

GUILLERMO BUSTAMANTE Z.
Profesor Asociado Universidad Pedagógica Nacional

SOBRE UN INTENTO RETÓRICO DE LEGITIMAR LA EVALUACIÓN DE “COMPETENCIAS BÁSICAS”*

[...] actos de magia social, basados en palabras nada inocentes en la medida en que producen el reconocimiento de las autoridades legítimas, al favorecer el desconocimiento de la arbitrariedad en que se sustentan. Los dominados no podrán constituirse como grupo para movilizarse y movilizar las energías que poseen, si no son capaces de poner en cuestión las categorías de percepción del orden social existente, ya que dichas categorías, al ser producidas por y para dicho orden, les imponen su reconocimiento y, en consecuencia, la sumisión¹.

PRESENTACIÓN

El número 56 de la revista de la FECODE, *Educación y Cultura*, dedica gran parte de su contenido al tema de la “evaluación por competencias”. En ese dossier, hay un artículo del equipo que la Universidad Nacional ha conformado para implementar la evaluación censal de competencias básicas en el Distrito Capital [dc], y que incluye profesores de esa universidad, de la Pedagógica y de la Distrital.

Pues bien, dicho artículo [Jurado et al., 2001] intenta legitimar la mencionada evaluación, pero –como intentaré mostrar aquí– lo hace más de manera retórica que argumentativa, mediante al menos tres mecanismos: la autoubicación en el lado bueno de pares opuestos, la evidencia imaginaria y la gran misión asumida.

Pero, no por esto, el documento deja de cumplir una clara función política.

1. Estar en el lado bueno de pares opuestos

Uno de los principales mecanismos del documento es caricaturizar una posición que todos rechacen y definirse, entonces, por oposición a lo rechazado. Se trata de los siguientes antago-

* Este documento se realizó en el marco de la investigación: “El concepto de ‘competencia’: una revisión de sus fundamentos”, aprobada por el CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional.

¹ Comentario anónimo en la contracarátula del libro *¿Qué significa hablar?* De Pierre Bourdieu.

nismos: analíticos -vs.- macartistas; con proyecto -vs.- sin proyecto; nuevo -vs.- viejo (modelos no-caducos -vs.- modelos caducos); autónomos y en comunidades académicas -vs.- heterónomos y aislados; pruebas sistémicas -vs.- sumatoria de preguntas aisladas; constructor de currículo -vs.- dictador-consignador.

Analíticos -vs.- macartistas

El equipo [así lo denominaré en adelante] dice –acertadamente, creo– que en educación nada se saca con buscar culpables y que el problema es, ante todo, *estructural*. O sea, de un lado están los que echan culpas, que están equivocados, y de otro los que sitúan el problema estructural. Esta manera de plantear el asunto hace que “situar el problema” aparezca como la posición correcta, con lo que quedaría dicho que o bien habría sólo una manera de situar el problema, o bien que aquella que el equipo plantea es la correcta, pues se opone a los que echan culpas (y, supongo, a todas las maneras incorrectas). Pues bien, el problema estructural que sitúa el equipo es el siguiente:

«ausencia del proyecto educativo cultural que, se supone, compromete a toda la nación» [28].

Curiosamente, aclara que “se supone” que dicho proyecto compromete a toda la nación. Pero, ¿quién lo supone? ¿Para qué suponerlo? No parece esta una vía clara para tratar de demostrar lo que el mismo artículo afirma unos renglones más atrás, en el sentido de que la situación de la educación colombiana es

“abordada desde distintos puntos de vista, de acuerdo con las expectativas de quien se pregunta por la 'calidad' de la educación” [28]. O sea: si el equipo reconoce que hay “distintos puntos de vista”, si reconoce que hay diferencias entre quienes se preguntan por la calidad, si pone la palabra entre comillas, es porque acepta –al menos implícitamente– que estamos en una colectividad cruzada por intereses disímiles que se relacionan de alguna manera con el hecho de que la sociedad está estratificada, y que esa estratificación busca reproducirse e, incluso, acrecentarse. Entonces, si es cierto que la educación colombiana es abordada desde distintos puntos de vista, no se puede suponer que el proyecto educativo cultural comprometa a todos en igualdad de condiciones; o viceversa: si existiera algo llamado “proyecto educativo cultural”, no podría afirmarse que él compromete a toda la nación, porque tendría que ser planteado desde una expectativa, desde una de las tantas ideas de calidad, como bien reconoce el equipo².

Así, quien habla de un proyecto educativo cultural que compromete a toda la nación, en realidad está tomando una posición, habla desde una, aunque quiera atenuarla con el tacto de aclarar que “se supone” ese compromiso nacional. El equipo da testimonio de que se trata de una

² El *Plan decenal de educación* también se construyó publicitando la idea de un “proyecto educativo cultural”. No obstante, allí se materializa en educación cierta política que ya se venía implementando en el resto de ámbitos sociales. Razón, entre otras cosas, de que la participación que, supues-

posición, pues no indaga las “expectativas” que desde los diversos intereses es posible identificar en relación con la educación, con la idea de “calidad”, sino que pasa directamente a justificar la evaluación censal de competencias. Es decir, habla desde el hecho de que existe dicho proceso y que no lo pondrá en cuestión; no trata de construir un proyecto educativo cultural distinto del que ya ha decidido hacer evaluaciones masivas. Además, queda dicho que el equipo no propone el compromiso nacional, sino que en otra parte, alguien lo supone y el equipo acepta esa suposición por alguna razón; o sea que, si bien vendría de otra parte, tampoco se siente obligado a sustentarlo.

Pero claro, en el lado opuesto no están los que cuestionan esa política, sino los que echan culpas y no encuentran razones estructurales. Casualmente no son citados los que echan culpas, para saber si efectivamente carecen de la lucidez de señalar causas estructurales, pues cuando esperábamos la explicación, también ese lugar aparece vacío: es una suposición. Podría ser también que del otro lado no estén solamente los que “echan culpas”, sino también los que saben que hay responsabilidades, sobre todo cuando se trata de la educación *pública*.

Con proyecto -vs.- sin proyecto

A continuación, el equipo agrega otra ausencia como causa estructural:

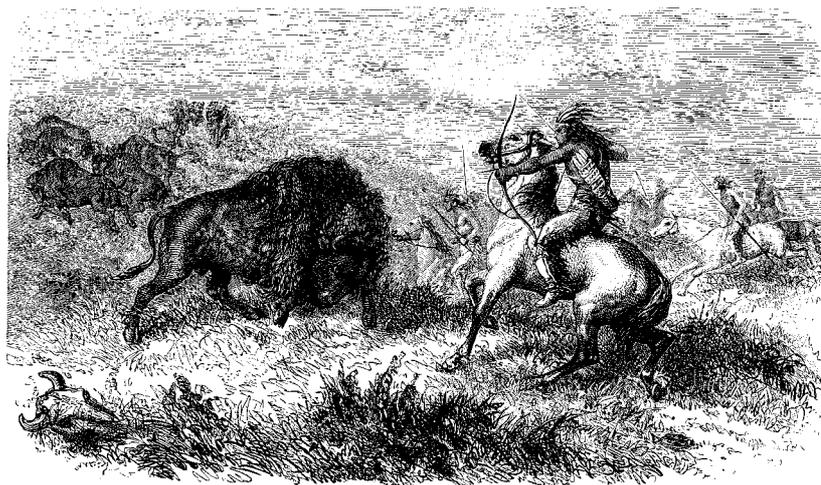
tamente le dio lugar, haya estado relegada a momentos y espacios en los que no se tomaban decisiones.



«hay ausencia de proyecto educativo cultural y de proyecto político, sean cuales fueren sus principios; y esta ausencia tiene como evidencia el ir a la deriva, sin horizonte para tejer sociedad» [:29].

De estas palabras podría entenderse que el país está a la deriva y que necesitamos una orientación política, *sin que importen los principios que la guíen*. O sea, que es preferible que haya una mala orientación política a que no haya. Con esto, no solamente el equipo parece declarar que le juega a cualquier principio, con tal de que haya alguno, sino que abandona cualquier posibilidad de luchar por una orientación política específica. De otro lado, desmiente sus propios planteamientos, pues viene de decir, dos párrafos atrás, que el análisis de la situación de la educación en nuestro país se hizo en los 90 “por las presiones internacionales” [:28]. Pues bien, ¿acaso las presiones internacionales no se hacen desde proyectos políticos?, ¿acaso han desaparecido tales presiones?

Tal vez el equipo señala una ausencia de principios –aunque nos da la clave para saber que sí los hay– para persuadir al lector de que la evaluación de la que ellos se han hecho cargo no tiene tinte alguno, pues no se inscribe en proyectos educativo-culturales ni políticos nacionales (que la cita señala como ausentes). Señalan la deriva y la falta de horizonte como “evidencia” de que carecemos de tales proyectos; con esto se trata de echar mano del sentido común: todos creemos estar a la deriva, carecer de horizonte. No se piensa igual desde las disciplinas sociales que tra-



bajan estos asuntos; allí las evidencias no son argumentos. Es más, tal vez bastaría con menos: las páginas económicas de los diarios nos ilustran cotidianamente en el sentido de que no vamos a la deriva, sino de la mano de cierto modelo económico-político, y que sí tenemos horizontes: aquellos que ese modelo busca, aunque cierta apariencia revele otra cosa para algunos (cf. cualquier balance del Presidente, de Planeación Nacional o del Ministerio de Hacienda).

Los enemigos, los que ni siquiera plantean una posición, no quedan explícitos. Sin embargo, por fuera de esa lógica de oposiciones fáciles, se encuentra la dependencia que la política de evaluaciones masivas –mediante pruebas como las que el equipo diseña y cuyos resultados interpreta– tiene con ciertas medidas internacionales:

a) Para crear el sistema de evaluación, el MEN [1991:6] enumeró una serie de documentos entre los que sitúa las *con-*

diciones de un contrato con el Banco Mundial;

b) El primer instrumento para evaluar el área de lenguaje en Colombia fue abandonado, por decisión de una comisión del Banco Mundial [cf. Bustamante y Jurado, 1993].

c) Peña [1999:26] plantea que hay “nuevas demandas” de información y de rendición de cuentas, formuladas, entre otros actores, por “el sector de los financiadores de la educación, cuyo interés tiene que ver con sus expectativas sobre los rendimientos de los recursos que se invierten en ésta”.

d) Los sistemas nacionales de evaluación llevan nombres muy parecidos: SINECE en Colombia, SINEC en Argentina, SIMCE en Chile, Sistema Nacional de Evaluación en México, Estados Unidos, Italia e Inglaterra [cf. Triana, 1996:39; Michel, 1996:29; Peña, 1999].

e) La quinta Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (San Carlos de Bariloche, Argentina, Octubre

de 1995) creó el *Programa de evaluación de la calidad de la educación* para todos los países de Iberoamérica.

- f) Colombia viene participando en procesos evaluativos internacionales como el TIMSS³ [cf. Díaz, 1998], y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación, pruebas que pretenden estandarizar las evaluaciones a escala internacional.

