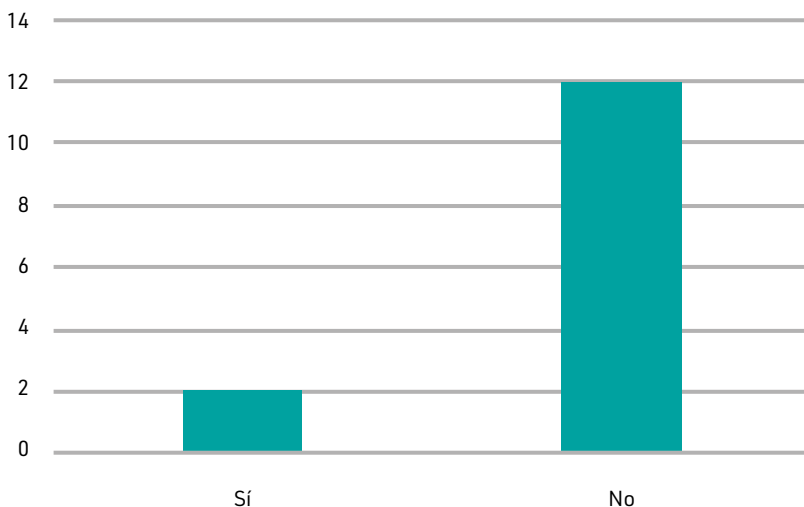
cada uno pone un adorno aquí, un adorno allá, y al final todos tomamos distancia y nos preguntamos entre nosotros qué nos parece.

Los docentes con que hablamos nos contaron que, además de las preguntas que realiza la universidad de manera sistemática para saber su apreciación sobre el desarrollo de las clases, ellos generan espacios dentro de sus clases para indagar: ¿cómo les fue con esta actividad?, ¿cómo se sintieron con este ejercicio de evaluación?, ¿qué piensan de estos encuentros sincrónicos?, etc. Nos encontramos con que muchos de ellos consideran estos pequeños espacios, los cuales pueden ser virtuales o presenciales, como una posibilidad para el diálogo, como un remanso para que los estudiantes propongan nuevas ideas, pero también para que expresen las dificultades o necesidades que se manifiestan a diario.

“  
**Tememos preguntar a veces porque el otro es reflejo y laberinto, es encuentro y desencuentro con lo que somos y hacemos**  
 ”

FIGURA 6.

¿GENERA ESPACIOS DE AUTOEVALUACIÓN DIFERENTES A LA EVALUACIÓN DOCENTE DE LA USTA?



Fuente: elaboración propia.

Las anteriores torres nos permiten comprender que ver el panorama con los ojos de otros completa nuestro mundo y nos permite tomar ciertas decisiones más complejas. Ya lo cuenta hábilmente el narrador azteca Carlos Fuentes (1994):

Nuestra rebanada del fenómeno global es nuestro límite pero es nuestra libertad: es lo que podemos afectar, para bien o para mal: lo que podemos ver, tocar, es solo una cara de la realidad: la posición o el movimiento de algo, uno u otro, pero nunca los dos juntos: este es nuestro límite, pero también nuestro poder: dependemos de la visión del otro para completar nuestra propia visión: somos medio ojo, media boca, medio cerebro, medio rostro; el otro soy yo porque me completa (p. 546).

De esta manera, las miradas, aunque diferentes, se encuentran en los puntos más importantes de aquel árbol de navidad para que se ajuste aquello que deba ajustarse. Así, estos espacios de encuentro se acoplan a las comunidades de práctica que, como es natural en el marco de la Investigación Acción (Fals Borda y Rodríguez Brandao, 1987, p. 5), apuestan por conocimientos dialógicos (Freire, 2005, p. 103) desde una perspectiva epistémica constructorista (Crotty, 1998; Sandín Esteban, 2003) y un enfoque comunicativo (Habermas, 1999), donde los participantes comprendemos: “que todos aprendemos de las interacciones, con los iguales, con los iguales más capaces, con los adultos en general y con los adultos profesionales de la educación” (Rodríguez, 2012, p. 70). En otras palabras,

aprendemos de la interacción en las redes de comunicaciones en las que nos movemos. Es en medio de los recursos y artefactos simbólicos experimentados donde adquirimos los sentidos sobre nuestras realidades. Allí volvemos a parecer en el espejo. Necesitamos de la visión y sentimiento de los otros porque nos completan.

