

GUILLERMO BUSTAMANTE Z.\*

## COMPETENCIAS Y EVALUACIONES MASIVAS EN COLOMBIA UNA MIRADA DESDE BOURDIEU

*En tanto que mercado lingüístico estrictamente sometido a los veredictos de los guardianes de la cultura legítima, el mercado escolar está dominado por los productos lingüísticos de la clase dominante y tiende a sancionar las diferencias de capital preexistentes: el efecto acumulado de un débil capital cultural, y de la correlativa débil propensión a aumentarlo por la inversión escolar, condena a las clases más desprovistas a las sanciones negativas del mercado escolar, es decir, a la eliminación o a la autoeliminación precoz que unos mediocres resultados entraña.*

Pierre Bourdieu

### Resumen

*Desde Bourdieu, puede decirse que las evaluaciones masivas de lenguaje no comprenden nuestra cultura (sus "hallazgos" provienen de las limitaciones del proceso, no de los datos); ocultan los efectos de la desigualdad social, aislando el lenguaje de las condiciones sociales que posibilitan las competencias; privilegian ciertas constantes lingüísticas en detrimento de variaciones sociológicamente significativas; piden manipular sentidos sin relación con el contexto, siendo que las intenciones y los intereses hacen que un enunciado gane sentidos antagónicos; usan una condición institucional para imponerse; crean un poder simbólico que describe un cierto ser de la escuela; determinan la validez de usos lingüísticos, prácticas pedagógicas, costumbres educativas y políticas educativas; condenan a las clases más desprovistas a las sanciones negativas del mercado escolar.*

**Palabras clave:** *Evaluación masiva, competencia, lenguaje, comunicación, educación.*

### Abstract

*From Bourdieu, it can be said that the massive evaluations of language don't understand our culture (their "discoveries" come from the limitations of the process, not from the data); they hide the effects of the social inequality, isolating the language of the social conditions that facilitate the competitions; they privilege certain*

---

\* Profesor Universidad Pedagógica Nacional - bustama@colnodo.apc.org

*linguistic constants sociologically in detriment of variations significant; they ask for manipulating senses without relationship with the context, being that the intentions and the interests make that an enunciated reaches antagonistic senses; they use an institutional condition to be imposed; they create a symbolic power that describes a certain being of the school; they determine the pedagogic linguistic, practical validity of uses, educational and political customs; they condemn the classes more lacking of the negative sanctions of the school market.*

**Key words:** *Massive evaluations, competition, lenguaje, communication, education.*

Desde comienzos de la década de los 90 hasta esta parte, el objeto de la evaluación masiva de la educación en nuestro país ha ido derivando hacia la idea de *competencia*<sup>1</sup>. Se trata principalmente de las siguientes tres experiencias: en primer lugar, la “evaluación de la calidad de la educación” en todo el país, adelantada desde hace 10 años por iniciativa del Ministerio de Educación, mediante pruebas muestrales. En segundo lugar, la “evaluación de competencias básicas” en el Distrito Capital y en algunos municipios del país, adelantada desde 1998 por parte de un equipo liderado por la Universidad Nacional de Colombia, mediante pruebas censales. Y, en tercer lugar, el nuevo Examen de Estado, aplicado por el ICFES a partir del año 2000.

A continuación, entonces, plantearé una serie de hipótesis sobre algunos aspectos de lo que han sido, según me parece, las dos primeras experiencias de evaluación masiva de la educación en nuestro país, mencionadas atrás (específicamente para el área de lenguaje). Plantearé estas hipótesis desde la perspectiva del sociólogo francés Pierre Bourdieu, para lo cual me basaré en su libro sobre el lenguaje (*¿Qué significa hablar?*)<sup>2</sup> y no en su libro sobre educación, ya que la palabra

“competencia” en la educación colombiana proviene, en alguna medida, de la reflexión sobre el lenguaje [Cf. Bustamante, 2001].

**Hipótesis 1.** Si estas evaluaciones masivas conciben el lenguaje solamente como una herramienta de selección, posiblemente poco aporten a una reflexión sobre la cultura en nuestro país.

Partimos de suponer que decir algo sobre la educación es necesariamente pronunciarse sobre la cultura en nuestro país, pues podría objetarse –desde una perspectiva “técnica”– que estas evaluaciones sólo buscan hablar de la calidad de la educación y nada más.

Las evaluaciones en mención se hacen en una lengua estándar, imper-

sonal, anónima, supuestamente apta para emitirse e interpretarse por cualquiera; es la misma lengua que Saussure estableció como objeto de la lingüística que luego se llamó *estructural*. Sin embargo, tal lengua, tal “tesoro social” de signos, no es un dato “natural”, es el *efecto* de un proceso social que, a la vez, lo oculta. Las evaluaciones masivas en Colombia poco han aportado al conocimiento de este proceso en nuestro país, tal vez por ser algo invisible desde sus instrumentos.