De manera que las evaluaciones masivas no se están haciendo porque no haya nada más, ni porque de dos males (ausencia de proyecto y una evaluación en formación) se escoja el menor. Si bien no es hora de echar culpas –como dice el equipo–, siempre es hora de que cada uno se haga responsable de sus actos.

Nuevo -vs.- viejo

Según el equipo,

«no cabe duda de que la ley 115 ha constituido un punto de partida de gran importancia para superar los viejos esquemas de la educación» [:29].

Este tono de “no cabe duda” es un mecanismo discursivo muy interesante: no sólo valida lo que viene luego, sino que invalida cualquier objeción. No obstante, así no quepa duda, habría que demostrar la afirmación (pues sobre ese tema hay muchas posturas, algunas de las cuales plantean que la mencionada norma

superpone muchas posiciones). Pero esto no hace más que enmarcar otra oposición: lo nuevo y lo viejo. Así, cuando se trata de señalar la importancia de la ley 115, se postulan “los *viejos* esquemas de la educación”. De manera que quien se ponga en contra de la idea enunciada sobre la ley 115, automáticamente queda del lado de “los *viejos* esquemas”, cosa que en esta lógica inmanente del artículo –y que se le presupone a la mayoría de los lectores– es, de por sí, mala. Es decir, pese a la apariencia, no queda dicho cuáles son los *viejos* esquemas, no queda demostrado en qué estriba su maldad, ni, por consiguiente, la bondad de lo nuevo, de lo que no es esquemático, o sea, de la ley 115.

Más adelante, luego de señalar la dificultad para materializar en la vida práctica la palabra escrita de la ley 115, el artículo continúa alimentando la oposición entre viejo (ahora se llamará “caduco”) y nuevo, para que resalte positivamente su posición:

«todo proyecto educativo se construye social y colectivamente y esto requiere de dinámicas regulativas de permanente interpelación y de la decisión por trascender los modelos caducos» [:29].

Que se discuta abiertamente, que haya participación para todos, es lo que está de moda desde la *Constitución* de 1991, en tanto habríamos “pasado” –atención a la palabra– de una democracia representativa a una democracia participativa. Pero en el párrafo queda claro que no se trata de “todos”, recordemos que hay unos proclives a “los modelos caducos”, cosa no deseable.

Y, de nuevo: ¿quién se pondría de ese lado, calificado de antemano de manera negativa? Con esto, quedan perfilados los bandos, sin haber explicado por qué no es caduco lo que el equipo propone (pues, por ejemplo, continúa con una tradición psicométrica en educación que ya tiene un siglo), ni por qué es caduco aquello contra lo que lo proponen; y, lo que es más grave, sin demostrar lo que sugiere, a saber, que se puede salir de un modelo mediante una decisión de trascenderlo, es decir, sin que cuenten las condiciones materiales de posibilidad.

En tal sentido, la construcción social y colectiva de la que se habla es aquella que, en principio, acepta todas las condiciones que se le pongan, incluyendo, sobre todo, el ámbito en el que esa participación se da, el tipo de alcance que tiene. Así como el Ministro de Hacienda abre el diálogo y aclara que lo único excluido de la agenda de discusión con los sindicatos son las medidas macroeconómicas, en este caso la ley 115 tiene unas bondades naturales que serán materializadas por aquellos participantes que no discutan el sentido de la política (o sea, los que decidan trascender los modelos caducos). Es claro que quedaron excluidos los que no decidieron trascender los modelos caducos, independientemente de que no los consideren de la misma manera, de que no piensen que los cambios se hacen mediante decisiones de trascender, de que consideren que los caducos son los otros, etc.

A través del documento se sigue hablando en términos de esta

³ Realizado por la *International association for the evaluation of educational achievement*, que promueve y realiza estudios internacionales de evaluación educativa desde la década del 60 [cf. Triana, 1996: 38; UNESCO, 1998: 61].



oposición nuevo-viejo (subrayados nuestros): «[...] incorporar el enfoque de las competencias implicaba adelantar algunas investigaciones, buscar ejemplos *novedosos*, abandonar los esquemas *viejos* [...]» [:30]; «[...] en las prácticas de aula *prevalecía* la mecanización de fórmulas y la nemotecnia definicional [...]» [:30]; «[...] que puedan responder al *nuevo* paradigma de la formación permanente [...]» [:31]; «[...] provocar la interpelación por una escuela que esté a tono con los *nuevos* tiempos [...]» [:32]; «Un ciudadano, con una visión *nueva*, que abandone su postura plana y sumisa sobre las cosas y que tenga una mirada más compleja y abierta [...]» [:34].

Autónomos y en comunidades académicas –vs.– heterónomos y aislados

El equipo se pregunta

«[...] cómo hacer uso, por ejemplo, de la autonomía intelectual y de la posibilidad de formar corrientes de pensamiento, trabajo intelectual y reflexivo desde la escuela, como un horizonte, entre otros, que es invocado en esta ley [115]» [:29].

O sea: la autonomía se usa, y las corrientes de pensamiento se forman mediante el uso de una libertad (invocada en la norma). No obstante, en el mismo documento, en otro momento, la autonomía se desdibuja a favor de la “construcción social y colectiva de todo proyecto educativo”, lo que está en la línea de Louis Not [1979], para quien las categorías de “autonomía” y “heteronomía” serían más bien umbrales del proceso más complejo

que habría que describir: la *interestructuración*. “Autonomía” y “heteronomía”, entonces, son más nociones para el tipo de “argumentación” que se da en educación y que vemos ejemplificado en el artículo que se discute: lo bueno sería la primera y lo malo la segunda; lo dado sería la segunda, lo deseable la primera; la educación tomaría la segunda y la convertiría en la primera, etc. Es por eso que, en este punto, el equipo plantea más o menos que la ley ya les dio autonomía a los agentes educativos (cosa que es una contradicción en los términos) y que el problema está en que no la han usado o que no saben usarla (por eso se hace la pregunta de la cita). Y para ambas posibilidades hay sus estereotipos: los que no la han usado son “caducos”, manejan “viejos esquemas”, y para los que no saben usarla está la “capacitación”.

Igual para las “corrientes de pensamiento, trabajo intelectual y reflexivo”: está dada la posibilidad de formarlas (así planteado, parece querer decirse que hay condiciones legales para formarlas), pero hay unos que no usan esa posibilidad y se aíslan. Sus resultados, por definición a partir de este pensamiento dicotómico, serán inferiores a aquellos que se produzcan en el seno de una corriente de pensamiento, trabajo intelectual y reflexivo (tal vez por eso el artículo va firmado por un grupo). Tampoco aquí parece necesario establecer las condiciones de posibilidad de algo en el terreno social, en este caso, una corriente de pensamiento, pues no se trataría sencillamente de “usar una posibilidad”, ya que es algo en relación

con el control simbólico. No es casual que sobre la manera de denominar estas “corrientes de pensamiento” haya debate: ¿comunidad o campo?

Pruebas sistémicas de competencias –vs.– sumatoria de preguntas de contenidos

El equipo plantea que las pruebas que se realizan en el marco de la evaluación de competencias básicas

«tienen un carácter sistémico, en la medida en que los diferentes ítems se relacionan unos con otros de manera complementaria y funcional; las pruebas no son el resultado de la sumatoria de preguntas aisladas que abordan temas o definiciones independientes, como en el caso de las evaluaciones tradicionales de “conocimientos” o de sicometría» [:29].

Aquí puede verse exactamente el mecanismo que se viene caracterizando: de un lado están los que hacen pruebas sumando preguntas aisladas sobre definiciones independientes, los cuales tienen ese nombre que de por sí invita –en contextos educativos– a rechazar: “tradicionales”. De nuevo, no se dice quiénes son, por qué ser tradicional es malo, cómo el denunciante evita estar de ese lado y garantiza quedarse ahí, etc. Cualquiera que esté en desacuerdo con la evaluación que el grupo propone, ya sabe en qué bando queda; y quien quiera ser reconocido como bueno, también ya sabe qué hacer.

Y se amplía el panorama del lado de los “malos”: aquellos que hacen pruebas de “conocimientos”. Se presupone que una evalua-

ción de conocimientos está desueta, pero no se plantea por qué, ni en función de qué propósitos, siendo que la que se pretende legitimar también es de conocimientos, si es que hemos de creer en su propia definición del objeto que escogen para evaluar, la competencia comunicativa: «saber hacer con el saber» [:29], que, definitivamente, opta por el saber (así sea en términos de saber hacer, que no es “hacer” a secas). Como ni la idea de “saber” ni la de “conocimiento”, que queda estigmatizada, se definen, no es posible plantear una discusión... pero, entonces, con esa indefinición tampoco debería poderse fundamentar un proceso evaluativo de las magnitudes del que se comenta.

Y cuando uno va a analizar las pruebas que se descalifican –como las del examen de Estado antes de haber alcanzado la gloria de ser “por competencias”– resulta que *nunca* han sido “sumatoria de preguntas aisladas que abordan temas o definiciones independientes”, pues aunque en ese contexto existiera la idea de “bancos de preguntas”, se establecía estadísticamente la validez de los instrumentos, que es exactamente lo contrario de lo denunciado por el equipo. Los responsables de esas pruebas buscan que las preguntas configuren un objeto consistente, independientemente de que las preguntas sean hechas por personas aisladas (otra cosa es que no estemos de acuerdo con la manera como se establecen la validez y la confiabilidad de una prueba; pero, en todo caso, el hecho de que la haga un grupo no implica necesariamente una ventaja frente al otro método: en

ambos casos es forzoso demostrar la consistencia). De manera que no existe el odioso contrincente, comparado contra el cual la evaluación de competencias básicas resulta plausible.

También se ejemplifica la evaluación tradicional diciendo: “evaluaciones de sicometría”. Pues bien, “psicometría” es una técnica que pretende, mediante instrumentos, medir lo que alguien tiene en su “psique”, llámesele inteligencia, conocimiento, competencias o cualquier otra cosa. La evaluación censal de competencias básicas es posible ¡gracias a la psicometría! Tanto las pruebas anteriores del examen de Estado como las actuales se analizan mediante la psicometría. Lástima que entre trece personas que firman el documento no haya una sola que sepa que los datos que ellos pueden emitir vienen de la psicometría. Si el equipo está en desacuerdo con esa técnica –pues la mete en el costal de los tradicionales–, es necesario que se pronuncie sobre la forma como obtiene sus propios resultados.

Y, como era de esperarse, del otro lado están los buenos: los que hacen pruebas cuyos ítems “se relacionan de manera complementaria y funcional”, lo que, entre otras, es uno de los propósitos de la psicometría, como hemos dicho. Pero es fácil decir que el otro no lo hace (siendo que viene justamente de ahí) y que uno sí; el problema es demostrar que efectivamente los ítems son complementarios y guardan relaciones funcionales.

Más adelante, cuando se ubica la evaluación de competencias

básicas frente a la llamada evaluación de la calidad, se dice que a comienzos de los 90.

«se presentaba la disyuntiva entre optar por una evaluación de contenidos estandarizados que sólo diera cuenta de definiciones de categorías, o una evaluación que fuese congruente con los enfoques de la *Renovación Curricular*, que no era más que una evaluación de competencias» [:30].

