

## **El desempeño profesoral universitario lo pensamos como consecuencia de la flexibilización curricular**

*Javier Alfredo Fayad Sierra, Ph.D\**

Recibido: agosto 23 de 2008

Aceptado: septiembre 30 de 2008

### **The university teachers' performance is thought as a consequence of the curricular flexibility**

#### **Resumen**

Este escrito quiere aportar con algunos elementos para el debate en las unidades académicas de las universidades, que cumplieron sus procesos de acreditación de calidad y alta calidad, pero que tienen dificultades para dar cuenta por la evaluación del “desempeño profesoral”. Consideramos que para este propósito es necesario sustentar una concepción particular de la flexibilización curricular en la universidad, como principio fundamental del “desempeño profesoral”, que nos permita reflexionar sobre la esencia de la universidad y sus fundamentos, como una de las tantas sustentaciones que necesitamos para salir de la muy citada “crisis universitaria”.

**Palabras clave:** Desempeño profesoral universitario, Flexibilidad curricular, Universidad, Formación.

#### **Abstract**

This document pretends to contribute some elements for the debate within the academic unities of the universities that accomplished their processes of quality and high quality certification, but which still present some difficulties in the process of “teachers’ performance”. We consider that for this specific purpose, it is necessary to maintain a particular conception of the curricular flexibility in the university, as a fundamental principle of the “teachers’ performance”, which lets us think about the essence of the university and its foundations, as one of the different elements that we need to overcome the so-called u “universitarian crisis”.

**Key words:** University teachers’ performance, Curricular flexibility, University, Formation

---

\* Docente Investigador de la Universidad del Valle, Colombia.

### Presentación

La universidad oficial colombiana en los últimos años viene asumiendo una concepción de instituciones de calidad, de acuerdo a la normatividad y los procesos impulsados por las políticas en Educación Superior. Esas políticas han planteado, en la práctica, la existencia de por lo menos dos modelos de universidad: Una que corresponde con el deseo de una universidad para las competencias del mercado; otra, las que promueve la misma manifestación de pérdida de la esencia de la universidad al ser regida por necesidades del mercado que, muestra la urgencia de volver a las esencias de la universidad para resolver su crisis estructural desde su capacidad de producción, reproducción y distribución social del saber en el marco de la autonomía de los saberes. La universidad de calidad es una construcción de un modelo gubernamental desde 1990, ante la incapacidad de que los universitarios hagan propuestas sin reproducir la política de los gobiernos basadas en el control del gasto, mejoramiento de cobertura y calidad sin aumentar los recursos manteniendo el nivel de burocratización.<sup>1</sup> Este modelo en ejercicio se denomina “progresismo institucional” y realmente no se centra en posiciones académicas sino administrativas, porque los cambios que se plantean sobre el proceso de enseñar y aprender no tienen que ver con los contenidos y los procesos académicos en sí, sino que se queda en el plano de las definiciones de variables de calidad.<sup>2</sup>

1. El promedio nacional es el de dos administradores por un docente. Luis E. Orozco. *Bases para una política de Estado en Educación Superior*. p. 17. Universidad de los Andes, 2002.

2. Luis E. Orozco. *Op. cit.* p. 18.

El principio para valorar la función del profesor en la universidad está en la formación, del mismo y de sus estudiantes. Consideramos el papel de la formación como la razón de ser de cualquier propuesta que valore las prácticas de los profesores; luego planteamos algunos elementos necesarios para evaluar el desempeño profesoral; posteriormente llegamos al centro de nuestro problema que es una mirada particular sobre las relaciones de lo pedagógico y formativo en la universidad, con el fin de sustentar una concepción de “flexibilización curricular” que nos defina un fundamento para decir desde dónde valorar el “desempeño profesoral” dentro de las medidas que representan la esencia de la universidad. Nuestro deseo está en hablar de “carrera profesoral” o de “formación profesoral” antes que de “desempeño profesoral”; son términos relacionados, pero en el debate sobre la calidad y la acreditación se nos exige en forma coyuntural hablar del “desempeño” por la exigencia para concretar el modelo de “progresismo institucional” en las universidades.