Por su parte, la competencia lingüística –tesoro esta vez individual–, que postula Chomsky como objeto de la gramática generativa transformacional, se basa en normas supuestamente universales del lenguaje. Sin embargo, tales normas no pueden ser otras que las del discurso legítimo (únicas que pretenden ese alcance), salvo que a Chomsky no le interesa ni el hecho de que tal legitimidad se consigue en un mercado, ni las condiciones sociales que hacen posible la adquisición de tal competencia. Ser capaz de producir frases gramaticales es insuficiente para ser escuchado; sin una *competencia legítima*, el hablante no podría intervenir en situaciones concretas. De manera que no se “adquiere” una competencia (individual) por fuera de unas condiciones de legitimidad (sociales). Pues bien, esa condición de la evaluación masiva, en la que todos los estudiantes contestan el mismo cuestionario, es una situación basada en la perspectiva universalista de la competencia lingüística –la del locutor



<sup>1</sup> En Bustamante y Jurado [1993] hay un relato sobre cómo entró el concepto de competencia en las primeras pruebas del Ministerio de Educación Nacional.

<sup>2</sup> Fabio Jurado me ha hecho notar que muchas de las posiciones de Bourdieu, en ese texto, habían sido planteadas por Voloshinov, [1929].



*capacitado* para hablar— y no en la perspectiva contextual de la competencia legítima —la del locutor *autorizado* para hablar en contextos específicos—. Insisto: se trata de una necesidad interna al proceso, no de la declaración explícita de los evaluadores sobre la perspectiva que asumen, que efectivamente es enunciada como contextual.

Pues bien, en su texto, Bourdieu plantea que a unos “análisis” sociales que se desentendían cada vez más del asunto del poder, les venía muy bien la tendencia de la lingüística estructural de estudiar la lengua por fuera de las condiciones sociales de su producción, reproducción y utilización (de ahí el auge del estructuralismo en muchas ciencias humanas). Y, de otro lado, de acuerdo con Verón [1969], les venía muy bien el giro estadístico que adquiriría la mirada sobre lo social. Pues bien, de un lado, las evaluaciones masivas en Colombia comparten la perspectiva “intelectualista” que Bourdieu encuentra en la mirada estructural sobre el lenguaje, que lo sitúa por fuera de una teoría general de la cultura, que lo ignora como una herramienta de acción y de poder, y que hace de él un mero objeto de intelección. Y, de otro lado, estas evaluaciones masivas son herederas de la “investigación” estadística, en la medida en que, más allá de las sustentaciones teóricas y de la variabilidad de sus objetos de evaluación, se trata de psicometría: acerca de lo que pueden hablar son datos obtenidos con instrumentos psicométricos.

**Hipótesis 2.** Si estas evaluaciones masivas consideran el lenguaje y la comunicación como algo dado, por fuera de las condiciones sociales de su producción, reproducción y utilización, posiblemente les quede muy difícil aportar al estudio de los procesos históricos que legitiman el uso lingüístico.

Para Bourdieu, una lengua no está dada: ha tenido que ganarse su le-

gitimidad en un proceso histórico y, luego, debe reproducir tal legitimidad en todo contexto por venir. Nuestro castellano es un buen ejemplo de eso: era la lengua de Castilla y, sin embargo, es sinónimo de “español”; es decir, lengua de España, por encima de las lenguas habladas en las otras nacionalidades de ese mismo país. Mientras los intercambios entre regiones no están centralizados, basta con un mínimo de comprensión y no se erige una forma de hablar como norma. Pero cuando el Estado requiere un mercado unificado, entonces impone una lengua oficial (incluso de manera violenta), con el fin de asegurar el mínimo de comunicación necesario para la producción económica y la dominación simbólica. Pues bien, estas evaluaciones masivas no dan cuenta de la operación que realizan sobre el lenguaje: extraerlo de su contexto. De tal manera, ¿a qué proceso de unificación de mercado —nacional o internacional— obedecen? En cualquier caso, no está en los propósitos (ni en las posibilidades) de tales evaluaciones contribuir a esclarecer esa pregunta, aunque sí esté entre sus efectos hacer posible ciertos mecanismos de la política social.

Hoy suele aducirse que mediante tales evaluaciones sólo se trata de saber cuál es la calidad de nuestra educación; pero podemos verificar históricamente, de un lado, que la preocupación por lo que ocurre en educación no siempre ha pasado por implementar evaluaciones masivas y periódicas; y, de otro lado, que idénticos procesos evaluativos suceden en el mundo entero, más allá de las especificidades de cada país (y particularmente en toda América Latina con nombres iguales). Por supuesto, la evaluación no es el único proceso que señala en esa dirección; también está, por ejemplo, el asunto de los *estándares curriculares* que acaba de emitir el Ministerio de Educación en Colombia.