De nuevo, el camino que conduce a la abuelita y el camino que conduce al lobo; de un lado, los que evalúan contenidos estandarizados que sólo dan cuenta de definiciones; y, de otro, los que evalúan en congruencia con las normas, es decir los que acogen la categoría de competencias. No es que no haya de ambos tipos de personas, sino que quien actúa de la manera como se describe el primer grupo lo hace con la convicción de que está haciendo lo mejor, pues concibe la educación y la formación de cierta manera y, por lo tanto, no describiría su acción como lo hace el equipo; y, de otro lado, quien está en el afortunado segundo grupo describe de esa manera su acción, pero, ¿cómo la describirían sus opositores?

De todas maneras, la cita no hace justicia con la historia: en aquel momento, la opción no era la enunciada por el equipo; se trataba, más bien, de responder a la exigencia de evaluar *logro cognitivo*, pero sin preguntar a los niños sobre contenidos del área, pues la *Renovación Curricular* había establecido que, durante los cinco primeros años de la escolaridad, no estudiarían la lengua como objeto de conocimiento, sino como instrumento.



Para entonces, la definición del objeto de la evaluación –competencia comunicativa– concitó además otras particularidades que la hacen un poco más compleja que la de simplemente haber buscado un acuerdo con la norma: coincidieron especialistas en el área de lenguaje que promovieron esa categoría, con expertos que estaban discutiendo sobre la ética discursiva, vía muy distinta por la que la competencia comunicativa también hacía carrera.

Pruebas censales impactantes -vs.- pruebas muestrales sin impacto

El equipo plantea una oposición entre dos tipos de pruebas: unas que nadie hace y cuyas características son negativas y otras, las que hace el equipo, cuyas características son positivas:

Por ser muestral, la evaluación adelantada por el ICES durante los 90 da una matización sobre el estado de la “calidad” educativa, y no requiere información de cada centro educativo. Por esto, no ha impactado la institución escolar y casi no difunde sus supuestos, ni circula los instrumentos, ni discute. En cambio, la estrategia del grupo para la evaluación en Bogotá apunta a conocer la calidad, pero también a transformar la práctica pedagógica. Así, realiza pruebas censales e integradas (varias asignaturas en un instrumento), devuelve las pruebas con su análisis cualitativo, realiza eventos para discutir las pruebas y los enfoques, y hace acompañamiento [cf.:31].

Dado que el esfuerzo de hacer evaluaciones censales es muy grande (social y económicamente hablando), vale la pena pre-

guntar por la participación del Distrito Capital dentro de la muestra de la evaluación de la calidad educativa a escala nacional: si su participación en esa muestra es válida, ¿para qué disponer de una evaluación censal? Y, si no es válida, ¿por qué se viene incluyendo a Bogotá en la evaluación muestral de la calidad desde hace 10 años? (e igual para las otras muestras de esa evaluación). Entonces, si la evaluación muestral es válida, la censal es redundante; y si la censal es válida, la muestral no sirve. O sea, en cualquier caso, se están desperdiciando esfuerzos y dinero. Pero, de otro lado, que la evaluación sea censal no es *per se* una ventaja sobre una evaluación muestral; entre una evaluación muestral y una censal, cualquiera puede decir más que la otra, o pueden decir aproximadamente lo mismo; lo importante es la calidad del trabajo y no únicamente el cubrimiento. Si la diferencia fuera como expone el equipo, la muestra nunca sería una opción, pues el procedimiento que la escoge estaría descalificado antes de obtener cualquier información.

No es por ser muestral que la evaluación de la calidad en Colombia no ha requerido información de cada centro educativo, como dice el equipo. Es elemental, pero es necesario aclararle que no hay una relación causal entre ambos asuntos, sino que son redundantes: si no se toma información de todos los centros educativos, el ejercicio es muestral; y si se toma de todos, el ejercicio es censal.

De otro lado, si la evaluación de la calidad no ha impactado la ins-

titución escolar no es por ser muestral, sino por la manera como se han vinculado sus resultados a la política educativa. Si impacto es muchos libros publicados, acciones focalizadas, conferencias, cartillas... la evaluación de la calidad no hizo eso porque no tenía los recursos; iguales actividades se pueden desprender de resultados de pruebas muestrales. No es obligación aceptar la idea de que activismo es igual a impacto. Hay que establecer qué quiere decir “impacto”: si dejamos que quienes dispusieron el trabajo que se acusa de no impactante definan lo que es “impacto”, ellos pueden mostrar sus logros: por ejemplo, que el examen de Estado sea “por competencias”, que el equipo que lidera la Nacional esté haciendo la evaluación de competencias básicas, son impactos de la evaluación de la calidad... La SED, que es quien contrata a la Universidad Nacional, sí reconoce al menos un impacto: «Algunos de los programas de mejoramiento que se han implementado en el país durante la presente década se originaron en la información aportada por los resultados de pruebas de logro académico, aplicadas de manera más o menos periódica por el MEN desde 1991, y que han servido para alertar a la comunidad sobre las deficiencias de los niños en cuanto al dominio de los aprendizajes básicos en matemáticas y lenguaje, previstos en el currículo escolar» [:35].

Pero la legitimación de la política educativa, que no le resulta visible al equipo en su propio caso –siendo que sus resultados son manipulados para decir cómo se debe regir la educación

distrital [DNP, 1999]–, es tal vez el impacto más importante.

De otro lado, si la evaluación muestral casi no difunde sus supuestos, ni circula los instrumentos, ni discute, es por razones que valdría la pena explicitar y no ubicarlo como carencia. Desde la evaluación de la calidad se fue muy cauteloso en divulgar (aunque sí se hizo), en tanto las discusiones teóricas permanentes no permitían tener un planteamiento unificado; por esa misma razón, los instrumentos cambiaron con frecuencia, siendo que la idea de “sistema” [Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación] requería una unidad de instrumentos, o equivalencias demostradas entre ellos, para poder hablar abiertamente de resultados. Esta cautela teórica la reemplaza hoy el equipo por “rapidez”, que es lo poco que le importa al contratante. Pero, ¿los instrumentos son confiables?, el cambio de los instrumentos, ¿se basa en su equivalencia *demostrada*? El mismo DNP –que realiza el análisis de factores asociados con base en los resultados de las pruebas por áreas que diseña el equipo– dice [1999:1]: «Este desequilibrio en el resultado de las dos pruebas en 5° genera un interrogante respecto de si el problema está efectivamente en el desempeño académico de los alumnos *o en las pruebas mismas*». Entonces, divulgación ¿“rápida” o “apresurada”?

De manera que queda muy fácil no explicar las razones que asisten al otro y oponerles las decisiones propias que sólo superficialmente se pueden exhibir como opuestas:



- que se quiere transformar la práctica pedagógica y no sólo conocer la calidad... Esto no diferencia la propuesta del equipo, pues las otras pruebas también se han hecho con ese horizonte; es más: tal vez no haya pruebas en educación que no se propongan transformar la práctica pedagógica (otra cosa es que lo logren);
- que se decide, en consecuencia, hacer pruebas censales... Esto no es preciso, pues la decisión de hacer pruebas censales no es tomada por el equipo, sino por la SED⁴, con “participación” de otras instancias y personas; cosa que confirma luego el DNP⁵.
- que se hacen pruebas integradas *porque se unen en un instrumento*... Tal vez a eso no podría llamárselo integración.

Además, como bien lo saben algunos de los firmantes, durante el proceso de la llamada evaluación de la calidad se intentó lo mismo, pero tratando de interrogar los puntos en los que los objetos de evaluación podrían considerarse parcialmente comunes; en consecuencia, se pensó en utilizar un sólo “pretexto” para varias áreas y hacer preguntas *que implicaran un trabajo interdisciplinario* (por ejemplo, que las mismas respuestas pudieran ser analizadas por áreas distintas). En cambio, que dos pruebas vayan en el mismo cuadernillo, una a continuación de la otra, y que se basen en el mismo “pretexto” no materializa una integración. Entonces, no es que esto no se haya considerado en un caso y en el otro sí se les haya ocurrido;

- que se devuelven las pruebas... Durante la evaluación de la calidad, no entregar las pruebas obedecía a una condición del tipo de análisis que se hace de los resultados y de las condiciones de aplicación que requiere; se trataba de garantizar que los evaluados tuvieran igual información

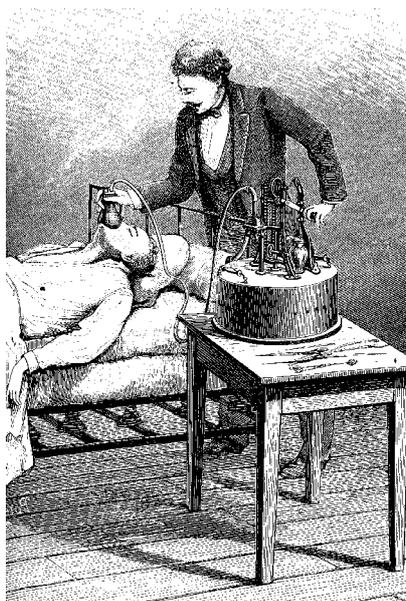
⁴ “No obstante, el carácter muestral de estas aplicaciones no permite que las instituciones educativas tengan a su alcance información específica sobre el desempeño de sus estudiantes [...] Con el fin de elevar los estándares de calidad y dirigir las acciones e incentivos para el mejoramiento, se pondrá en marcha en todas las instituciones, a partir del segundo semestre de 1998 [...]” [1998: 35].

⁵ “Las evaluaciones serán anuales, alternando los grados de básica primaria y los de básica secundaria. Además, tendrán cobertura censal con un doble objetivo [...]” [1999: ii].



sobre la prueba; si esa información no es de la misma calidad en todos los casos, la prueba resulta impertinente. La condición para devolver una prueba es no volver a aplicarla, con lo que se pierde un núcleo básico de comparación y se obliga al evaluador a hacer otra prueba con idéntica validez, confiabilidad y pertinencia, cosa que habría que probar. De otro lado, decir que antes no se devolvían las pruebas y que ahora sí es no recordar que eso se estuvo peleando en el contexto de la evaluación de la calidad hasta que se maduró una posición que hoy lo hace posible; el ICFES publicó pruebas en 1997 (y de allí siguieron saliendo preguntas incluso en prensa nacional) y siempre pidió ejemplos de las pruebas para enviar a las instituciones cubiertas por las muestras;

- que se devuelven los análisis a cada institución... Habría



que aclarar que esto tampoco es decisión del equipo [cf. SED, 1998:35; DNP:ii], como parece quedar insinuado en el documento;

- que se realizan eventos para discutir las pruebas y los enfoques... Esto no es prueba de una diferencia entre evaluaciones; en este caso es simplemente una diferencia de recursos asignados al proyecto;
- que se hace acompañamiento... Esto tampoco es prueba de una diferencia de evaluaciones; en este caso es una diferencia de programas (acciones focalizadas es un programa aparte del de evaluación) y de presupuesto (casi tres veces mayor que el asignado a la evaluación).