### La importancia de la formación

La formación a definir del ser profesor universitario en las medidas posibles que plantea la Ley 30 de 1992, tiene que ver más con las prácticas que se realizan en los contextos de las opciones de los saberes organizados en la universidad, que de la generalidad de las opciones científico-natural, científico-artístico, científico-social, científico-humanista y científico-tecnológico. Definen unas cualidades particulares de la generalidad de lo que podemos llamar como

elementos de *la formación del ser colombiano*. Primero, porque Colombia es un país que sin equivocarnos podemos calificarlo como uno de los más ricos en cartografías naturales para la diversidad de conocimiento, gracias a que se encuentra entre los primeros países del mundo con mayor riqueza en diversidad biológica y en diversidad lingüística. Pero al mismo tiempo no “conocemos el conocer” que implica esas riquezas. Segundo, para formar al colombiano desde sus riquezas se requiere de diversas instituciones con distintas manifestaciones prácticas de las estructuras institucionales, y la universidad es una de estas instituciones que aporta en la organización y disposición de sus riquezas en forma de conocimiento. Tercero, porque el concepto y la acción de la formación, requieren del encuentro de distintas concepciones y prácticas que reconozcan la importancia de los desarrollos antropológicos, sociológicos, psicológicos, económicos y pedagógicos, sin quedarse en la expresión de ser saberes técnicos, profesionalizantes o científicas. Cuarto, porque las realizaciones recientes en el plano de la relación de conocimiento tienen avances y velocidades extraordinarios, gracias a los medios de la informática, telemática, comunicación y redes, que nos ubican en una relación de equilibrio entre lo local y lo planetario. Quinto, por los elementos anteriores, se requiere ampliar el campo de la apropiación de los procesos de intercambios culturales y sociales, que asumen formas concretas para poder desarrollar mayor capacidad de comprensión y producción de las relaciones de análisis y tematización de los recursos y variables, que comun-

mente utiliza la sociedad para resolver sus problemas inmediatos.

Se nos exige hoy que en el campo de la información no nos quedemos en reproducir la formación profesional, como el centro de la razón universitaria, se nos exige ampliar las redes y relaciones por medio de aplicación de las formas de operar lo informativo, sistémico y tecnológico en la adquisición de saberes y conocimientos, que se define como un campo interdisciplinario, antes que un saber monolítico de forma profesional; se asume que se trata de ampliar las prácticas que proponen desde las redes de información con bases conceptuales dar respuestas inmediatas a los problemas del ser colombiano.

La forma como se dan los “desarrollos” y necesidades de la formación del colombiano nos plantea cambios en las maneras de abordar tradicionalmente los procesos formativos en las instituciones. Las competencias, capacidades y apoyos de las instituciones traspasan hoy el marco de los currículos, los planes y los programas de formación para las profesiones, se le da más importancia a problemas específicos que atienden modos prácticos de operar los trabajos, siguiendo en forma concreta las pautas determinadas por las relaciones de control de reproducción del capital.

Entonces, nos encontramos con que las instituciones formadoras, más que formar profesionales, se están convirtiendo en instituciones creadoras de modelos de gobernabilidad, con la

finalidad de afectar en las posibilidades de resolver y atender vacíos de ciertas prácticas socio-culturales que tienen que ver directamente con las variables de formación que manejan específicamente, en contextos y en procesos particulares, muy dependientes con funciones específicas del trabajo en forma sectorizada. Este hecho es una riqueza y una miseria paralela, porque si la universidad no tiene consenso social los gobiernos son los primeros en entregar a la empresa privada las realizaciones y recursos para la formación. Pero si la universidad cuenta en forma real con la función de gobernabilidad de los procesos de formación, la universidad tiene la libertad, que sigue siendo relativa, de poder definir autónomamente las estrategias y lugares del conocimiento con que orienta sus recursos para viabilizar soluciones a los problemas de los colombianos. De alguna manera podríamos interpretar este hecho como ambigüedad de la administración y la política universitaria, pero resulta que es en esta condición de posibilidades donde la universidad puede actuar en forma más autónoma si se lo propone.

El factor humano, considerado como recurso, más las estructuras de producción y consumo, son impulsadas en forma cada vez más amplia, para que responda a los modelos de economías transversales. Se trata de modelos de relaciones entre Estados y organizaciones para producir bienes y servicios, bajo las condiciones de su propia capacidad de triangular los procesos entre productos-mercados y potencia cultural. Es en este esquema de organización, de las relaciones

de producción, que se indaga por salidas prácticas a los problemas de formación y empleo, que tienen que ver más con en el campo de la transformación y apropiación cultural, que con los modelos de producción en el sentido tecnológico como tal; por esta razón, entre otras, es que se pretende por medio de las relaciones del conocimiento cambiar las ubicaciones prácticas de las universidades con respecto a la idea tradicional de la formación profesional. El entorno productivo del profesional como buscador de empleo (productor de hojas de vida competitivas) le ha dado paso a la necesidad de la creación de nuevos empleos desde la producción de nuevos hábitats formativos, que no están centrados en la profesión, pero que promueven su creación a partir de tener en cuenta las condiciones socio-culturales diversas de los países y sus relaciones económicas.