**Hipótesis 3.** Si estas evaluaciones masivas preguntan por la pragmá-

tica comunicativa, podrían desvirtuarla, a favor de una comprensión meramente semántica de la comunicación.

En ideas como las de Habermas —mencionadas en las justificaciones de las evaluaciones masivas—, las palabras tendrían una fuerza inherente; de donde lo pragmático parece poder reducirse a una semántica: de ahí que se pueda hablar de una ética discursiva cuya base es la explicitación de las condiciones pragmáticas de la comunicación<sup>3</sup>. Y de ahí, también, que se pretenda afirmar algo sobre la pragmática, a partir de las respuestas en una prueba. En cambio, según Bourdieu, la fuerza de las palabras no les es inherente, sino que depende de las condiciones institucionales en que se usan. De tal manera, la pragmática no es “visible”, objetivizable por una prueba, pues los interlocutores aplican unas estrategias en función de su capital lingüístico, cuya distribución depende de la estratificación social, y cuyas diferencias distintivas son reproducidas por mecanismos profundos, en función del beneficio que reporta (ante la sociedad) poseer cierta competencia.

Los diversos usos de la lengua se producen por las diversas condiciones sociales de adquisición. Ellos compiten en el mercado lingüístico, de cara a un patrón de prácticas legítimas que también ayudan a construir. Este sistema de oposiciones lingüísticas retraduce las diferencias sociales, pues se habla con un estilo expresivo en uso y posicionado en una jerarquía: la competencia coincide con la manera socialmente condicionada de realizarla... algo invisible en las pruebas masivas, en las que todos parecen puestos de la misma manera, como si la sociedad en la que viven condicionara a todos de igual forma. Podría objetarse en este punto señalando la imposibilidad de hacer pruebas

<sup>3</sup> En la propuesta de competencias para el ICFES, la competencia comunicativa incluye una competencia ética [Hernández et al., 1998].

---

distintas por estrato social; en realidad, la pregunta pertinente al respecto sería por la función social a la que obedecen las pruebas.

**Hipótesis 4.** Si estas evaluaciones masivas privilegian el núcleo invariante de sentido, posiblemente busquen algo que resulta siendo poco relevante desde el punto de vista del funcionamiento del lenguaje.

En lugar de un “circuito de la comunicación”, compuesto de emisores y receptores iguales que pueden intercambiar sus roles, dotados de “estilos personales” que se relacionan *a posteriori* en la comunicación, Bourdieu habla más bien de un *mercado lingüístico* en el que circulan discursos con cargas estilísticas determinadas también por un otro percibiente, en la medida en que, durante la interpretación, el sentido es co-producido por la capacidad del interlocutor para hacer distinciones. El mercado lingüístico es una especie de “regateo” en el que la respuesta también condiciona el enunciado, a la manera como en la economía *el consumo produce la producción*. Desde este enfoque, hay un “núcleo invariante de sentido” que se usa en la comunicación como medio; es la competencia buscada en las evaluaciones. Sin embargo, este núcleo puede pasar inadvertido, pues lo más importante en una comunicación situada es la producción de experiencias singulares (bajo un condicionamiento social). De esta forma, para el autor francés los sentidos de las palabras se definen mutuamente y, en consecuencia, no vienen a sumarse para dar el sentido global de un enunciado (sin embargo, los instrumentos de evaluación sólo tienen los sentidos del núcleo invariante).

Por supuesto que los enunciados tienen una relación con el núcleo invariante (puesto en juego por una competencia general), pero también, y sobre todo, con la lógica del mercado (puesta en juego por una competencia situada), a la cual se ac-

cede de manera diferencial. Si las cosas son así, puede decirse que como estas evaluaciones no buscan las estructuras del mercado lingüístico, consideran su propia interpretación como la mejor (de ahí que haya respuesta correcta, *en general*, para todos); con ello no cooperan en la comprensión del papel del interlocutor en el sentido, ni de la inserción del discurso en el espacio social donde los otros productos discursivos le dan un valor relacional. Podría argüirse que no buscan entender el funcionamiento del lenguaje; pero a esto podría responderse que la decisión de indagar por la competencia (núcleo invariante) sí presupone alguna comprensión de dicho funcionamiento.

**Hipótesis 5.** Si estas evaluaciones masivas entienden que la apropiación simbólica es igual para todos, que todos se benefician igualmente de ella, posiblemente poco ayuden a esclarecer los efectos estructurales de la desigualdad ligados al uso del lenguaje.