Constructor de currículo –vs.– dictador-consignador

Por último, el equipo opone un maestro constructor de currículo a otro que se limitaba a dictar el currículo hecho en el MEN y a consignarlo en los parceladores. Así lo plantea:

«Con los antiguos programas curriculares, todo docente tenía que dictar y consignar en el parcelador lo que le demandaba el Ministerio, incluso aquello que no entendía [...]. A diferencia de tales prácticas, en el enfoque de las competencias se reconoce una disposición intelectual del docente para construir currículo, sobre la base del acuerdo colectivo» [:30].

Como en todo este capítulo, el equipo se inventa una oposición: los maestros que quedaban cubiertos por los antiguos programas curriculares, que “tenían

que” dictar y consignar en el parcelador lo que mandaba el MEN, incluso aquello que no entendían; es decir, las víctimas. Y los maestros que quedan cubiertos por el enfoque de competencias, a los que se les reconoce una disposición intelectual para construir colectivamente currículo; es decir, los hombres libres. ¿Quién va a querer estar en la posición de los primeros? Quien rechace el enfoque de competencias, ¡sería un partidario de la esclavitud!

En realidad, ninguno de los bandos se configura de esa manera. Los antiguos programas curriculares son los de la *Reforma Curricular*, aquella que el equipo coloca en el origen de la idea de competencias en educación en Colombia. Sin embargo, tales programas tienen algo negativo (es decir, el equipo reconoce que la norma tiene sus deslices, de manera que “sí cabe duda...”): los maestros tenían que dictar y tenían que consignar mentiras en el parcelador. No obstante, la *Reforma* venía con su anexo de “flexibilización curricular”, el cual pedía innovación, sugería adaptación contextual, exhortaba a la creatividad y a la investigación... de manera que nadie tenía que dictar nada. Otra cosa es que algunos maestros hubieran *escogido* dictar los programas tal cual. Y, en relación con el parcelador, efectivamente se lo oye nombrar como “el mentiroso”. Pero, nuevamente, se ofrecía a los maestros como una especie de “diario de campo”, para que escribieran sus ideas, sus inventos, sus dificultades; para que quedara un registro que difícilmente de otra manera se habría hecho; no

quiere decir que no se hubiera exigido de otra manera, sino que eso también era una elección. Por ejemplo, entre algunos maestros que se llaman a sí mismos “innovadores” se oye hablar de las bondades del parcelador...

No puede olvidarse que hay condiciones materiales en las que aterrizan las medidas. De manera que los maestros a los que se les reconoce una disposición intelectual para construir colectivamente currículo son todos, en todas las épocas; lo que pasa es que en cada época cada una de esas palabras se entiende de una manera particular; en cada época el gremio toma sus decisiones; en cada época hay políticas distintas.

2. Evidencia imaginaria

En este mecanismo, se trata de presentar, como si fueran evidencias, estereotipos que provienen del sentido común, intenciones anónimas ligadas con la política educativa, supuestos procesos de cambio en marcha, enunciados que supuestamente establecen una continuidad con otros y el no cumplimiento del otro.

“Del dicho al hecho hay mucho trecho”

Luego de enunciar las bondades de la ley 115, el documento se plantea una objeción, para evidenciar que no es una argumentación fácil; sin embargo, tal objeción, en este caso, materializa un estereotipo del sentido común:

«pero una cosa es la palabra escrita y otra la apropiación de su sentido, el compromiso gubernamental con ella y las dificultades para su materialización en la vida práctica» [:29].

Hay, en estas afirmaciones, una serie de presuposiciones implícitas, por supuesto no demostradas; entre ellas nos interesa destacar las siguientes, que no se delimitan muy bien entre sí y que, más bien, forman una red: que la palabra escrita tiene *un* sentido; que la emisión aporta el sentido; que el sentido se apropia; que el enunciado es distinto de la vida práctica; que la enunciación es idéntica al enunciado.

Durante toda su historia, la poética ha tratado de mostrar que la palabra (escrita o verbal) no tiene *un* sentido: no habría literatura ni poesía si hubiera un isomorfismo entre significante y significado. La economía significante implica, estructuralmente –lo que extiende este efecto, más allá de la literatura, a cualquier forma de uso de la lengua–, que no hay “ortodoxia de un sentido estable”, que la materia significante está abierta a la polisemia, a la retórica, al malentendido, al medio-decir, etc. (sin pasarse, por supuesto, a lo que Umberto Eco llama “abuso” del texto). Esta, entre otras, es la materia del chiste, de la seducción, de la persuasión, del engaño, de los llamados “micos” en la normas, etc. Pero quien habla con este presupuesto destierra la risa –como Jorge de Burgos en *El nombre de la rosa*– y no encuentra otra manera del sentido que la exégesis, lo que automáticamente lo coloca como poseedor de ese sentido único (y, así, sabe quién apropia el sentido y quién no); posición desde la que es visible, por un lado, el sentido de la pa-

labra escrita y, por otro, la vida práctica. Es una posición, más allá del lenguaje, privilegiada, que puede *juzgar...* tal vez por eso la materializa un grupo que está justificando una acción *evaluativa*.

Otro presupuesto es que la emisión aporta el sentido; ante esto, Serrano [1998:168] ha argumentado que «B no recibe un mensaje ya hecho por A, sino que lo *vuelve a hacer* a partir de la percepción e interpretación de las ondas sonoras que lo estimulan auditivamente. Esto significa que el destinatario no es un receptor pasivo del mensaje emitido por el destinador, sino un sujeto activo, y dicha actividad es fundamental para que se realice como tal el destinatario». Más adelante [:169-170] precisa que «tanto el enunciado generado por el enunciadador como el enunciado interpretado por el enunciatario son el resultado del proceso de enunciación, que es, de hecho, un proceso de co-enunciación». Esto desmonta también el otro presupuesto según el cual el sentido se apropia: el sentido, más bien, se co-produce. En el marco de esta lógica no se puede decir que la ley es buena pero que no se la han apropiado, pues falta estudiar las condiciones de su emisión (que no se reducen a la literalidad del texto) y las condiciones de la co-enunciación (que no se reducen a si el maestro entiende o no, a si el gobierno está comprometido o no).

Se presupone también que “una cosa es la palabra escrita y otra su materialización en la vida práctica”. Pues bien, todo el llamado *giro lingüístico* en filosofía



tiene que ver con negar esa “evidencia”: el lenguaje es la morada del hombre. Separar “la vida práctica” del lenguaje es desconocer la especificidad humana; es creer que la vida del hombre no es en sí misma lenguaje. La palabra escrita tiene materialidad práctica y la vida práctica está hecha de palabras. Pero, claro, lo contrario es una evidencia para muchas personas y de ella echa mano el equipo. Con este presupuesto, la naturaleza y la función social del escrito parecen no importar; pero sabemos, en el caso que nos ocupa, que se trata de una norma (la ley 115). Pues bien, ¿cuál es la relación entre las acciones educativas –llevadas a cabo por cada uno, de acuerdo con su rol educativo– y las normas? No puede pensarse que da lo mismo, frente a la norma, ser ministro, supervisor, rector, profesor, propietario de un colegio o de una editorial de textos escolares, estudiante, etc.; tampoco da lo mismo ser profesor y dirigirse –a propósito de la norma– a los alumnos, a los colegas, al rector; incluso, no da lo mismo que un profesor hable de la norma a un colega durante una reunión de profesores en el colegio, o durante una reunión de profesores en el sindicato. Es esto lo que Pêcheux [1975] ha mostrado: la necesidad de postular formaciones discursivas como maneras distintas de manejar el mismo referente discursivo, en función de los roles comunicativos, en el interior de un mismo aparato ideológico.

De tal manera, la norma no es una buena voluntad esperando ser apropiada por los agentes educativos, ser impulsada por el

gobierno o materializarse en la vida práctica, como piensa el equipo. Es, al menos, el *hacer* en un contexto que tiene su propia especificidad; de donde: del dicho al hecho no hay trecho alguno, si el dicho constituye el hacer en cierto contexto; así, quien va a buscar la coincidencia entre el decir y el hacer es quien está perdido en el acto comunicativo, pues no se da cuenta que en cierto contexto no pueden ser dichas más que ciertas cosas (es uno de los fundamentos del concepto de *competencia comunicativa* acuñado por Hymes [1972] y usado para evaluar –posiblemente sin estas aristas– por el equipo cuyos argumentos se comentan).

Que la enunciación es idéntica al enunciado es un presupuesto que se deduce del hecho de que el equipo no le asigna a la literalidad de la norma un papel en el hecho de que no coincidan la “apropiación” y el texto escrito. Es como decir que el texto, en este caso la ley 115, es transparente: allí todo lo que tiene que ver con el proceso de su enunciación (particularmente los intereses del enunciador) estaría explícito o no existe. Y entonces no se habla de polifonía (tema recurrente en algunos miembros del equipo) y el texto termina, implícitamente, considerándose como monofónico, con lo que queda más fácil alabar sus supuestos méritos inherentes.

Ante esto, la semiótica es muy clara: la enunciación es el proceso por el cual el enunciado aparece, pero ella es distinta; a tal punto que cuando la enunciación deja sus huellas en el enunciado (como decía Benveniste),

habremos de hablar de “enunciación enunciada”, no de enunciación, pues ésta siempre queda por enunciar, en un plano distinto del enunciado.

Si la ley 115 es un enunciado, es posible no sólo buscar las huellas de la enunciación en su literalidad (que nos mostrará, con toda seguridad, un texto polifónico), sino también investigar el proceso de su enunciación. Es lícito preguntarse por la enunciación de ese texto, no sólo en calidad de objeto de investigación de los semiólogos, sino en atención a una operación que está ligada estructuralmente a la comunicación humana (no decimos que es un “derecho”, pues no se trata de poner otro texto legal como argumento): preguntarse qué quiere el otro, pues la manera como se produce la identidad nos condena a una rivalidad imaginaria con el otro [Lacan, 1949].

Por una vía similar, Charaudeau [1986] ha llegado a postular que la literalidad de los enunciados podría tener una razón de ser muy clara, siendo que está articulada a una escala del hacer comunicativo en la que pueden ser leídos incluso en sentido contrario (como en el caso de la ironía). Es una lectura profunda, establecida mediante el análisis serio y riguroso, como el que el profesor Jurado [1992] –que firma el documento del equipo– hizo con documentos del Ministerio de Educación Nacional, desde la semiótica greimasiana; y no un tipo de lectura superficial, única, según el profesor Jurado, que da lugar a los acuerdos. Con una perspectiva así, no se le presuponen al texto analizado –en

este caso, ley 115— bondad ni maldad intrínsecas; generalmente, este tipo de lecturas detecta una serie de estratos discursivos en un texto (con lo que, una vez más, se hace necio hablar de su sentido o, peor, de su “espíritu”): es por eso que tenemos los artículos 80 y 81 en la ley 115, materializando dos posiciones contrarias sobre la evaluación. O sea que la idea de que la ley es un punto de partida para superar viejos esquemas cabría en el segundo tipo de lectura.