### **Los laberintos de la mirada III: ¿en qué desean profundizar los docentes?**

Hasta ahora, el trayecto recorrido nos ha permitido devanar los hilos de la educación bajo la mirada de algunos docentes de la USTA. Hemos aprendido a apreciar sus matices y reconocer sus voces en este ejercicio diagnóstico. Sus experiencias han sido como semillas que esperamos puedan generar los frutos y las flores de una comunidad de aprendizaje y de las redes de apoyo que desde el principio hemos soñado. Sin embargo, no podíamos concluir este ejercicio, sacar nuestras propias conclusiones, sin hacer la gran pregunta: ¿en qué aspectos desean realmente profundizar?

Para comprender mejor aquello que ven los profesores cuando se miran a sí mismos, aquello que reconocen cuando atraviesan el espejo y se encuentran inmersos en el mundo de los estudiantes, de los otros, quisimos agrupar sus comentarios en cuatro categorías centrales:

1. La relación con los estudiantes: donde incluimos la posibilidad de escuchar y de comprender sus necesidades y emociones, así como atender a sus contextos particulares para

integrarlos en los ambientes educativos.

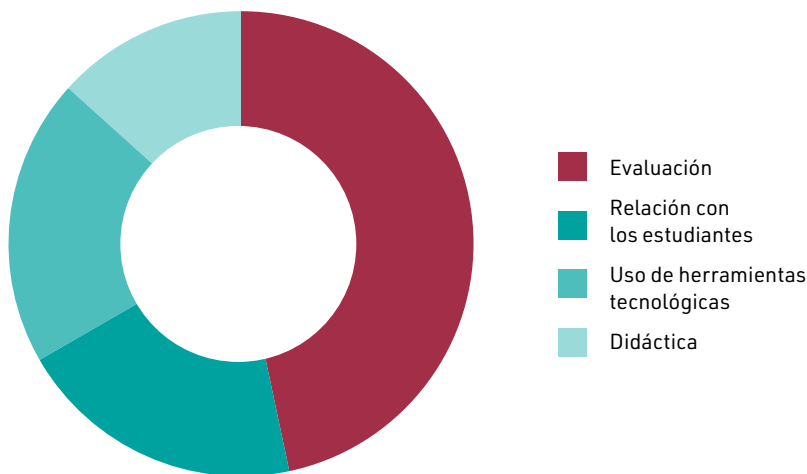
2. La evaluación: que incluye las distintas estrategias que puede utilizar un docente para realimentar el proceso educativo de los estudiantes.
3. La didáctica: correspondiente a los diferentes métodos, actividades y recursos de los que puede valerse el docente para el diseño y aplicación de los espacios de aprendizaje.
4. El uso de herramientas tecnológicas.

Cada una de ellas, importante desde el punto en que se mire, se ajusta a los requerimientos propios de la historia y

del quehacer de cada docente. Muchos de ellos se preguntan por las mejores formas de evaluar, otros desearían profundizar en la forma en que se relacionan con los estudiantes y, hay quienes, en lo que se refiere a la didáctica y el uso de herramientas tecnológicas. Si bien hay un énfasis en la categoría de evaluación, no podemos decir que los demás temas pueden darse por desarrollados, pues las inquietudes respecto a ellos han salido a la luz en este recorrido. Asimismo, los enfoques particulares en las capacidades, habilidades y virtudes en que los docentes quisieran trabajar, están dados bajo la mirada de la complementariedad de las actividades y saberes dentro y fuera del salón de clase. Pasteles y torres fungen como diagramas de aquello que han expresado nuestros compañeros:

FIGURA 7.