Las pruebas se basan en la idea de que la población a la que se apliquen debe haber sido informada homogéneamente, o debe disponer en igualdad de condiciones del objeto de evaluación (inteligencia, por ejemplo, o competencia). Es la “pertinencia” que deben *establecer* los diseñadores antes de aplicar una prueba... aunque en realidad sólo la supongan (por ejemplo, mediante la verificación de que los niños a evaluar son del mismo curso y que debieron ver el mismo currículo). Pero como la apropiación simbólica se da *a través* de la estructura social, y como ésta no es igualitaria, por lo tanto, no todos tienen acceso a lo simbólico de la misma manera, ¡así se les haya dicho lo mismo! Tal como en el intercambio económico alguien queda desposeído (lo que garantiza la reproducción de la economía), después del intercambio simbólico también alguien pierde para que otro gane. Lo curioso es que eso incluso es una condición de las evaluaciones

masivas: sus aplicaciones siempre deben arrojar como resultado la *discriminación de los desempeños*, ya que resulta inútil una prueba en la que todos obtienen el mismo resultado, sea positivo o negativo; de tal manera, más allá de las escalas en juego (números, letras, niveles de competencia, etc.), unos lo harán bien, otros lo harán mal y otros estarán en el medio.

La incidencia de la diferencia social en el acceso a los medios simbólicos, bastaría para invalidar el presupuesto de homogeneidad en los evaluados. Pero, ¿si no se trata simplemente de una discusión teórica? La evaluación, más allá de medir algo, hace aparecer como diferencia de competencia individual (antes se decía “inteligencia”) lo que ha sido causado socialmente. Eso, y creer que todos entran por igual en el circuito simbólico, no es una muestra de voluntad democrática, sino más bien un acto que parece contribuir a encubrir los efectos estructurales (económico-sociales) de la desigualdad. Cuando Hymes [1972] propone la categoría de *competencia comunicativa*, rescata una noción de igualdad, pero no con el objetivo de ocultar las diferencias sociales, sino para impedir que las diferencias comunicativas se imputen a asuntos del individuo (inteligencia, competencia) o de la raza (inferioridad), y lograr que se entiendan justamente como causadas socialmente. Y, entonces, desde esta perspectiva podría decirse que las competencias son distintas, pero no buenas o malas<sup>4</sup>.

Bajo la idea de una comunicación igualitaria se habla con mucha aceptación de las relaciones sociales como interacciones simbólicas, y se puede hacer con ello todo tipo de

---

<sup>4</sup> Es desde una competencia determinada que se pueden juzgar las otras. Los códigos elaborados y restringidos de Bernstein son un buen ejemplo, después de haber sido cribados por la discusión: los códigos elaborados, los que pide la escuela, resultan ser impertinentes en ambientes no formales del uso de la lengua.



semiótica. Pero, así como no hay mercado económico entre personas iguales y libres, tampoco hay mercado lingüístico entre interlocutores iguales y libres. Las relaciones sociales pueden considerarse como interacciones simbólicas sólo si se entienden como actualización de relaciones de fuerza. “emisores y receptores”, “intercambio de roles lingüísticos”, etc., son maneras de referirse a los que se comunican como si fueran intercambiables, tal como los productos que intercambia la relación comercial. De ahí a exigir la “maximización del rendimiento” –como en la industria– no hay mucho camino y, efectivamente, desde hace al menos una década vemos que los organismos internacionales consideran la comunicación como un “saber básico” en el contexto de las nuevas relaciones laborales. En Colombia, eso se llamó “competencias básicas”.

**Hipótesis 6.** Si estas evaluaciones masivas coadyuvan a construir la idea de una lengua “común”, su acción puede haber ido en detrimento de expresiones lingüísticas y comunicativas que son significativas desde el punto de vista social.

Toda manifestación lingüística y comunicativa es significativa desde el punto de vista social, pues encarna la vida de una comunidad específica. Sin embargo, para que haya un mercado unificado, se aplican unos criterios arbitrarios (no hay forma de que no lo sean) que producen una separación: de un lado quedarán ciertas manifestaciones que se considerarán como pertinentes (una “lengua oficial”), como enseñables en la escuela, como indagables en las evaluaciones, y, de otro lado, quedarán otras manifestaciones que se calificarán de errores, vulgarismos, regionalismos, dialectos (en sentido despectivo), etc., y que, en consecuencia, se considerarán impertinentes, corregibles en la escuela, y detectables por las evaluaciones como respuestas incorrectas.

La escuela y la evaluación sancionan negativamente estas manifestaciones, por ejemplo, corrigiendo al niño en la clase o evaluando como “incompetente” a alguien que escoge –*animado por su variante lingüística*– opciones distintas a la respuesta que el evaluador considera correcta en la prueba. Ambas, la escuela y la evaluación, intentan excluir esos usos de sus prácticas; por eso las pruebas no están hechas en una variante no oficial de la lengua. Por considerar su variante como lingüísticamente pertinente, es decir, como la “competencia” deseada, y por considerar otras manifestaciones como una incompetencia que es necesario transformar, estas evaluaciones masivas construyen lo “común” de la lengua. Una evaluación nacional presupone una homogeneidad nacional del uso y, sobre todo, contribuye a *producirla*, más allá de sus propósitos explícitos.