No obstante, el análisis puede también percibir que, en el aparente desorden, una tendencia puede estarse instaurando, vía las “isotopías” —como bien nos recuerda el profesor Jurado—; o vía las palabras y sus ordenamientos, pues —como sostiene Verón [1969]— la información ideológica no se comunica, sino que se metacomunica: está en la selección y el ordenamiento que requiere el mensaje; de donde el análisis consistiría, según él, en descubrir la organización *implícita* del mensaje. Desde una perspectiva como esta, que es de competencias⁶ —como la del equipo—, puede decirse que la ley 115 produce la consistencia y la continuidad de cierta política social, por ejemplo.

La preocupación anónima

Para el equipo, la gran preocupación —no dice de quién—, a partir de la promulgación de la ley 115,

«ha sido la de cómo suscitar los debates y consolidar las condiciones para hacer realidad lo que se promulga en ella y en su reglamentación» [:29].

No obstante, tanto el MEN como ciertos sectores de la FECODE han dicho que la ley fue el producto del debate, que responde a las “nuevas exigencias”, a las “nuevas condiciones”. Y ahora se nos dice que hay alguien preocupado por suscitar el debate. Ante lo cual quedan dos alternativas: o no está interesado en promover el debate y esa frase es una manera de tratar de lograr, en un contexto del decir, un propósito que no queda explícito; o bien la ley no tuvo lugar como efecto del debate. De la misma manera, se nos dice que hay que consolidar las condiciones, pero ¿no se suponía que estaban dadas y que la ley respondía a ellas? De nuevo, o decirlo ahora es un ardid discursivo, o la declaración sobre la ley es falsa. De otro lado, ¿cómo puede calificarse de bueno un documento para el que no están dadas las condiciones?, ¿tal documento no sería más bien “impertinente”?

Y, entonces, vale preguntar por qué si era necesario, por qué si hubo consenso en decir en el artículo 80 que es necesario evaluar *todos* los aspectos de la educación con el fin de mejorarla, 7 años después lo único que se ha evaluado (pero incluso sin cumplir todas las condiciones que establece el artículo) son los desempeños de los estudiantes... Es decir, según los términos del artículo, faltaría evaluar la calidad de la enseñanza, el desempeño profesional del docente y de los docentes directi-

vos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio. Y, si seguimos la lógica del equipo —considerar un espíritu de la norma—, podríamos anotar que también faltarían por evaluar las políticas educativas de las distintas instancias oficiales, las ejecuciones oficiales, el Ministerio de Educación, las políticas educativas “impuestas” por entidades internacionales —y consentidas aquí en Colombia— [cf. Bustamante y Caicedo, 2001: 15].

El equipo enuncia una ley plana y consistente, condición necesaria para esperar a “hacer realidad lo que se promulga en ella”. Pero, si ella fuera contradictoria, ¿cómo se “haría realidad”? Es el caso de dos artículos que ordenan hacer cosas contrarias a propósito de la evaluación: mientras el artículo 80 plantea que la educación es una articulación compleja que, para poder ser mejorada, debe ser evaluada en todos sus componentes, el artículo 81 concibe que la calidad de la educación dependería de los docentes, pues es necesario evaluarlos a ellos, a título individual, y sancionarlos si fallan.

Con todo esto comienza a aclararse quién podría ser el sujeto de la preocupación anotada (“hacer realidad lo que se promulga en ella”): uno que acepte los términos en los que está planteada la ley, independientemente de que sea contradictoria. O sea, alguien que quiere mantener el semblante normativo, pues es éste el que importa, ya que a

⁶ Verón es el autor de la categoría *Competencia ideológica*.



la hora de la “realidad” invocada los procesos se generan de manera más compleja y múltiple, articulando muchísimas variables que ni siquiera podrían quedar explícitas en la norma.

Continuar el cambio

Según el equipo, los indicadores de logro y los lineamientos curriculares

«[...] constituyen los referentes orientadores en la estructuración de las pruebas, desde las cuales se busca ejemplificar el enfoque conceptual de cada una de las áreas, además del enfoque sobre la evaluación. Es decir, es una etapa que continúa el proceso de transformación de la escuela y de la visión sobre la educación» [:29].

Ya discutimos más atrás la misma posición infundada sobre la ley 115. Basta agregar ahora que los documentos de indicadores de logro y de lineamientos curriculares, antes que ser “fundamentales”⁷, se caracterizan por pertenecer a una de las tantas esferas que se articulan para producir el dispositivo pedagógico educativo; concretamente, en la terminología de Bernstein [1990:198], pertenecen al *campo de recontextualización oficial*, en el marco del cual está el *Discurso pedagógico oficial*, constituido por las «reglas oficiales que regulan la producción, distribución, reproducción, interrelación y cambio de los textos pedagógicos legítimos (discurso), sus relaciones sociales de transmi-

sión y adquisición (práctica) y la organización de sus contextos (organización). El discurso pedagógico oficial es un discurso inmerso en otros, realización de las interrelaciones entre dos discursos especializados diferentes: el discurso instruccional y el regulativo». Esta perspectiva no autoriza a calificar las normas educativas (ni de fundamentales ni de triviales), sino a caracterizar su inserción en el dispositivo, cosa que el equipo no está preocupado por hacer, pues su posición es darlos por buenos para desprender de esa bondad, como cosa natural, la evaluación. Pues bien, pese a que también el documento del equipo en cuestión cita a Bernstein, considera los documentos como fundamentales, *independientemente* de su inserción en el campo educativo.

Los documentos se califican como fundamentales y se los coloca como “referentes orientadores en la estructuración de las pruebas”, de donde la evaluación de competencias básicas estaría fuera de duda. Salvo que no se demuestra por qué los documentos son fundamentales, ni –lo más importante– cómo se derivaron de ella las pruebas. Podría ser que no fueran fundamentales, pero podría ser que, aún siéndolo, en la elaboración de las pruebas se articularan otros modelos, incluso habría que demostrar que la teoría que se exalta en los documentos ha sido apropiada. Postular un isomorfismo entre teoría y método es un profundo error epistemológico, pero conviene a la posición que quiere hacer aparecer los instrumentos como productos de objetividad⁸.

Ahora, la *evidencia imaginaria* –que es el título bajo el que hemos puesto este aparte– es la de utilizar el estereotipo del cambio como algo valorado de manera positiva, independientemente de aquello de lo que se trate. Sabemos que es un recurso publicitario que le viene muy bien a una sociedad cuya economía depende en gran medida de la obsolescencia de los productos. Pero igual lógica no opera en todos los ámbitos. A nombre del cambio, en educación a veces se hacen cosas peores que las que hacen los “tradicionalistas” (llamados así por los autodenominados “innovadores”). El cambio se usa como una muletilla necesaria en el ámbito educativo. En nuestro caso, el equipo dice que “es una etapa que continúa el proceso de transformación de la escuela y de la visión sobre la educación”, cuando realmente quienes transforman la educación son fundamentalmente los maestros; y mientras las bondades de los documentos no hagan parte de aquello con lo que ellos operan, dichas bondades seguirán perteneciendo, de un lado a los documentos y, de otro lado, a los propósitos de quienes plantean objetivos para la educación.

No queda claro que se “continúe” un cambio, porque no se ha mostrado qué cambio venía ya ocurriendo; tampoco es evidente que, si hubiera un cambio, éste sería positivo, pues no está caracterizado; ni es automático que inspirarse en buenos documen-

⁷ En realidad, la historia de cómo se construyó la Resolución 2343 sería una muestra suficiente para no apresurarse a decir que es un texto “fundamental”.

⁸ Hasta en el fútbol eso es claro: “podrás ganar todo lo que querás, pero primero me tendrás que convencer de que sabías ganarlo”, dice Bilardo, el técnico argentino.

tos permita producir buenos instrumentos, pues hay que dar cuenta de las mediaciones. La evaluación, en fin, sigue sin legitimarse.

Supuesta continuidad de enunciados

«Estas reflexiones no tienen un origen reciente ni han surgido con el grupo de la Universidad Nacional de Colombia que viene impulsando la evaluación en Bogotá. En el año 1984, con la *Renovación Curricular*, se resaltaba la pertinencia de la significación de aquello que sería objeto del aprendizaje escolar, en áreas como el lenguaje, la matemática y las ciencias. Respecto al área de lenguaje, por ejemplo, se invitaba a trabajar desde la competencia comunicativa» [:30].

O sea, se trataría de algo que ya tiene *tradición*. Pero, no es aceptable validar un término por tener ya unos años en la norma, o por constituir una tradición. Si bien se está hablando de competencias en el área de lengua-



je desde 1984, eso no basta para considerar legítimo su uso; ¿acaso fue legítimo en ese entonces? Y si bien la *Renovación* enarbola la explicitación de sus bases teóricas (a diferencia del pasado, cuando las propuestas se derivaban de un deber-ser más o menos arbitrario), lo hacía de acuerdo con la manera de justificar las cosas en ese momento, más que en consecuencia con una comprensión de la teoría aludida, según puede mostrarse en los textos. De manera que citar los documentos de hace 17 años puede ser una aceptación *de las formas de legitimación de discursos* que en aquella época se estilaban.

De otro lado, explicitar un enfoque teórico no basta para validarlo, pues se escoge entre varios enfoques en un campo disciplinar heterogéneo. Por ejemplo, cuando la *Renovación Curricular* definió el fundamento para el área, sin decirlo y sin justificar las razones desechó la Gramática Generativa Transformacional de Chomsky, que en ese momento estaba en boga. La validez de una teoría lingüística no se juega en la elección que haga el legislador educativo.

Además, de un enfoque teórico sobre el lenguaje no “se desprende” una metodología coherente, pues de un mismo enfoque, en el mejor de los casos, se pueden obtener varias metodologías coherentes e incluso incoherentes, o no obtener metodología alguna; y, en el peor de los casos, creer que la metodología “se desprende” de aquel modelo teórico cuando, en realidad, depende de otros modelos –teóricos o no– que funcionan implí-



citamente a la hora de enfrentar la enseñanza de la lengua. Como no hay isomorfismo entre teoría y metodología, las evaluaciones masivas no serían necesariamente una metodología coherente, desprendida de teorías explícitas.

La explicitación no requiere haber apropiado la teoría en cuestión; puede que incluso ni siquiera se la sepa situar en el concierto conceptual (como en el caso del MEN). De esta manera, no se validan las competencias por el solo hecho de mencionárselas desde aquella época. Que se privilegiaba “nombrar” teorías y no necesariamente llevarlas a cabo, lo prueba el hecho de que los profesores Luis Ángel Baena y Tito Nelson Oviedo de la Universidad del Valle –que se referencian, en los textos de la *Renovación*, en calidad de “asesores” del área de lenguaje– decían en su momento que preferían no ser nombrados, dada la apropiación incorrecta que se había hecho de sus teorías.