Evaluar las prácticas institucionales y profesionales en los contextos de organización, surgen como respuesta a los modelos de formación que conlleva aperturas ante los modelos cerrados de profesiones y prácticas ya ocupadas en el sentido de puestos de trabajo. Para el concepto de formación-formar, no es suficiente hablar de la evaluación sin mostrar de qué concepción de formación se habla. La idea de formación que presentamos es una valoración sobre el estado de una vida digna para cualquier persona, en cualquier contexto, de acuerdo con su grupo social, medio, y en unas condiciones de posibilidad del capital económico, cultural, social y simbólico. La formación busca entonces, mejorar las condi-

ciones que tenemos para vivir dignamente como seres humanos, en relación con la forma como se nos presenta, produce y reproduce el valor de lo humano.

Formarse requiere de categorizaciones y teorías, pero el mundo de las ideas va más rápido que las prácticas, esto hace que la formación se diferencie de otras concepciones, sin negar lo teórico. La formación permanente permite abrir nuevos conceptos, mejorando y ampliando la forma discursiva de los conceptos desde donde realizamos nuestras prácticas. Esas posibilidades nos ayudan a mejorar las condiciones, impulsando que sea la misma formación, su sentido, quien pone en juego esas condiciones de la existencia, del momento, de lo que nos ocurre. La formación es una práctica que se define por las fuerzas que actúan en lo mediato, entre fuerzas y contrariedades, poniendo en evidencia el juego de las posibilidades a manera de intereses que interpretamos.

La formación en las instituciones educativas, desde preescolar hasta educación superior, promueve la creación de un encuentro que tiene que ver directamente con el sentido que le damos a la formación en relación con el conocer, el saber y el administrar. El conocimiento es una de las fuentes de la formación que referencia el acumulado de algo específico, disciplinar, organizado, y que se trae desde antes. La formación requiere del conocimiento para organizar las relaciones entre distintos tipos de conocimiento como si fueran maneras diferentes de la formación. Dife-

rentes formas de conocimiento interrelacionadas permite la práctica de distintas posibilidades de formación.

El ciudadano actual necesariamente está relacionado con las instituciones educativas; las maneras de formarse de ese ciudadano, representa lo material y concreto de la misma idea que tenemos del ser ciudadano. No podemos separar al maestro y al estudiante del ser ciudadano. El maestro se forma para enseñar a un estudiante que “está bajo su tutela” de un acumulado de conocimientos e información que responden a utilidades explícitas en la organización del programa o plan formativo en ejercicio. Hoy en día se plantea que el ser maestro requiere que su práctica la realice en función de esa concepción de formación del ser ciudadano que nos preocupa. El ciudadano de él mismo como maestro y el ciudadano del estudiante que está a su cargo.

El maestro al ir al salón de clases, le compete cumplir con la asignatura y con los proyectos de la institución y de los sujetos que se encuentran relacionados con el proceso formativo, directa e indirectamente. Materializa sus obligaciones contractuales en docencia, investigación y proyección social, siguiendo ciertas pautas y comportamientos de la función específica de su quehacer como maestro. De allí, de lo concreto y suficientemente descriptivo de su quehacer, es que se pueden construir los indicadores de medida de sus prácticas. Esas medidas se plantean bajo la tutela de las funciones e intereses institucionales, por encima de los personales; se trata

de que cada persona tenga la realidad de poner en ejercicio los proyectos de la institución. Por eso es importante aquella concepción de Ley que regula las instituciones educativas por medio de unos Proyectos Institucionales, permite darle un lugar concreto a las diferentes prácticas del maestro, el estudiante, el administrador en la institución. El fin de esta explicitación normativa real, es que se pueda representar el vínculo que los acompaña como ciudadanos y su diversidad dentro de la institución. Establecer el quehacer del docente universitario, parte de la premisa que es la distribución social del conocimiento, en la forma como se realiza, como se llega al sentido de investigar, para socializar, para mejorar la docencia y para producir competencias científicas y tecnológicas en el ser colombiano.

### **El desempeño profesoral es un campo de formación**

El desempeño es el empeño que le ponemos a la realización de algo, es el desarrollo del empeño, es el camino que se da en la capacidad que tenemos para emprender las tareas en la universidad de docencia, investigación, proyección social y administración; reconociendo que la universidad es una institución de prácticas complejas, paralelas, cruzadas, que funcionan como prácticas del saber, del conocimiento y de la formación. Las prácticas del saber están íntimamente ligadas con la administración de la docencia, lo curricular, con las profesiones y la contratación de profesores para satisfacer demandas de los departamentos, profesiones y facultades; estas son líneas gruesas en la universidad. Las prácticas de conocimiento se refieren

a la manera como los universitarios asumen su libertad de cátedra y su autonomía del saber, son competencias, concepciones y diferencias, donde se pueden encontrar posturas extremas en la misma unidad académica, allí se incluye el papel de la investigación; son líneas flexibles en la universidad. Las prácticas de formación son las que se refieren a la capacidad de interrelacionar los saberes y conocimientos, más allá de interrelacionar programas académicos profesionales de pregrado y posgrado, sino que hacen más referencia a las capacidades para poner en ejercicio real, la posibilidad de la inter y transdisciplinariedad, así como la flexibilización curricular, que consideramos que son relaciones del conocimiento que generan las prácticas diferentes de relación entre las producciones de la universidad y el consenso social, que son complejas, no lineales y son determinantes en la recuperación de la esencia de la universidad; son líneas de fuga en la universidad.