**Hipótesis 7.** Estas evaluaciones masivas, sin proponérselo, posiblemente incidan en la desintegración del lenguaje de ciertos sectores sociales.

Esta “desintegración del lenguaje de ciertos sectores sociales” no es un proceso negativo, en el sentido que se valore como algo condenable. Bourdieu lo plantea como un proceso inherente a la relación entre diversidad social y estratificación social.

Se suele decir que la lengua está viva. Pues bien, ¿de dónde saca su “vitalidad”? Según Bourdieu, como la lengua es un medio para producir y expresar la distinción, requiere hacerse en un mercado lingüístico que se renueva todo el tiempo, es decir, cada vez de forma distinta. Por eso, cuando una jerga comienza a ser conocida por fuera del círculo cerrado que la usa como signo de distinción, se hace imprescindible cambiarla (entonces, la difusión está ligada al tiempo). Así, cuando se trata de aplicar estos cambios lingüísticos al reco-

nocimiento frente a la lengua legítima, la estrategia que triunfa es la de aquel cuya variante está impuesta, la de aquel que posee el poder para imponer su variante. Entonces, éste puede, por ejemplo, cometer errores deliberados, sin correr el riesgo de que no se sepa quién está hablando; la otra cara de esto es que alguien puede producir la forma correcta, pero a costa de servir para ejemplificar el adagio de que la mona, aunque se vista de seda –aunque haya dicho bien–, mona se queda (cierta rigidez, por ejemplo, en ese bien decir, delata a la persona). En el mismo sentido, un blue jean roto y desteñido puede ser signo de pobreza, o devenir como signo de distinción... dependiendo de quién se lo ponga (el solo signo no basta). Así, dada la situación de *examen*, y por haber fetichizado la lengua legítima, ciertos sectores sociales obran contra su propia forma de hablar<sup>5</sup>. El motor del cambio lingüístico es el conjunto de actos y respuestas en el campo donde se compite, donde se inscriben los usos.

Si esto es así, ¿qué puede significar la búsqueda de “equidad” que publicitan las políticas educativas como justificación de las evaluaciones masivas? En cualquier caso, aunque los constructores de las evaluaciones no lo deseen, no pueden evitar el efecto discriminador de su acción, y la base diferenciada de su acción.

**Hipótesis 8.** Si estas evaluaciones masivas fetichizan y relativizan el lenguaje, posiblemente contribuyan poco a entender el valor de uso de la lengua.

Podrían afirmar los responsables de estas evaluaciones que entre sus objetivos no está la comprensión del

<sup>5</sup> Es parecido a lo que sufren algunas comunidades indígenas: el paso de sus niños por la escuela de los blancos no los hace allí buenos estudiantes, pero tampoco permanecen como integrantes respetuosos de su propia comunidad.



valor de uso de la lengua. Pero, justamente por existir en un mercado lingüístico, toda evaluación que busque algo sobre el lenguaje de la población en general, hace que ciertos sectores sociales se esfuercen por hacer las cosas “bien”, es decir, bajo la variante lingüística en la que está hecho el instrumento que se lo demanda. En otras palabras, más que producir un saber sobre el lenguaje de quien contesta, la prueba induce un comportamiento lingüístico, aparte de que se lo proponga o no. Eso, según Bourdieu, se da porque hay una fetichización del lenguaje oficial. Obsérvese que una prueba masiva no está escrita en la jerga de los jóvenes y, sin embargo, se dirige a ellos. Y es obvio, pues al sistema educativo le queda imposible evaluar con arreglo a cada uso lingüístico, además de que eso contradiría su función, entre otras, de erigir una lengua legítima que termina fetichizada por todos, incluso por los que no tienen esa variante de la lengua como propia.

Buscar niveles de uso de la lengua en propiedades como la competencia, entendida como respuestas correctas en un examen (cuya “corrección” no tiene en cuenta el criterio del que contesta, sino solamente el de quien pregunta), es hacer de lado el valor que adquiere la lengua en el mercado simbólico. De tal manera, parece forzoso pensar que las evaluaciones masivas lo que califican

realmente son las estrategias comunicativas de los interlocutores para responder las preguntas; con el agravante de que se refieren es a “desempeños”, invisibilizando el hecho de que tales estrategias de respuesta dependen de las posiciones de los interlocutores en la distribución del capital lingüístico, el cual a su vez, depende de las relaciones sociales.