Los *Marcos Generales* fueron hechos por 5 personas heterogéneas en su saber sobre la teoría de la Universidad del Valle; los *Programas curriculares* por grados fueron realizados por un equipo parcialmente distinto, materializando una posición frente al lenguaje y su enseñanza, si no completamente distinta, sí por lo menos muy distinta a la de los *Marcos Generales*. De ahí que una evaluación de impacto de la *Renovación Curricular* haya revelado que la reforma no se conocía bien; que no había llegado a todas las regiones; que no había habido buena capacitación al respecto; que los docentes no distinguían entre las diversas metodologías para la enseñanza del lenguaje; que los libros gratuitos de la Reforma a veces no llegaban a sus destinatarios; que algunos documentos que sí habían llegado a la escuela ni siquiera habían sido consultados...

Entonces, no es cierto que la competencia comunicativa se inscriba en el marco de una modalidad de enseñanza de la lengua materna que se viene impulsando desde hace muchos años; resulta cierto sí, que en el ámbito de la recontextualización oficial se está *mencionando* desde esa época, pero eso no legitima la teoría, ni la metodología, ni da cuenta de la discusión de los maestros en el área, ni del estado de la investigación sobre el lenguaje.

El otro no hizo lo que debía

Por lo que plantea el equipo, podría afirmarse que sus integrantes piensan que el fundamento de la acción de los que tie-

nen que ver con educación son los documentos; a propósito de la *Renovación Curricular*, por ejemplo, dicen que

«Los “capacitadores” docentes y los autores de libros de texto optaron cómodamente por repetir los programas [...]» [:30].

O sea, que *no deberían* haber repetido. Pero, ¿por qué la opción “cómoda” está disponible, si se supone que el espíritu de la norma es bueno? Parece ser que las personas que tienen que ver con educación también se rigen por otros principios que no quedan contemplados en las normas y que, por el ejemplo que el mismo equipo pone, podríamos situar del lado de la comodidad. Pero vamos un poco más allá: si la comodidad es una de las salidas posibles, quiere decir que aquello que está en el fundamento de la decisión es, al menos, la norma y la comodidad, con el agravante de que en el segundo caso tenemos una lectura múltiple: ¡cuántas razones y perspectivas hay para decidir qué es más cómodo! Por el lado de la norma, en cambio, el equipo piensa que es monolítica y que es buena. Pero, reconocer la participación de otros factores como *determinantes* (pues lo anotado puede situarse como causa —sólo hablan de comodidad— de que la *Renovación* no hubiera cumplido cabalmente sus propósitos), no los hace pensar en la necesidad de incluir las normas en el marco más amplio de las *condiciones de posibilidad* y, en consecuencia, que se haya optado por la comodidad es motivo de recriminación (la palabra “comodidad”, en este contexto, es peyorativa), no de un esfuerzo

por entender las razones de ese tipo de decisión⁹.

Ellos mismos amplían la lista de decisiones que malogran el buen espíritu de la norma:

«[...] nunca hubo tiempo ni interés para invitar a reflexionar, investigar y teorizar con los maestros en la perspectiva de las competencias [...] en las prácticas de aula prevalecía la mecanización de fórmulas y la nemotecnia definicional, con el acento en una evaluación de carácter terminal y excluyente y estereotipada» [:30].

El otro no hizo lo que debía, pues “incorporar” el enfoque de las competencias

«[...] implicaba adelantar algunas investigaciones, buscar ejemplos novedosos, abandonar los esquemas viejos, trascender la información enciclopédica» [:30].

Esta descripción de las implicaciones (en realidad se trata más de *requerimientos*) se convierte en un boomerang: se estableció el enfoque de las competencias para personas que investigaban, que buscaban ejemplos novedosos, que habían abandonado los esquemas viejos¹⁰, que trascendían la información enciclopédica¹¹, que no mecanizaban fórmulas, que no usaban la memorización de defi-

⁹ Y aquí se refrenda el juego de las falsas oposiciones: los cómodos —vs.— los trabajadores.

¹⁰ Lo que refrenda una de las falsas oposiciones: lo viejo —vs.— lo nuevo.

¹¹ Es curioso que aquí “enciclopédica” es peyorativo, mientras que en el documento del ICFES sobre la evaluación por competencias en el área de lenguaje [Duarte y Cuchimaque, 1999], la “competencia enciclopédica” es una cualidad.

niciones, que no evaluaban de manera terminal, excluyente y estereotipada. Pero resulta que los maestros de carne y hueso no coincidían con ese modelo de destinatario de la norma. Pues bien, hoy que el equipo promueve exactamente lo mismo (el enfoque de las competencias), puede que las condiciones requeridas para aplicarlo no se cumplan, según parecen mostrarlo los resultados de la evaluación de competencias básicas: los niños no saben lo que deberían. De manera que hoy, como ayer en el momento de reforma que el equipo cita, tenemos *en el texto* un propósito que presupone un destinatario que no existe entre los maestros. De manera que, lo esperable es *trabajar por crear esas condiciones*, no decretarlas o tratar de imponerlas (por ejemplo, vía la evaluación).

No es, entonces, que el otro no haga lo que debe. Como decía Zuleta, nuestro problema no está en que no logremos lo que nos proponemos, sino *en la manera misma de desearlo*.

Palabra de académico... te alabamos, Doctor

Las medidas resultan siendo plausibles no por consultar las características de la situación en la que se van a implementar después, sino por quien las emite o las respalda:

«[...] nunca hubo tiempo ni interés para invitar a reflexionar, investigar y teorizar con los maestros en la perspectiva de las competencias, *si bien eran propuestas surgidas desde dentro de las universidades*» [:30, subrayado nuestro].

En este mismo sentido, en otro punto del documento afirman:

«[...] aunque había una fundamentación curricular *que estaba a tono con los avances investigativos, nacionales e internacionales*, en las prácticas de aula prevalecía la mecanización de fórmulas [...]» [:30, subrayado nuestro].

De acuerdo con las palabras que sirven como epígrafe al presente escrito, no procede con el lenguaje la descripción objetiva del mundo —así los enunciados surjan desde dentro de las universidades, así estén a tono con los avances investigativos, nacionales e internacionales—; más bien se trata de “actos de magia social”. Las palabras no son inocentes y, entre otras, buscan el reconocimiento de las autoridades legítimas, mediante actos que favorecen el desconocimiento de la arbitrariedad en que se sustenta cualquier enunciado. Que venga de la universidad no aclara nada, pues de ella suelen surgir —cuando surgen, a veces guarda silencio— enunciados contrarios. Y que esté “a tono” con los avances investigativos tampoco aclara mucho, pues las investigaciones también suelen mostrar cosas contrarias. Estar a tono no depende tanto de los acuerdos académicos como del control simbólico. La sociedad se “percibe” mediante las categorías del orden social existente, categorías que imponen su reconocimiento y, en consecuencia, la sumisión.

Hoy en día, la política se ejerce, entre otras, con ayuda de los académicos, de los expertos, cuyos discursos sirven para legitimar decisiones previamente

tomadas. Lo vemos claramente en el discurso del equipo, en el que no se distingue claramente cuándo habla el experto y cuándo la norma o la decisión política. En este caso, incluso el equipo se asigna decisiones que no fueron tomadas por ellos; pero no se trata de un error, sino de una *identificación*.

3. La misión

El grupo se asigna el papel de un salvador con una misión que podría resumirse en los siguientes puntos: hacer academia (no política), lograr los objetivos escolares que otros no han logrado, no desperdiciar la oportunidad, lograr ecuanimidad social y ser consecuentes con lo que las comunidades académicas han planteado.

Hacer academia

Las formas retóricas descritas le sirven al equipo para explicar su función en la evaluación censal de competencias básicas, la cual describe así:

«sobre la base de las anteriores preocupaciones, un grupo de profesores de la Universidad Nacional, con el apoyo de profesores de las universidades Pedagógica y Distrital, hemos venido impulsando académicamente la evaluación censal de competencias básicas en la ciudad de Bogotá [...]» [:29].

Sobre una manipulación discursiva de lo que sería la educación (“las anteriores preocupaciones”), se impulsa *académicamente* la evaluación de competencias básicas. Es decir, no declara impulsarla de otra manera, por ejemplo, *políticamente*, pues



de eso y de sus implicaciones se encargará la Secretaría de Educación del Distrito Capital [SED], pues a continuación dice «[...] en armonía con la convocatoria, decisión y auspicio de la SED» [:29]. La “armonía” mencionada podría ser esa distribución: en política se mete la SED, en academia se mete el equipo.

Si este fuera el argumento, se reconoce a posteriori que sí hay proyecto político, pero que el equipo es *académico*, que no interviene en política... Pero, entonces, ¿para qué señala al comienzo la ausencia de un proyecto político? O bien se reconoce que la SED sí implementa cierto tipo de política, pero que es de tales características que contribuye a lo diagnosticado, o sea, a que vayamos a la deriva, “sin horizonte para tejer sociedad”... con lo que el equipo declararía que contribuye “académicamente” a que no haya proyecto político. O bien que la iniciativa de la SED no es de naturaleza política... pero, entonces, no sería claro por qué se ve obligado a precisar que el impulso que da es académico¹². En cualquier caso, el equipo quiere dar a entender que no tiene que ver con política, posiblemente porque consideren que es un terreno en el que la evaluación podría tener consecuencias que se escapan a su voluntad (como efectivamente ha ocurrido: el equipo ha protestado la publicidad periodística sobre la evaluación de competencias básicas). Pero, de todas maneras, esas implicaciones ya no le atañen a un equipo acadé-

¹² Recordemos que se significa no sólo por lo escogido, sino por lo que se desecha.

mico, pues “convocatoria, decisión y auspicio” corren por cuenta de la SED.

Lograr objetivos escolares

En tal contexto, el equipo declara sus propósitos:

«Al asumir la evaluación como estrategia, o pretexto, para convocar a las comunidades docentes con el propósito de analizar lo que saben hacer los estudiantes, o lo que llamamos estados de competencia, hemos intentado acortar las distancias entre la universidad y la escuela y, sobre todo, suscitar las discusiones en torno a documentos tan fundamentales para el trabajo en la educación básica y media como lo son los indicadores de logro y los lineamientos curriculares» [:29].

En este párrafo, diversos niveles de propósitos se enredan: para acortar *w* y suscitar *x*, se evalúa con el propósito de convocar a *y*, con el propósito de analizar *z*. O sea, de los cuatro propósitos, dos parecen los más importantes: acortar distancias (entre escuela y universidad) y suscitar discusiones (de documentos fundamentales); a los cuales parece subordinarse el propósito de convocar a los docentes, al cual parece subordinarse el propósito de analizar lo que saben los niños.

Esta estructura produce como efecto la sensación de algo complejo que va dirigido a la complejidad de la escuela. Lo curioso es que esa estructura (llena de presuposiciones no demostradas) no coincide con los objetivos de la SED, que es la que paga el proceso y la que dice qué se va a hacer; a saber: elevar los

estándares de calidad y dirigir las acciones e incentivos; esto se logra obteniendo elementos de juicio para cualificar la dirección y administración de los establecimientos, e información para identificar los factores asociados, con el fin de saber cuáles pueden ser mejorados internamente y cuáles mediante la política educativa [SED, 1998:35-36].