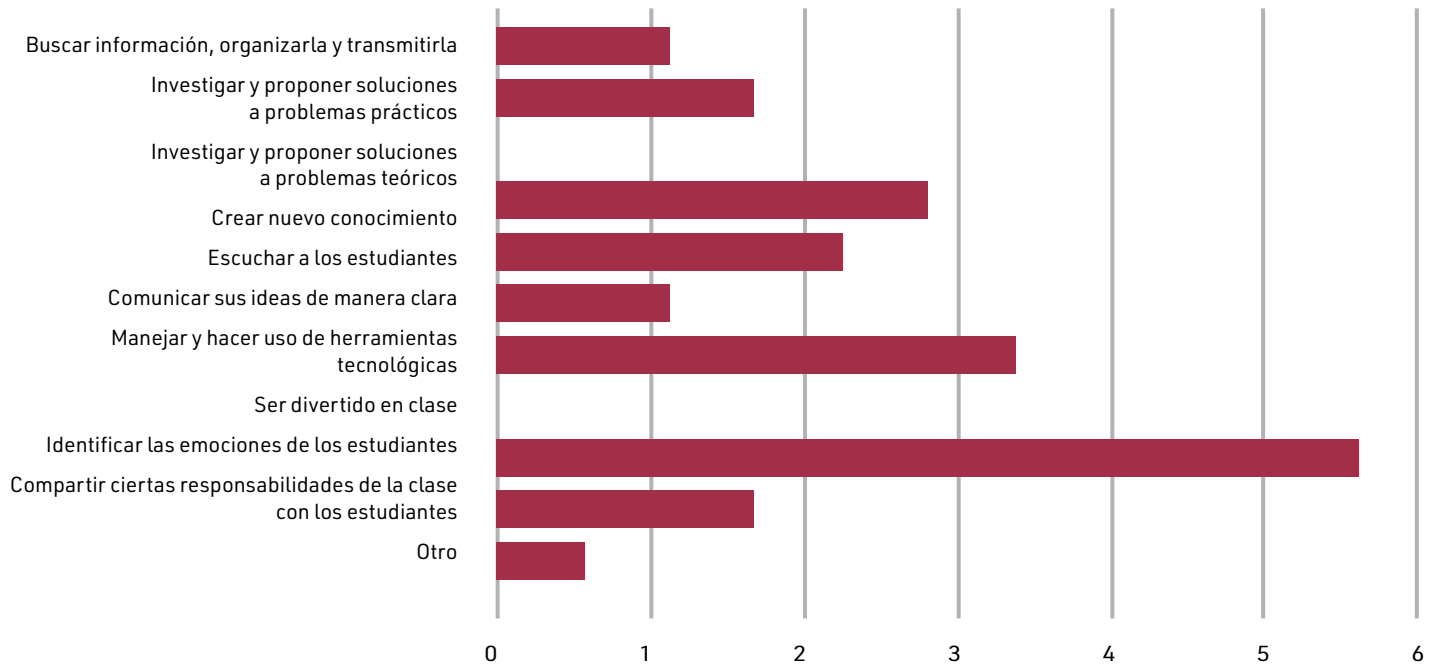
ASPECTOS EN LOS QUE QUISIERAN PROFUNDIZAR LOS DOCENTES



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 8.

## ¿QUÉ ASPECTOS LE GUSTARÍA POTENCIAR?



Fuente: elaboración propia.

### ¿Qué nos queda después de recorrer este camino animados por las voces de los docentes?

Las comunidades de práctica, como hemos sembrado, son un contexto para que broten las comunidades de aprendizaje. Como lo repetiría el escudero Rodríguez (2012), son: "un modelo de organización de los centros educativos que pretenden dar respuesta a dos prioridades, mejorar el rendimiento académico y resolver los problemas de convivencia" (p. 68); también, son una: "respuesta educativa igualitaria para conseguir una sociedad de la información para todos y todas" (Jaussu y

Luna, 2002); en las que se apuesta porque: "todas las personas, en conjunto e individualmente, mejoren los aprendizajes y, al mismo tiempo, el sistema cambie para conseguir la participación de todos y todas en la sociedad" (Elboj *et al.*, 2006); además, son un proyecto que involucra no solo a los docentes, también a estudiantes, administrativos, entornos sociales y familiares, como dirían las hechiceras Carmen Elboj Saso y Esther Oliver Pérez (2003).

Precisamente, estas comunidades con las que soñamos para este viaje, parten del principio de confianza en las altas capacidades de todos los actores, de manera que se gesten procesos conducentes

a la calidad educativa; en la voluntad de cada uno por contribuir a la formación individual y grupal; se sirven de actividades en las que exista una alternancia de los actores para que, por medio de los diálogos (pensamos en un marco como la hermenéutica diatópica de De Sousa [2009 y 2010]), se encuentren soluciones, enseñanzas, aprendizajes y sentidos de lo que significa, en nuestro contexto, la práctica docente sin que ello implique la imposición de un actor o actriz sobre los otros y otras.

Así, después de haber conformado un equipo, revisado nuestras alforjas, herramientas, visitado sabios y hechiceras, y escuchado a nuestros acompañantes, es momento de poner las alas de Hermes a nuestros pies para marchar hacia campos más amplios, donde juntos podamos contribuir a la formación de los nuevos profesionales y compartamos nuestros saberes y conocimientos para lograr prácticas más completas. Proponemos como corolario en esta empresa:

1. **¿Cuéntanos tu historia?** Escenario para compartir nuestras dificultades, qué nos trae aquí, cómo vemos nuestras prácticas docentes.