Aunque oficialmente se defina el objeto de evaluación, las competencias, como “saber hacer en contexto” —entendiendo el contexto como el brindado por los pre-textos que se usan para elaborar las preguntas—, los instrumentos de evaluación son el contexto, no ponen a prueba el lenguaje más que en la situación que ellos mismos establecen. Y entonces se dice (cosa que no haría falta porque la evaluación lo impone *a posteriori*) que es muy ventajoso un enfoque educativo “por competencias”, para que todos tengan las mismas opciones. Es decir, esta política educativa —sin decirlo de forma explícita— no pretende solucionar el problema social (tampoco podría), sino “dar iguales oportunidades” (consigna que también se aplica más allá del ámbito educativo, como parte de un modelo político). De tal manera, si luego los instrumentos “detectan” diferencias, éstas se asignarán a la competencia del individuo, no a asuntos sociales (vedados para la manera como se interpretan los datos que arrojan los instrumentos<sup>6</sup>). Igualmente, las medidas de mejoramiento educativo que dicen apoyarse en los resultados de las evaluaciones masivas, se basan en la ilusión de que la lengua es homogénea (entonces una solu-

<sup>6</sup> Iguales resultados pueden ser leídos de maneras muy distintas: los datos que permiten afirmar que “el 66% de los niños no saben hacer lecturas inferenciales”, también permitirían decir que “el país no ha sido capaz de llevar al 66% de los niños a hacer lecturas inferenciales”. También podría decirse que el “66% de los niños contesta de la forma X en una prueba que concibe la escuela, la enseñanza, el aprendizaje, la lectura... de la forma Y, y que se interpreta de la manera W, y que fue aplicada de la manera Z...”.

ción es entregar las mismas cartillas a *todos* los profesores), cosa imposible dada su naturaleza social.

**Hipótesis 9.** Si estas evaluaciones masivas generan indirectamente las figuras del gramático y del autor, posiblemente intervengan en la producción de una lengua legítima, por oposición a otras; y en la determinación del valor de los productos lingüísticos en los mercados.

La legitimación de una lengua se apoya en un trabajo permanente de corrección. En esa labor, Bourdieu asigna un papel importante a los gramáticos, o sea a los que consagran y codifican cierto uso de la lengua, aunque aparezcan más como juristas que testimonian de esa legitimidad después. De esta manera, contribuyen a establecer el valor de los productos en los mercados lingüísticos, consagran y canonizan escritores y escrituras, a partir de explicaciones que no siempre constituyen los mejores argumentos, y que a veces resultan indistinguibles de cuestiones de gusto pertenecientes a momentos históricos precisos. Así, en la escuela, como mercado lingüístico controlado, la pedagogía inculca las reglas del “buen uso”, o sea, la competencia en una gramática incorporada, derivando reglas del discurso efectuado y poniendo normas para el discurso a efectuar. Entonces, la expresión “correcta” es la corregida, la producida por quien domina las reglas contra las cuales se compara. Así, a nombre de la gramática, la escuela sanciona las herejías e inculca la norma, consagrando el uso dominante y delimitando los usos dominados. En este sentido, podría pensarse que las evaluaciones también generan, así sea indirectamente, la figura del gramático así descrito.

Por otra parte, en la legitimación de una lengua, Bourdieu también asigna un papel importante a los autores, es decir, a las autoridades letradas dignas de ser publicadas, oficializadas. No habría una lengua oficial



sin publicaciones (que, a su vez, pueden o no ser oficiales, no importa). Pero ese papel se disputa en medio de una serie de tensiones, en un campo de fuerzas en el que se compite por imponer el modo de expresión considerado legítimo, distinguido, correcto. Ahora, por encarnizada que sea, la contienda disimula el hecho de que los contendores se oponen en medio de unas invariantes estructurales, unas “reglas del juego” que se les imponen a todos. Y es eso lo que termina por reproducirse, independientemente de las posiciones ventiladas, más allá de quién o quiénes se impongan. La discusión de 10 años, por ejemplo, terminó imponiendo una forma de evaluar al servicio de cierta política educativa y no de la “calidad” de la educación en abstracto. Los contendores hacen su aporte a la dominación simbólica en la medida en que sus intereses y resultados ocultan los efectos externos. Sus luchas forman parte de lo que produce una lengua legítima y de lo que determina el valor de los productos lingüísticos en los mercados. Sus diversos “estilos” no nacen de una libertad incondicionada, sino del valor relacional que tienen en el campo, en medio de las coerciones propias de la economía de los bienes simbólicos. Pese a elogiar en ocasiones usos no legítimos, pese a no desear explícitamente expropiar a algún sector, los autores están investidos del monopolio del uso legítimo, producen el campo en el que el uso se define por oposición a la lengua que hablan personas imposibilitadas de ser autores.

**Hipótesis 10.** Estas evaluaciones masivas posiblemente ayudan poco a comprender las condiciones sociales que posibilitan adquirir las competencias que buscan.

Entender cómo se adquieren socialmente las competencias que buscan las pruebas resultaría interesante para quienes hacen la política educativa, en la medida en que se proponen, según dicen, mejorar la

calidad de la educación (acción que se aplicaría, después de la evaluación, a dichas condiciones sociales). Sin embargo, al establecer las competencias como objeto de evaluación parece que se diera por hecho que ellas están ahí, que sólo hay que detectarlas, con lo que el proceso que las hace existir parecería indiferente. Tal posición es esperable, pues el conocimiento del proceso social mediante el cual se adquieren socialmente las competencias podría invalidar la decisión de tenerlas como objeto de evaluación para toda la población (tanto por el hecho de recaer en ellas la decisión, como por lo que es necesario ocasionarles, una vez tomada la decisión de ponerlas en esa posición).