Pero mientras la SED es clara en que ya se sabe lo que se va a encontrar y todo su *Plan sectorial* está constituido de la política a priori que va a ser “deducida” a posteriori de la evaluación, el equipo no es nada claro:

- a) las distancias entre la escuela y la universidad, ¿son acortables a voluntad, o dependen –hasta cierto punto– de la especificidad de cada una?; ¿acaso el proyecto que la Universidad Nacional llevó a cabo con COLCIENCIAS –y que llevaba un nombre muy parecido a ese propósito¹³– acortó esas distancias? Por lo que sabemos, produjo sobre todo un alcalde, un asesor de alto rango en educación y personal para otros proyectos con iguales propósitos. En cualquier caso, el acercamiento no sería por movimiento de ambos extremos, sino de aquel –la escuela– que se conserva sin proyecto, viejo, caduco, heterónimo y aislado (según las parejas que analizamos en el primer pun-

¹³ Es el que dio origen al texto *Las fronteras de la escuela* [SOCOLPE, 1994] de Antanas Mockus, Carlos A. Hernández, José Granés, Jorge Charum y María Clemencia Castro.

to), razón por la cual tienen los resultados que arrojó la evaluación... Pero aun los que obtuvieron buenos resultados se saben buenos a partir de la evaluación, de manera que, buena o mala, es la escuela la que se mueve hacia la universidad.

- b) Las discusiones que se quieren suscitar parecen importantes no por la manera como se convocan o por las condiciones que las determinan, o por el análisis que la promueve con fuerza argumental... sino por la naturaleza de los documentos, que es calificada de antemano como “fundamental”.
- c) En lugar de “convocar a los docentes”, como dice el equipo, la evaluación *obliga a los docentes*. Decir que la evaluación convoca es como decir que las vacas dan leche o que las abejas dan miel —es típico en la escuela—, cuando en realidad se las quitamos. La decisión de la SED de hacer una evaluación censal, es decir, en la que todos los niños participan, no tiene nivel alguno de “convocatoria”¹⁴. No es que estemos afirmando que no haya que “convocar” a los docentes, que éstos no deban tener obligaciones y dar cuenta públicamente de su trabajo; pero este

hecho no requiere forzosamente de la evaluación. Además, decir “convocatoria” es darle ese tinte “comunicativo” con el que todo el documento se quiere arropar.

- d) Y “analizar lo que saben los niños” sí que es un propósito loable, salvo que no es eso lo que hace la evaluación. Ésta enfrenta, mediante un instrumento, la capacidad de los estudiantes de vérselas con ese tipo de pruebas, a propósito de lo que sus constructores suponen que son las maneras correctas e incorrectas de responder a preguntas escritas. Y todo esto interpretado con la mediación de modelos estadísticos cuya validez, confiabilidad y pertinencia no aparecen por ningún lado, pues tal vez se trate de otra manera de argumentación: que consisten en herramientas “objetivas” que permiten “ver” lo que los niños saben. De otro lado, queda clara la perspectiva heteroestructurante —pese al constructivismo y al autonomismo retóricamente traídos a cuenta—: para analizar lo que saben los niños se necesita que alguien venga de afuera; de afuera del niño (él no está en capacidad de analizar lo que sabe), de afuera del aula (el maestro no está en capacidad de analizar lo que el niño sabe), de afuera de la escuela (por definición, la comunidad educativa no está puesta en función de analizar lo que el niño sabe). En esto, la perspectiva del equipo es idéntica a la de Planeación Nacional [DNP, 1999:11], la cual plantea dos objetivos para la evaluación

censal: permitir “que cada institución reciba información sobre el desempeño de sus alumnos, con el fin de que pueda orientar sus planes de mejoramiento”; y dar a la SED “criterios para atender de manera prioritaria, las instituciones más necesitadas”. Así, mientras las ideas de autonomía y de Proyecto Educativo Institucional suponen que las instituciones saben sobre sus desempeños¹⁵, la evaluación de competencias básicas se justifica suponiendo que como las instituciones nada saben de sus desempeños, si quieren saber deben *recibir* la información de los expertos, esperar a que unas instancias meta-institucionales se lo informen. Pese a que el equipo dice coincidir con las normas educativas, parece no conocerlas bien¹⁶.

Y pese a que coincide en mucho con la SED, parece no conocer los propósitos de ésta. Por eso en sus informes no hay referencias al cruce de la información obtenida mediante las pruebas de desempeño que ellos hacen, con los instrumentos de factores asociados que otros diseñan y analizan, y que sirven para justificar

¹⁴ Hasta ahora, que el sufragio en Colombia es un derecho (o sea, que no es obligatorio), la invitación a votar tiene poca convocatoria; pero cuando la reforma política lo vuelva obligatorio, no podremos hablar con sorpresa y admiración de la gran convocatoria que producirán las elecciones en Colombia, sino de la obligación.

¹⁵ El artículo 47 del Decreto 1860, relativo a la evaluación del rendimiento escolar, establece que “En el plan de estudios deberá incluirse el procedimiento de evaluación de los logros del alumno”.

¹⁶ Todo el capítulo sobre evaluación del Decreto 1860 queda anulado pues lo que la institución diga sobre el desempeño de sus estudiantes está invalidado de antemano (o relegado a un espacio en el que no se toman decisiones), si es que la evaluación masiva es necesaria para lo que dice el equipo (no así para lo que dice la SED).



decisiones. Las “acciones focalizadas”, por ejemplo, nada tienen que ver con los propósitos del equipo y, sin embargo, se desprenden de la información que él permite obtener; los temas en relación con los cuales se realizan estas acciones focalizadas, nada tienen que ver con las teorías que iluminan las evaluaciones, pero se dirigen a escuelas identificadas mediante los instrumentos que el equipo diseña; los materiales que se producen para capacitar a los maestros —en las áreas de matemáticas y lenguaje que el equipo evalúa— nada tienen que ver con los enfoques que el equipo ha desarrollado para evaluar esas áreas, etc.¹⁷.

El hecho de que unos objetivos tenga el equipo (o de que los formule de manera que parezca tener objetivos complejos muy cercanos a la escuela) y de que otros objetivos tenga la SED (que es quien contrata a la Universidad Nacional para que haga una tarea puntual) indica, como también lo indican 10 años de evaluación de la calidad de la educación en Colombia, que para el modelo de política educativa —es más, para el modelo de política social— es indiferente la manera como se hagan las pruebas de desempeño¹⁸: modernas o antiguas, innovadoras o tradiciona-

les, caducas o no, pues ellas arrojan una de las dos informaciones necesarias para la justificación de la política educativa (la otra es la de los factores asociados) y de ella lo único que se pide es que haya discriminaciones entre los desempeños. En el *Plan sectorial* del Distrito Capital es muy clara esta perspectiva.

Por eso, mientras la tradición disciplinar sobre competencias no había requerido preguntarse por niveles (“estados de competencia”, dice el equipo [:29] que así dicen ellos), esa es la primera exigencia que se le hace a la categoría cuando entra a la evaluación masiva. En vano se buscará, en las ciencias del lenguaje (recordemos que la competencia comunicativa es la categoría del equipo para evaluar lenguaje), una idea sobre “niveles de competencia”. Esto ocurre cuando en relación con el objeto de evaluación (en este caso las competencias) debe producirse una clasificación de los desempeños; gradaciones que, quiérase o no, son una jerarquización. De manera que es relativamente indiferente que se diga que los desempeños van de lo simple a lo complejo, de lo inferior a lo superior, de lo mínimo a lo esperado, de A a D, de 1 a 4, de bajo a alto, etc.

No desperdiciar la oportunidad

«Al asumir la evaluación como estrategia, o pretexto, para convocar a las comunidades docentes con el propósito de analizar lo que saben hacer los estudiantes [...]» [:29].

Jamás se había visto un pretexto más caro. En cifras de la SED

[1998:46], la evaluación de competencias básicas cuesta 17.000 millones de pesos en el período Peñalosa¹⁹. Si de lo que se trata es de llegar a la escuela y hablar con los maestros sobre sus prácticas, ¿por qué tiene que ser de esa manera? Decir “pretexto” es decir que el fin justifica los medios. Es decir, presuponer una cantidad de cosas que no se demuestran, asumir posiciones que no se dirimen en la discusión sino en las decisiones oficiales, asignarle a los maestros, a los estudiantes y a las comunidades condiciones y características que en realidad sólo tienen como objetivo darle consistencia a la posición desde la que se evalúa.

Por menos del dinero que está en juego se han cerrado varios hospitales en Colombia y, sin embargo, la evaluación no ha conducido a saber más o mejor sobre la educación (parece olvidarse que Colombia está invirtiendo en evaluación de la calidad desde hace 10 años), sino a legitimar cierta política social sobre la que el equipo nada declara saber.

Se trata, parecería, de una complicidad múltiple basada en los pretextos: la política social está decidida y busca legitimarse en educación con el “pretexto” de la evaluación de la calidad; el equipo se hace cargo de la evaluación de competencias básicas con el “pretexto” de que de todas maneras se va a hacer, de

¹⁷ Para el área de lenguaje, por ejemplo, la Serie Guías de la SED: *Producción de textos, Comprensión de lectura, La escritura y la escuela, La lectura y la escritura y La comunicación* fue hecha sin la participación del equipo. Incluyen ejercicios de completación de frases, contra los que está el equipo.

¹⁸ Esto creemos haberlo mostrado a propósito de la Evaluación de impacto del Plan de Universalización de la Educación Básica hecho por el MEN [cf. Bustamante y Díaz, 2000].

¹⁹ Y las “acciones focalizadas”, que se basan en los resultados de la evaluación, cuestan 48.700 millones de pesos [SED, 1998:46].

manera que es preferible que la haga, de un lado, quien tiene alguna sensibilidad teórica y pedagógica y, de otro, una institución pública; se evalúa a los niños con el “pretexto” de acercar la escuela a la universidad; se hacen contratos (cartillas, por ejemplo) con el “pretexto” de mejorar la enseñanza en las áreas; etc.

Suscitar las discusiones, acercar la universidad y la escuela, convocar a las comunidades docentes –objetivos que el equipo dice buscar con el “pretexto” de la evaluación– puede hacerse (es más: es plausible hacerlo) de muchas maneras; no es la evaluación masiva el único ni el mejor mecanismo. Si con idénticos propósitos se pensara en las condiciones que hacen ser como son a las instituciones, a las comunidades, a los maestros, a los estudiantes, con toda seguridad no es una evaluación masiva la que se requiere. Los presupuestos de detección objetiva de la realidad, de medición del saber, de indiscutibilidad de las decisiones estadísticas, de ignorancia de los efectos del propio trabajo, de suscitación del interés por vía disciplinaria, de legitimación de la política educativa previamente determinada –todos presentes en la evaluación de competencias– tal vez no permitan realizar los objetivos planteados. De manera que los medios terminan convirtiéndose en el fin... lo que se demuestra en el hecho de que desde hace 10 años se viene diciendo que la etapa de pruebas debe dar paso a otros estudios, pero se siguen aplicando pruebas, se amplía el ámbito de su aplicación (ahora son censales) y ahora se busca ampliar su cobertura geográfica:

implementarla en todos los municipios del país.