El primer paso, cuya construcción nos ha dejado esta primera intuición de un universo lleno de lugares, momentos, palabras e imágenes, se ha constituido como un escenario de reconocimiento de lo que los docentes ven, piensan y sienten acerca de su ejercicio académico cotidiano. Reconocer la historia del otro no es cosa fácil, nuestras madres podrían decir que nunca acabamos de conocer a alguien y, si bien

esto podría llegar a ser muy cierto, el primer esfuerzo debe ser por identificar lo que cada uno lleva dentro. Como diría Agnés Varda: “si abriéramos a las personas, encontraríamos paisajes” (2019).

Bajo esta lógica, la propuesta de redes de apoyo enmarcada en las formas de las comunidades de aprendizaje responde a la necesidad de interpretar constantemente las narrativas de los actores de la comunidad académica y resignificarlas a la luz del diálogo y la construcción de sentido. Es por eso que, aunque se hayan dado las primeras pinceladas de lo que sería la tarea sugerida en un principio por las voces de Valle & Amuchástegui (2017), es decir, en: “la construcción de un diagnóstico participativo, que incluye la voz de todos los sectores en la identificación de problemas y sus ideas con relación a cómo resolverlos” (p. 11), es importante nutrir regularmente los encuentros con las experiencias que hacen de los docentes lo que son en cada momento de su vida y que ponen sobre la mesa un festín de necesidades y oportunidades que podemos aprovechar. Esto último, nos llevaría al segundo momento de los encuentros de redes de apoyo.

2. **Todos bajo la lluvia.** Diálogo sobre posibles soluciones; revisión de las habilidades con las que contamos en la comunidad.

Conocer y definir algunas inquietudes comunes a partir de las historias de los docentes, nos lleva también a querer identificar cuáles son las habilidades y capacidades de cada actor frente al papel que desempeña en el gran escenario de la educación. De allí que las posibilidades

“

**La construcción de un diagnóstico participativo, que incluye la voz de todos los sectores en la identificación de problemas y sus ideas con relación a cómo resolverlos**

”

que, como flores en primavera, se abran ante nuestros ojos sean tan variadas como personas dispuestas al encuentro. En ocasiones, las respuestas a nuestros sentimientos más profundos están contenidas en aquel que se sienta al lado a tomar un tinto de manera silenciosa y que saludamos brevemente porque alguna vez nos hemos visto por ahí. Sabemos que, como docentes, como personas, encaramos situaciones similares de maneras muy diferentes y por ello la luz que ilumine lo que parece un cuarto oscuro para uno puede estar en el otro que camina silenciosamente.

3. **¿Con quién cuento?** Presentación de especialistas o expertos en proceso o actividades dentro y fuera de la universidad (otros actores).

Además de contar con los relatos de las experiencias de otros docentes de la Universidad, resulta importante escuchar las voces de quienes transitan por corredores paralelos o transversales del pensamiento y cuentan con sus propias luces e instrumentos, puesto que esto puede llevarnos a puntos de encuentro, o desencuentro, favorables y enriquecedores. En ese sentido, contar con la experticia de quienes han dedicado su vida a la edificación de reflexiones y propuestas que rondan el mundo académico y, por qué no, también de la vida, puede resultar beneficioso para las redes de apoyo. En última instancia, la misma noción de red hace referencia a la unión ordenada, y no siempre simétrica, de hilos o diferentes elementos que permitan alcanzar un fin.

4. **Aprendices y maestros.** Con el punto dos se organizan talleres para que cada maestro y estudiante comparta sus saberes y experiencias.

A partir de los pasos recorridos hasta el momento, se incorpora la presencia y participación de los estudiantes, quienes, expertos en su rol de aprendices, aportan desde su mirada y lógicas a lo que como docentes hemos construido. La red se fortalece, pues se incluyen los actores que cimientan nuestro quehacer.

5. **Revisamos alforjas.** Evaluación de procesos.