Por eso, menos que el *conocimiento desigual* de la lengua legítima que establecen las evaluaciones (que, en todo caso, es una verificación *a posteriori* del proceso social), resulta para Bourdieu fundamental el *reconocimiento uniforme* que todos tienen de la lengua legítima, so pena de quedar por fuera del proceso social dominante. Los hablantes de una variante no prestigiosa de la lengua reconocen la lengua legítima, y se esfuerzan por hablar –al menos en algunos ámbitos– con arreglo a sus normas, a veces traicionando el uso propio (como en muchos casos de hipercorrección); es el caso de quien responde el examen –hecho en lengua estándar– desde su variante lingüística no estándar. Pero las aspiraciones de este tipo de hablante, basadas en el reconocimiento de la lengua oficial, pueden guardar mucha distancia con las posibilidades de alcanzar algo, determinadas por el conocimiento real de la lengua legítima en los diversos contextos. Nadie puede improvisar, por ejemplo, una socialización primaria con arreglo a códigos elaborados.

La idea de una competencia universal (como en Chomsky o en Habermas), que es la utilizada en las evaluaciones masivas –aunque digan

inspirarse en concepciones contextualistas–, está sustentada en una serie de nociones que, por ser universales, *no son distintivas*. En cambio, una competencia contextual, por depender del patrimonio social, es facultativa, es *distintiva*: expresa y produce las distinciones sociales<sup>7</sup>. Los hablantes no están en el mismo nivel, no todos tienen iguales posibilidades de adquisición simbólica (y, si la tuvieran, la diferencia se produciría en otra parte). Es por esto que, en promedio, los colegios que resultan bien calificados en las evaluaciones de competencias siempre son los de las clases sociales que dan acceso a los instrumentos de producción de la competencia y a los lugares de expresión legítima<sup>8</sup>.

Las posibilidades de acceso a las distinciones sociales (a los instrumentos de producción de la competencia y a los lugares de expresión legítima) producen los resultados de las evaluaciones, en los que no hay igualdad, sino justamente diferencia. Por razones como éstas, una prueba “por competencias” paradójicamente podría ser más inequitativa que una prueba que exige responder por una cantidad determinada de información, pues, como dice Bourdieu: “La competencia lingüística, medida según los criterios escolares, depende, como las demás dimensiones del capital cultural, del nivel de instrucción estimado por los títulos sociales, y de la trayectoria social”. Pruebas idénticas para todos hacen muy difícil estudiar esto.

**Hipótesis 11.** Si estas evaluaciones masivas exigen a todos un desempeño lingüístico especializado, adquirible en condiciones sociales heterogéneas, tal vez contribuyen a que el éxito escolar dependa de características lingüísticas.

<sup>7</sup> Recordemos el experimento de Stubbs [1984]: deducir diferencias sociales de voces oídas en una grabadora, cuando en realidad eran emitidas por la misma persona.

<sup>8</sup> Cf. Jairo Gómez, 2001:109.

---

Un hablante adquiere la lengua legítima exponiéndose a ella en los diversos contextos de la vida social (entre los que la socialización primaria en la familia es muy importante) y recibiendo instrucción explícita sobre las reglas y los usos, asunto que ocurre fundamentalmente en la escuela. Esta instrucción formal hace de la escuela un contexto muy especial frente a los otros: allí la lengua legítima suele separarse de sus funciones prácticas<sup>9</sup>, pues los contextos operan en forma de “suposición”; es el caso del típico ejercicio de escribir una carta a alguien que, por poderlo ver después de la clase, o por no poder enviarle realmente la carta, hace perder funcionalidad al mecanismo epistolar; o el caso del “conocimiento” que acaba simplemente en una evaluación. La lengua, por efecto de su formalización, termina manipulándose por sí misma.

Esta especialidad permite al sistema escolar producir (y certificar) a una élite que se forma en su interior a costa de una dedicación a la formación de la competencia legítima que sobrepasa el tiempo necesario. Ellos son, por ejemplo, los especialistas que hacen las pruebas y juzgan el “nivel de competencia” de los demás, pero una vez ubicado en una posición de la lengua fuera de contexto. Lo anterior explica por qué el éxito escolar depende de las características lingüísticas<sup>10</sup> *adquiridas socialmente de manera desigual*. Las evaluaciones masivas exigen ese desempeño especializado que consiste en manipular sentidos sin relación con el contexto social de uso del lenguaje (por ejemplo, captar los diferentes sentidos de una palabra), siendo que una aptitud para ello se adquiere en condiciones sociales que autorizan esa separación y que no

son para todos. Eso se hace llamando “contexto” al texto con base en el cual se pregunta, y no a la condición social que representa la situación de un evaluador, una prueba y unos evaluados.