Normalmente evaluar el desempeño de las personas en las instituciones se hace dentro de la concepción de una examinación aislada, que desconoce la evaluación como valoración, que toma distancia de la necesidad de una práctica donde se pregunta más por las diferencias entre los posibles encuentros entre las prácticas institucionales y los actores educativos. Lo evaluable retoma lo conocido de la práctica que se realiza, pero quiere ir más allá, porque al valorar el desempeño del profesor, parte por establecer primero una medida positiva y formativa sobre las prácticas profesoriales. Es en esa medida construida en la práctica que puede pararse, darse un piso para

hablar de evaluación, porque cuenta ya con unos valores de las prácticas. Esta medida no evalúa conocimientos previos, determinados, sino relaciones con el conocimiento a partir de las prácticas del profesor en la universidad, esto incluye si ha ampliado en el campo de lo aprendido, gracias a su “producción intelectual” representada en títulos, libros, artículos de revistas y documentos universitarios sobre los aspectos del saber, la docencia y la investigación que le competen. Es en ese marco de referencia construido que se puede hablar de desempeños, de medir con un valor de referencia hacia su crecimiento. Es decir, medir el empeño con que trabaja el profesor.

Entonces se trata de evaluar paralelamente otros elementos que tienen que ver con el nivel de apropiación de los elementos de la relación entre el maestro, estudiante e institución. Esa valoración de la práctica por medio de la intermediación entre los actores se representa tanto en lo aprendido como en lo enseñado, y el lugar de la valoración está en la capacidad de distribuir socialmente el saber. Productos reales y productos en las relaciones que muchas veces son intangibles. Por esta razón es que consideramos que la evaluación del desempeño profesoral es una problematización de lo que creemos que es la persona, el ser, los actores de la evaluación, en nuestro caso el ser colombiano, el ser ciudadano como condición real del ser humano, donde se ubican en forma material y concreta los proyectos institucionales, que incluyen las prácticas de docencia, investigación, proyección social y administración que realizan los profesores. Las ideas sobre la evaluación del desempeño pro-

fesoral llevan en nuestro medio a una medición que se configura por fuera de las personas; pretendemos que por más disímil que sea la forma de evaluar, el material y el formato concreto para evaluar el empeño-desempeño, tiene que partir necesariamente de la construcción de un modelo que muestre el encuentro entre los sujetos, sus saberes y sus prácticas universitarias (de saber, de conocimiento y de formación). La evaluación que es objetiva, se convierte entonces, en la explicitación de algo concreto de lo que se hace a favor de la relación entre los sujetos que incluyen sin problema los objetos de la evaluación. Esta idea hace que la responsabilidad de la evaluación que se sustenta por medio de: ¿Qué se evalúa?, ¿cómo se evalúa?, ¿para qué se evalúa?, pase a ser una tarea conjunta e institucional, ya no se queda en una tarea aislada del maestro, respondiendo a medidas y formatos que indagan por si solo si cumple con la docencia, la investigación y la proyección social, en forma de modelos de tiempos y movimientos que respondan a los indicadores de evaluación, sin el contenido de las prácticas realizadas.

**En la universidad una de las medidas para valorar el desempeño profesoral relaciona el campo de la pedagogía con el campo disciplinar de las profesiones y facultades**

Darle un valor al ser profesor es muy difícil porque más que una práctica el profesor universitario está mediado por concepciones y bases conceptuales de lo que hace. En este sentido su quehacer parte de sus disposiciones, capacidades y ubicaciones conceptuales. No es gratuita

la organización de unidades académicas primero por ubicaciones conceptuales de facultades del saber y de concepciones con ese saber. Por tal razón el fundamento inicial del quehacer docente es su relación con lo conceptual. Un concepto lo entendemos como una referencia racional y sensible sobre algo que explica una situación particular y establece una referencia de habla. Se dice un concepto no solo para referir un contenido, se trata de establecer claridad sobre las relaciones que lo componen. Un concepto no es solo un principio de verdad irrefutable, es una relación de concepciones que lo contextualizan. El concepto como tal existe cuando en el contexto de la tradición de un saber, es comprendido y apropiado, porque “permite identificar y estudiar las relaciones y rupturas entre los conocimientos desde el punto de vista de su contenido conceptual”.<sup>3</sup>