Aunque reconocemos que la evaluación de lo que se gesta en las comunidades de aprendizaje y, por ende, en la construcción de redes de apoyo, debe ser un ejercicio constante, casi propio de cada encuentro, resulta importante dedicar un espacio al final del ciclo para reflexionar en torno a los aciertos o desaciertos que se puedan tener en el camino. Estos procesos de evaluación se enmarcan en el carácter dialógico al que se apuesta de principio a fin y, con ello, se busca que la sistematización de experiencias y la posible construcción de materiales de apoyo sea fructífera para procesos venideros.

6. **Con base en lo aprendido, emprendemos nuevamente el camino.**

Agradecemos a las voces que orientaron el camino recorrido.



# Referencias

- Amuchástegui, G., del Valle, M. I. y Renna, H. (Compiladores). (2017). *Comunidades de aprendizaje. Reconstruir sin ladrillos*. Unesco. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Guia\\_4\\_web\\_educacion\\_emergencias.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Guia_4_web_educacion_emergencias.pdf)
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha R. y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia Editorial, S.A.
- Bartra, R. (2019). *Chamanes y robots. Reflexiones sobre el efecto placebo y la conciencia artificial*. Anagrama, S.A.
- Bartra, R. (2014). *Antropología del cerebro. Conciencia, cultura y libre albedrío*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2009). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Calle 13. (2014). Así de grandes son las ideas [Canción]. *MultiViral*. Sony Music Latin.
- Crea. (2018). *Formación en comunidades de aprendizaje-Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/594/769970554da49e21171e56f111a-8ba9c.pdf>
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. Sage Publications.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Editorial Planeta.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- De Sousa, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Plural Editores.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Editorial Graó.
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (48), 91-103.
- Ende, M. (1973). *Momo y los ladrones del tiempo*. Editorial Alfaguara
- Fals Borda, O. y Rodríguez Brandao, C. (1987). *Investigación Participativa*. La Banda Oriental.

- Fuentes, C. (1994). *Cristóbal Nonato*. Fondo de Cultura Económica.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Grimm, J. y Grimm, W. (2014). *Blanca-nieves*. Nórdica Libros.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Harari, Y. (2015). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Debate.
- Jaussi, M. L. y Luna, F. (coordinadores). (septiembre de 2002). Comunidades de Aprendizaje. Una experiencia de participación de toda la comunidad educativa para mejorar la calidad de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, (316), 39-67. Praxis.
- Maldonado, J. (2018). *Parques, rutas y murallas mentales*. Ediciones USTA.
- Martel, Y. (2003). *Vida de Pi*. Editorial Destino.
- Mora, F. (2011). *¿Cómo funciona el cerebro?* Alianza Editorial.
- Murakami, H. (2015). *Pinball 1973*. Tusquest Editores.
- Netter, G., Womark, D. (Productores) y Lee, A. (director). (2012). *La vida de Pi* (España)/ *Una aventura extraordinaria* (América Latina) [Cinta Cinematográfica]. Rhythm & Hues y Fox 2000 Pictures.
- Ong, W. (2004). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. Instituto Politécnico Nacional IPN.
- Rebollo, M., García, R., Buzón, O. y Barragán, R. (2012). Las comunidades virtuales como potencial pedagógico para el aprendizaje colaborativo a través de las TIC. *Enseñanza y teaching*, 30, 105-126. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/9317>
- Rodríguez de Guzmán Romero H, Jesús. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahukEwju65DTntjsAhUDw-FkkHEIDDGQQFJAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3938956.pdf&usq=AO-vVaw0\\_7dI8xKTUfveX1rJRTyOm](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahukEwju65DTntjsAhUDw-FkkHEIDDGQQFJAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3938956.pdf&usq=AO-vVaw0_7dI8xKTUfveX1rJRTyOm)
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Serrano González-Tejero, J. M. y Pons Parra, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Redie. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27.
- Todd, J., Todd, S. (productores) & Nolan, C. (director). (2000). *Memento* [cinta cinematográfica]. Newmarket Films Team Todd.
- Tolkien, J. R. R. (1954). *El Señor de los Anillos, I. La Comunidad del Anillo*. Editorial Minotauro.
- Varda, A. (directora). (2019). *Varda by Agnès* [cinta cinematográfica]. Ciné Tamaris.
- Vidal, M. (2018). *La educación en ética, ciencia y espiritualidad: Aproximaciones desde las neurociencias*. Ediciones USTA.





“

**Esta ciudad no es lo  
que fue, un paraíso  
nevado y con poca  
lluvia, ahora es  
más tropical**

”

Laura Bermúdez Franco  
Jhon Maldonado Ruiz



**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS**  
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