Diagnosticar la educación y transformarla

El equipo plantea que más allá de las pruebas es necesario:

«[...] preguntarse sobre el para qué y hacia quién se dirige el proceso de *aprendizaje*, lo que hace imperativa la *definición de criterios sobre la selección* de los tópicos, problemas y contenidos a tener en cuenta en los planes de estudio» [:30, subrayado nuestro].

Y, más adelante, agrega que intentan identificar los efectos de la acción educativa, pero también, y de manera indirecta

«las concepciones y los modos recurrentes de hacer pedagogía por parte de los docentes, descubriendo sus dominios. De nuevo, se trata de identificar el estado de competencias de los docentes, a través de lo que dejan ver los desempeños de los estudiantes, para buscar los efectos producidos por la formación permanente del profesorado» [:31, subrayado nuestro].

Se suponía que el documento plantearía los asuntos relativos a la evaluación (que fueron los que se le confiaron); pero el equipo hace una propuesta que trasciende ese ámbito: interrogar el aprendizaje, la enseñanza y la selección curricular. Si es cierto, como piensa Bernstein, que la educación consta de selección, pedagogía y evaluación, ¡pues el equipo quiere controlarlo todo! Y no es que no se pueda aspirar a eso (si pueden, está muy bien), pero es que ellos mismos sostienen a lo largo del documento que la transformación del sistema

educativo tiene que ser producto de la interacción entre todos aquellos que tienen que ver con ella.

Sin embargo, estas declaraciones, en las que el equipo exige a la educación comportarse con arreglo a su decisión, dejan ver que en educación no es posible tomar un tema y referirse sólo a él, pues sus componentes se articulan de manera que se está obligado, cuando se toma cualquiera de ellos, a intervenir sobre los otros, quierase o no. La explicitación del equipo, en este caso, es de gran ayuda para interrogar por la posición oficial según la cual la evaluación es objetiva y sólo mide los resultados, mientras que otras acciones serán las que intervengan en el “mejoramiento de la calidad”. Pero, entonces, le asiste razón a FECODE [2001] cuando dice que la actual evaluación produce un cambio en la educación pasando por encima de las leyes respectivas y de los acuerdos que gobierno y maestros habían establecido a propósito de las medidas encaminadas a introducir cambios en educación. Y no es que FECODE tenga una mejor propuesta, sino que ha mostrado que el *texto legítimo*, como dice Bernstein, que materializa la evaluación, termina por regir el resto del dispositivo, y que eso es un tanto distinto a la cacareada “concertación”.

Lograr ecuanimidad

En este conjunto de atributos que caracterizan *la misión* del equipo, está el logro de la ecuanimidad; esto habla una vez más de lo que quiere hacer aparecer como su posición política (ha-



biendo declarado que es *académico*). Según el equipo,

«En esta pretensión de reanimar las discusiones sobre cómo repensar la escuela para unos destinos sociales y éticos más ecuánimes, el concepto de evaluación ha sido decisivo y mucho más el de competencia» [:29].

Aparece un nuevo propósito: “reanimar las discusiones sobre cómo repensar la escuela”, que nos informa oportunamente acerca de unas importantes discusiones ya existentes, algo contrario a la lógica materializada en las parejas de oposiciones que ya comentamos. Estas discusiones estarían referidas a “repensar la escuela”, de acuerdo con su condición “natural”: siempre hay que repensarla; no obstante, ¿por qué? Según el documento, porque hay una nueva propuesta. Pero, ¿acaso la escuela es como es a causa de una “propuesta” anterior? La lógica es la de que la bondad de un propósito basta para no tener que hacer el análisis de lo que se quiere transformar (y demostrar, por ejemplo, que es posible). Es por eso que la cita dice “para unos destinos sociales y éticos más ecuánimes”... Y cuando alguien se muestra preocupado por hacer más ecuánime lo social y lo ético, parece que por principio no tendría objeción (por ejemplo, se le perdona la redundancia). Salvo que la idealización también puede ser inconveniente (y no, como se creería, inocua cuando es irrealizable), pues es la que determina la conversión de la relación entre fines y medios.

Con todo, a la evaluación la anima algo que en principio no es

ecuánime: la discriminación. Siempre debe producir alguna manera de diferenciar la población evaluada, a riesgo de no servir para nada. Es por eso, lo hemos dicho, que tan pronto entra a la evaluación, la competencia se ve requerida de estar constituida por niveles, cosa innecesaria en el campo disciplinar donde es conceptualizada. De manera que no es cierto que la evaluación esté del lado de la ecuanimidad, lo cual no invalida su función, sino que nos interroga por el sentido que tiene andar anteponiendo ideales, no importa a qué situación. La competencia comunicativa, en cambio, cuando Hymes la concibe, tiene alguna vocación paradójica con la ecuanimidad: de un lado, elimina la discriminación que tiene lugar como consecuencia de cierto juicio sobre las diferentes maneras de usar la lengua; pero, de otro lado, explica la heterogeneidad de uso de la lengua, dándole consistencia al amarrarlo al contexto irreductible de su producción.

El buen propósito del equipo se realizaría en tanto

«Asumimos la evaluación como posibilidad para negociar sentido, es decir, como diálogo e interacción comunicativa [...]» [:29].

En realidad, como decíamos atrás, en la evaluación y, sobre todo, cuando es masiva, poco es lo que se puede negociar, pues los aspectos fundamentales están previamente decididos: las áreas a evaluar están decididas, las respuestas correctas están establecidas, el papel de la evaluación misma está asignado, el manejo estadístico de la informa-

ción es uno y sólo uno... Los asuntos en los que se puede “negociar sentido” no son determinantes. La evaluación no invita, sino que obliga; la prueba es la presencia en el Distrito Capital de ciertas maneras de sancionar sutilmente a las instituciones educativas que no han participado de la evaluación censal.

Ser consecuentes

Por último, *la misión* es caracterizada por el deseo del equipo de ser consecuentes:

«Sobre la base de dichos saberes, hasta ahora constituidos en la escuela misma, se promueve la discusión para hacer el balance y tomar decisiones para su transformación, en aras de ser consecuentes con unos principios teóricos y pedagógicos que las comunidades académicas han determinado y que es lo que el Ministerio ha acogido como propuesta de los grupos que convocó para tal fin» [:30].

Si las comunidades académicas son “comunidades” no es en el sentido de “estar de acuerdo”, sino en el de “tener algo en común”. Podría decirse que ese algo en común es un campo de problemas. De manera que ellas no determinan, como cree el equipo, “unos principios teóricos y pedagógicos”. De un lado, porque no se ocupan del campo pedagógico (recordemos, con Bernstein, que no es un campo con voz propia, sino un campo de recontextualización); y, de otro, porque si bien establecen principios, no los establecen de manera unánime (por ejemplo, establecen principios mutuamente excluyentes), pues compartir un campo de problemas no es

compartir las respuestas ni las maneras de buscarlas. Presentar el trabajo de un campo problemático como si fueran decisiones legales le viene bien al equipo, pues su posición y su trabajo están respaldados legalmente, pero tal vez la legitimidad se no se decida en esa instancia legal en la que un contrato zanja la discusión.

De modo que la única manera de ser consecuente con el trabajo académico es manteniendo la apertura al debate y conservando el tiempo propio de la investigación, que difiere notablemente del tiempo de la acción y la decisión que marca la política educativa. Que el Ministerio convoque a unos grupos no los hace tener la razón (tampoco se las impide); el respaldo institucional es muy interesante pero no concede la razón (aunque no la quita, si se la tiene).

BIBLIOGRAFÍA

BERNSTEIN, Basil [1999]. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata-Paideia, 1993.

BUSTAMANTE, Guillermo y JURADO, Fabio [1993]. "La evaluación oficial del área de lenguaje". En: *Revista Opciones pedagógicas* N° 10. Bogotá: Universidad Distrital.

_____ y CAICEDO, Lilian [1996]. "La evaluación educativa en la ley 115". En: *Evaluación escolar y educativa en Colombia*. Bogotá: SOCOLPE, 2001.

_____ y DÍAZ, Luis Guillermo [2000]. *Análisis de algunos factores asociables al desempeño en el área de lenguaje: el Distrito Capital*

frente al resultado Nacional. Bogotá: IDEP, s/p, 2000.

CHARAUDEAU, Patrick [1986]. *Análisis del discurso y sus implicaciones pedagógicas*. Cali: Univalle.

DÍAZ, Carlos [1998]. "Diseño, metodología y resultados del tercer estudio internacional de matemáticas y ciencias -TIMSS- en Colombia". En: *Revista Edu.co*, N°1. Bogotá: Enero-Marzo de 1998.

DNP [1999]. *Evaluación de la calidad de la educación primaria en Santa Fe de Bogotá 1998 - Factores asociados al logro*.

DUARTE, Patricia y CUCHIMAQUE, Ernesto [1999]. *Nuevo examen de Estado para el ingreso a la educación superior. Cambios para el siglo XXI. Lenguaje*. Bogotá: ICFES.

HYMES, Dell [1972]. "Acerca de la competencia comunicativa". En: *Revista Forma y función* N° 9. Departamento de lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Santa Fe de Bogotá. Junio de 1996.

JURADO, Fabio [1992]. "*Fundamentos del currículo*: esbozo para un análisis del discurso". En: *Revista La palabra* No.1. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

_____ et al. [2001]. "La evaluación censal de competencias básicas en Bogotá". En: *revista Educación y cultura* N° 56. Bogotá: FECODE, marzo de 2001.

LACAN, Jacques [1949]. "El estadio del espejo como formador de la función del yo, tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica". En: *Escritos I*. México: Siglo XXI, 1984.

MEN [1991]. "Ciclo de Foros sobre el Plan de Apertura Educativa. Tema: La evaluación de la calidad de la educación" (Documento de trabajo). Bogotá, MEN.

MICHEL, Alain [1996]. "La conducción de un sistema complejo: la educación nacional". En: *Revista iberoamericana de educación* N° 10. Madrid: OEI, Enero-Abril de 1996.

NOT, Louis [1979]. *Pedagogías del conocimiento*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1994.

PÊCHEUX, Michel [1975]. *Les verités de La Palice*. Paris: Maspero.

PEÑA, Margarita [1999]. "Los sistemas de evaluación de la calidad: Un vistazo al panorama internacional". En: *Revista Alegría de enseñar* N° 38. Cali: FES, Enero-Abril de 1999.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL [1998]. *Plan sectorial de educación 1998-2001*. Bogotá: SED.

SERRANO, Eduardo [1998]. "Lectura y evaluación de competencias". En: *Evaluación y lenguaje*. Bogotá: SOCOLPE.

TRIANA, Alejandro [1996]. "La evaluación de los sistemas educativos". En: *Revista iberoamericana de educación* N° 10. Madrid: OEI, Enero-Abril de 1996.

UNESCO [1998]. *Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: Santillana-UNESCO.

VERÓN, Eliseo [1969]. "Ideología y comunicación de masas. La semantización de la violencia política". En: E. Verón (comp.), *Lenguaje y comunicación social*. Buenos Aires: Nueva Visión.