El conjunto de relaciones de un concepto es lo que llamamos un campo conceptual, que se establece a la manera de regiones con diferentes números de articulaciones, al ligar un concepto con un campo práctico de su saber específico. Se dice entonces que, un concepto está mediado por situaciones diversas en relación con otros conceptos, que inclusive pueden ser de otros campos conceptuales. Por eso le damos bastante importancia a pensar los conceptos como un complejo conceptual y una configuración de relaciones entre diferentes conceptos y campos conceptua-

les que permiten argumentar diferentes prácticas conceptuales y diferentes formas de realizar el trabajo docente.

La estructura universitaria por Facultades, Departamentos, Fundamentos, Teorías, Saberes, Prácticas, Técnicas, Procesos, Unidades Académicas, son realmente una cartografía de relaciones conceptuales, antes que ser un esquema de organización de la docencia, la investigación, la extensión y la administración; esto nos permite afirmar que un programa académico antes que ser una organización curricular es un conjunto de relaciones conceptuales y de redes conceptuales en ejercicio, independientemente del diseño curricular que tenga el programa académico. El diseño curricular permite establecer los modelos y prácticas de administración de un saber y de una profesión, centrado en concepciones disciplinarias, lo cual es muy importante tenerlo; pero la realidad de las relaciones conceptuales en la universidad rebasa ese modelo disciplinar y profesional de las unidades académicas en la universidad.

Para nuestro interés, como puerta de entrada, hacemos referencia a siete conceptos que tejen el entramado de los discursos sobre la enseñanza en las instituciones educativas, incluyendo la universidad; son: Pedagogía, Formación, Enseñanza, Aprendizaje, Didáctica, Currículo y Gestión. Esa red de conceptos relaciona el saber en la universidad, el saber que se sabe y el saber que se enseña; además que, estos son los elementos que fundan la investigación y la extensión. Para hacer el análisis sobre las prácticas universitarias

3. Foucault, Michel. *Arqueología del saber*. Siglo XXI, México, 1974.



(docencia, investigación, extensión y administración) planteadas en la Ley de Educación Superior y en las estructuras de las universidades requerimos entrar en esta red de conceptos que le dan vía a la relación existente entre lo pedagógico y lo formativo; desde allí se fundamentan las relaciones del conjunto de conceptos citados, que en la práctica existen y funcionan como competencias comunicativas.

Saber un saber y saberlo enseñar fundamenta la relación con el saber particular de las disciplinas y facultades. En la universidad son válidas todas las redes conceptuales que existan, pero el punto de encuentro inicial está en la relación que establecemos, en forma concreta, entre la red de conceptos de la enseñanza y la red de conceptos del saber particular.

El campo pedagógico-formativo lo entendemos desde el contexto de las relaciones que se pueden producir al combinar y relacionar el conjunto de conceptos de la enseñanza (Pedagogía, Formación, Enseñanza, Aprendizaje, Didáctica, Currículo y Gestión), entre unos y otros, sus relaciones son producidas por la relación teoría-práctica que acompaña las diferentes relaciones entre los conceptos.

Estudiar el funcionamiento de las relaciones entre conceptos nos permite estudiar un conjunto de saberes y expresiones del conocimiento que están en la práctica con “una mirada de arqueólogo y epistemólogo que capte en el conjunto de las diferencias, las relaciones, las posibilidades, las rupturas, las continuidades, las caduci-

dades. Dicho de otra manera, reconocemos que las ciencias y disciplinas no conocen barreras epistemológicas y van de un campo a otro produciendo, precisando o modificando objetos de saber, conceptos, métodos y posibilidades. Se asume la tarea de captar el entramado actual en el cual se encuentran los objetos y conceptos del saber pedagógico. No se trata de buscar unicidad, todo lo contrario, es necesario permanecer en la pluralidad, pero de manera ordenada y reflexiva. Actualizar un campo conceptual no significa buscar teorías únicas, sino comprender la nueva configuración del saber y del campo.<sup>4</sup>

El conjunto de conceptos producen una relación discursiva con intereses de competir en el lenguaje de las ciencias o de los saberes particularizados; esa red de conceptos funda campo porque no se separan, se combinan, se modifican; están dentro del orden de tradición de un saber que por las condiciones de creación es crítico y por lo tanto en movimiento. Un orden del discurso particular ayuda a diferenciar los objetos y las barreras que se le presentan a cada objeto disciplinario o profesional para incluir su concepto. Los conceptos en su papel de crear formas de relación con otros conjuntos de saberes no se escapan de posibles problemas epistemológicos sobre la forma real de producir las competencias entre los diferentes saberes. Creemos que esas barreras se pueden superar al plantear la relación epistemológica en un plano de interrelaciones, en unas medidas distintas a la de los objetos par-

4. Díaz, Mario. *El campo intelectual de la Educación*. Universidad del Valle, Cali, 1994.

ticulares de las ciencias, disciplinas y profesiones.

Lo pedagógico y formativo lo pensamos como la manera que tenemos de establecer un dispositivo de relaciones entre saberes, campos, antes que profesiones y disciplinas, conformadas por líneas de diferente naturaleza, las cuales, van más allá del ideal de abarcar sistemas homogéneos por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, llevando a mayor complejidad la relación conceptual con que trabajamos. A medida que se utilizan los conceptos, individualmente o como red, se forman procesos, así como en las prácticas de docencia, investigación, extensión y administración; las redes de conceptos se acercan o se repelen unas a otras. Cada línea que se forma al momento del contacto, toma diferentes direcciones (bifurcada, ahorquillada), con derivaciones. Esas relaciones entre conceptos toman a los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición, como vectores o tensores.

### **La flexibilización curricular como límite y diferencia en la universidad**

El interés particular que nos acompaña en este escrito, es el de mostrar que para darle valor al desempeño profesoral es necesario centrarse en la red de relaciones de lo pedagógico y formativo, antes que en la red de conceptos o disciplinas particulares. Es desde esa red pedagógica y formativa que interrogamos las relaciones entre los diferentes campos conceptuales en la universidad para poder evaluar; PRIME-

RO, el lugar de las prácticas pedagógicas en la universidad; SEGUNDO, los lugares que estas ocupan en la profesión, en las disciplinas, en las ciencias. Las relaciones que se producen con los conceptos, saberes, disciplinas y profesiones en la universidad producen, como ya lo dijimos, un conjunto de tejidos relacionales, con sus respectivas tensiones que, se producen al colocar una diversidad de conceptos en un plano de relaciones, promoviendo maneras de reanudar y retejer las mismas relaciones.

La universidad la entendemos como un “territorio cartografiado”, como una “cartografía” donde los conceptos del campo pedagógico, al igual que los de otros campos, se mueven como fuerzas, líneas, distancias, territorios, regiones, niveles. Lo pedagógico y lo formativo nos permiten materializar un punto de encuentro o de diferencia, existente entre los conceptos, tanto en su perspectiva teórica, como en las prácticas donde están presentes, que implican necesariamente que se consideren diferentes acciones y procedimientos, que son presupuestos teóricos, prácticos y experimentales. Cuando los conceptos sobre los que estamos determinando la valoración del desempeño pertenecen al mismo campo conceptual, se evidencia una relación inmediata y cercana con respecto de la enseñanza y sus procesos en la universidad. Nos interesa pensar el comportamiento diferencial de los límites o fronteras entre los distintos conceptos, resaltando que ese comportamiento es distinto cuando se trata de saberes que pertenecen a campos conceptuales de disciplinas diferentes; pero igual nuestra insistencia es que la relación

constructiva para darle valor al desempeño docente está centrada en la relación de enseñanza y aprendizaje del saber en concreto y de las relaciones que este funda con otros saberes por medio de la “flexibilidad curricular”.

El lugar que cada concepto ocupa en la universidad (cartografía particular), desde el modelo de unidades académicas, por Facultades y profesiones, aparece como una fragmentación del campo del concepto particular, ya que en el tipo de relación que se logra bajo la premisa del encuentro entre varios conceptos, se produce una diferenciación por defecto. En la universidad este es el modelo de las profesiones que produce un modelo de relaciones disgregadas; en algunos casos, esa separación entre campos y conceptos es posible verla tal como lo hace el geógrafo estudioso de los paisajes, como encuentros de planos escindidos por los diferentes intereses existentes, de tipo profesional, formativo, investigativo, que no logra materializar las prácticas como conjuntos que agencian servicios y administran la vida en la universidad, sino que requieren que cada saber tenga su modelo aparte, visual y material. Es decir, una institución fragmentada, o en su extremo una universidad por unidades que repiten el esquema general en cada pedacito.

Los límites conceptuales en la universidad se fundan precisamente gracias, al encuentro de los conceptos. La frontera no se construye en la disgregación y escisión de los campos conceptuales, sino en sus encuentros, en las experiencias y prácticas para encontrarse. La determinación de

cada medida entre los conceptos es presentada como una competencia discursiva donde el papel disciplinar, profesional, tecnológica o de relaciones científicas, representa prácticas pedagógicas en la universidad. Los procesos de enseñanza necesitan de la cultura académica, de acuerdo con unas reglas de relación, comunicación y racionalización de las formas de conocimiento y de las formas de acción que permite la misma enseñanza.

La apropiación del conocimiento depende de las formas de circular, representar y relacionar los procesos de enseñanza desde la perspectiva pedagógica, no depende del conocimiento en sí, en abstracto. Al enseñar, hay un modelo que incluye unas reglas, las cuales corresponden con, por lo menos, una concepción de prácticas de enseñanza. En las profesiones y las disciplinas se asumen las prácticas de enseñanza dentro de determinadas concepciones de jerarquía e importancia que adopta un modelo o un tipo de pedagogía, dentro de las relaciones de poder, disciplina y reconocimiento, que conlleva lo pedagógico en la universidad.

El planteamiento de límite del que hablamos, es precisamente el punto de encuentro en la relación entre los distintos conceptos, de acuerdo con las prácticas que se desarrollan en los lugares de los saberes específicos de la vida universitaria (ciencia básica, tecnología, medicina, humanidades, artes, ciencias sociales). En cada requerimiento de las relaciones conceptuales de lo pedagógico y formativo, las relaciones aparecen de manera diferente según las necesidades

que existen en cada saber específico dentro de la universidad. Por ejemplo, en la facultad de ingenierías la concepción de pedagogía, formación, educación, enseñanza, aprendizaje y didáctica, no es aceptada como diferencial; allí se considera que estos conceptos “dicen lo mismo” y las distinciones entre lo pedagógico, lo formativo y lo didáctico no existen para su aplicación del saber particular y su modelo de tecnologización como corriente clásica del saber del ingeniero.

Los conceptos que planteamos no son una negación conceptual para otros saberes, disciplinas y profesiones diferentes a la de formación de maestros, sino que desde la perspectiva de las prácticas universitarias, este conjunto de conceptos que se relacionan en las clases, en la investigación, la proyección social y la administración, se interrelacionan con otro conjunto de conceptos, que producen y son parte de una interrelación de las capacidades discursivas, que es lo que llamamos la vida universitaria. Por ejemplo, el límite entre enseñanza y didáctica se establece en el orden discursivo que lo argumenta, no es una separación de concepciones y contenidos, sino que es la explicación de los elementos prácticos y teóricos que articulan esos dos conceptos en la relación fundando un nuevo plano conceptual y práctico de la vida universitaria, más allá de la particularidad de una disciplina o una profesión. Este orden discursivo no se refiere solo al contenido académico de los conceptos, sino que trata de la construcción que produce el concepto en los distintos sujetos universitarios, los profesores, los estudiantes, los directivos, los empleados y trabajadores, en el contexto de los

saberes específicos y en el contexto general de la enseñanza universitaria. El conjunto de esas relaciones que son conceptuales, abarcan más allá del diseño de programas académicos y del modelo curricular centrado en opciones, componentes, créditos y asignaturas. Son estas relaciones las que permiten explorar el proyecto de universidad que existe en la realidad institucional, más allá de las ideologías disciplinarias, profesionales y políticas con que se piensa la universidad por los diferentes actores. El conjunto de estas relaciones definen la naturaleza compleja de lo que denominamos la flexibilización curricular.

### **La flexibilización curricular como fundamento para la valoración del desempeño profesoral**

La flexibilización curricular la entendemos, entonces, como el conjunto de representación de las relaciones que ocurren en la universidad. La universidad está configurada por un conjunto de campos conceptuales; para tratar de ejemplificar nuestro planteamiento, la podemos representar con tres planos distintos, colocados uno sobre otro, generando el montaje de tres planos distintos, de las distintas prácticas (de saber, de conocimiento y de formación), los lugares formales universitarios (facultades, departamentos, profesiones, campos específicos de saber, medicina, ciencias, artes, humanidades, sociales, tecnologías), y el campo conceptual de la enseñanza universitaria (pedagogía, formación, enseñanza, aprendizaje, didáctica, currículo y gestión). Podemos explicar estos lugares al hacer el ejercicio cartográfico: mostramos los puntos de encuentro entre los tres planos, produciendo un nuevo

mapa, otra configuración. La realización de esa configuración es distinta según el lugar que cada uno ocupa en la universidad.

Para las diferentes unidades académicas existentes en la universidad es útil hacer una consulta a los profesores sobre sus prácticas pedagógicas y sus concepciones de enseñanza y aprendizaje, que nos permita tratar de un modo más adecuado lo que ocurre en la universidad como procesos de apropiación y formación. Pretendemos llamar la atención en la necesidad de establecer el estado de análisis y diseño de las relaciones institucionales, desde las prácticas de lo pedagógico, permitiendo que los profesores, presentemos proyectos profesionales y colectivos, para mostrar en forma material nuestra concepción y práctica de formación como profesores universitarios. En las diferentes relaciones entre los profesores, hay un lugar específico donde se encuentran distintos fragmentos de ese saber disperso del ser profesor.

La pedagogía es un lugar posible en donde se pueden pensar los problemas de la formación de maestros universitarios. Pensamiento que en el caso de las licenciaturas, incluye formar a los profesores de los demás niveles de escolarización. Al formar al profesor de una institución superior de alguna manera se está formando al profesor de otras instituciones. Lo importante es plantear el problema de la diferencia y el encuentro en la formación y el pensamiento pedagógico de la universidad, puesto que esas prácticas, esos encuentros y esos lugares específicos

de formación de maestros corresponden con una concepción de tipo cultural que influye en la formación de ciudadanos. La universidad al formar no solo forma profesionales, también sujetos de la ciudad, en lo externo. No podemos eludir una condición de la universidad: la existencia de lugares especializados para la formación en pedagogía, tecnologías, artes, medicina, sociales, humanidades. De allí el reto, “el saber cómo” y “el saber qué” para darle sentido más general, darle sentido a las relaciones y reproducción de conocimiento y a las prácticas de saber.

### **Conclusiones para definir unas medidas para el desempeño docente universitario**

1. La valoración no puede ser medida por una calificación, por una nota, sino por unos niveles en las medidas del desempeño, serían categorías cualitativas, pueden llamarse estándares, que son los valores que se convierten en puntajes o puntos. Especialmente el estándar a trabajar mejor es la condición del *ser: ser profesor universitario*, en este caso la condición de ser profesor para saber hacer una excelente docencia.
2. Las valoraciones del desempeño, como su nombre lo indica valora el empeño, no es una medida normalizada de los trabajos profesoraes, sino de la capacidad de empeñarse, en sacar una empresa didáctico-pedagógica (empresa viene de emprender y hace referencia al empeño por emprender).
3. El ser profesor y el empeñarse, son constructores de modelos de aprendizaje y enseñanza, otra valoración importante es el hecho de que

esta sea paralela con los recursos, las maneras, las estrategias de enseñanza y aprendizaje de maestros y estudiantes.

4. La valoración permite por un lado entrar a hacer parte de la posibilidad de recibir el estímulo por calidad de docencia, pero su objetivo como valoración no lleva a una condición de negatividad sino de formación, un profesor con estándares bajos en ciertos aspectos requiere entrar a un plan de asesoría y formación, dentro de un programa de la universidad, por ejemplo la actual especialización en docencia universitaria del IEP, asumiría ese acompañamiento para mejorar el desempeño docente.
5. Los estándares de valoración se organizarán a partir de las diferentes prácticas que se hacen en la universidad que implica procesos y niveles de trabajo diferentes; son: prácticas de saber, prácticas de conocimiento y prácticas de formación. La valoración y el desempeño en la docencia necesita que sea visible en el quehacer de todas las prácticas universitarias. Hoy en día no puede ser la investigación la práctica que regula el ser docente y ser universitario, porque hoy en día ese modelo de investigación es un sistema de exclusión y de inequidad. Pero la docencia hoy sí lleva a formas de relaciones de reconocimiento equitativo. Tal vez en unos años al cambiar la inequidad de la investigación, sí se colocará esta como la tarea principal universitaria, copiando el decir de los modelos europeos y norteamericanos de universidad.
6. La valoración del desempeño requiere afectar la formalización del saber y las profesiones, se plantea que los estándares ubican también los aportes en el mejoramiento y profundización del campo conceptual tanto de los saberes y profesiones, como de la enseñanza. Entre estas competencias conceptuales existe una red de multidisciplinariedad de la Unesco y coordinado por un grupo de universidades del Japón, donde plantean la flexibilidad curricular como el aspecto central de esa forma multidisciplinar. Esa valoración del desempeño en el sentido de las relaciones conceptuales requiere necesariamente pensar la universidad en su conjunto como una red de relaciones donde es importante la flexibilización curricular. El conocimiento ya no es propiedad de un solo saber sino es un conjunto de relaciones, eso es la universidad actual. A mí me parece que este es el punto de valoración más importante a llevar a la práctica porque es decir que el docente y su desempeño están en la universidad que representa el mundo del conocimiento que se propone, y no es desde las profesiones sino desde lo flexible y multidisciplinar. Un estándar es eso, la capacidad de poner en práctica la flexibilización y las redes.
7. La tarea que la docencia hoy aporta más es la capacidad de hacer circular el conocimiento. Esto significa que la propuesta es valorar más esa capacidad de ampliar los intercambios y producciones conceptuales mientras enseñamos y aprendemos.