Aprender a romper la relación de la lengua con el contexto social, para hacer algo con ella así aislada, es una aptitud propia de ciertos espacios en los que tal separación se autoriza; por lo tanto, es una aptitud distribuida desigualmente. Pedirle a todos que operen así es favorecer a los que manejan los contextos que autorizan ese mecanismo, es garantizar para ellos el éxito en ese tipo de prueba; para los demás, que no entienden cómo puede hacerse un ejercicio así, es forzar algo que no se atiene al funcionamiento de la lengua que conocen y es asegurar para ellos el fracaso en ese tipo de prueba. En consecuencia, estas evaluaciones masivas actúan en el marco de la diferencia social, pero también ayudan a producirla.

**Hipótesis 12.** Si estas evaluaciones masivas buscan la frase bien construida, la respuesta correcta, posiblemente eludan el asunto del poder, que se juega más bien en el contexto de una sociedad que reproduce la desigualdad con ayuda del lenguaje.

Las sociedades están estratificadas como efecto de la tramitación de los diversos intereses en pugna en su interior. Como el sistema funciona actualizando tales relaciones de fuerza, cualquier forma de “existencia” no es más que un producto de la vida social, un conjunto de representaciones colectivas construidas con ayuda del lenguaje. De tal manera, lo que atañe al lenguaje está enmarcado por las condiciones sociales en las que la lengua se produce, se reproduce y se utiliza; y la lengua como código, como valor formal, sólo adquiere vida cuando se articula al uso en un contexto de fuerzas. Si el lenguaje es un hecho social, reducirlo a un análisis formal

es escamotear las razones por las cuales existe, eludir el asunto del poder. Es el caso de buscar la “competencia” en la frase bien entendida o bien construida, y no en una sociedad que reproduce la desigualdad con ayuda del lenguaje, gracias a que los discursos circulan en un contexto de otros discursos: dialogan, se oponen, se citan, se recontextualizan, etc., de manera explícita o implícita.

La significación del discurso no puede explicarse simplemente por la competencia lingüística. Ésta es apenas una parte de lo que Bourdieu llama el *habitus lingüístico*, constituido además por los automatismos verbales y el uso en contexto; pero además están las *estructuras del mercado lingüístico*, que consisten en un sistema de sanciones y censuras que crean el valor simbólico, pues el discurso se inserta en un espacio social en el que ya circulan otros productos discursivos y, en consecuencia, su valor es relacional. De esta manera, también se puede apreciar el papel del interlocutor en el sentido, pues sus esquemas de interpretación le permiten apropiarse del discurso de una manera que puede diferir de la del emisor. Siendo así, estas evaluaciones masivas estudian parcialmente el *habitus lingüístico*, en tanto dejan por fuera los automatismos verbales y el uso en contexto; asuntos que sólo podrían tenerse en cuenta en la hipotética situación de que los aplicadores entendieran el papel de las evaluaciones y la situación de evaluación como un contexto (pero, en ese caso, tal vez ya no tendría sentido hacer las evaluaciones).

**Hipótesis 13.** Por su propio funcionamiento, estas evaluaciones masivas pueden haber contribuido a unificar criterios curriculares, pedagógicos y lingüísticos.

Los juicios que emiten estas evaluaciones masivas: a) Determinan el grado de validez de los usos lingüísticos, mediante el sistema de

---

<sup>9</sup> O si se quiere, realiza una sola función práctica a nombre de otras funciones. Tal vez por eso para Bernstein la escuela es, ante todo, un dispositivo regulativo.

<sup>10</sup> Cosa que había deducido Bernstein hace más de 50 años, sin necesidad de aplicar periódicamente evaluaciones masivas.



respuestas correctas e incorrectas en pruebas nacionales o censales para sus circunscripciones. b) Determinan el grado de validez de las prácticas pedagógicas, pues se denominan “prácticas exitosas” a aquellas que supuestamente conducen a que los estudiantes respondan acertadamente (y hay recursos para investigarlas, incentivarlas y multiplicarlas) y, por defecto, el resto de prácticas pedagógicas no sirven, pues no capacitan para responder bien en estas evaluaciones. c) Determinan el grado de validez de las costumbres educativas, pues toda la escuela queda marcada por la orientación de la evaluación, ya que se dice que las competencias (el objeto de evaluación) no son privativas, ni de asignatura alguna, ni de determinado tipo de espacio escolar, de manera que es la escuela *en su conjunto* la responsable de capacitar a los estudiantes en esa dirección (lo que replantea la correlación entre sus actividades). Y d) determinan el grado de validez de las políticas educativas, pues valen aquellas que apuntalen y sean apuntaladas por las evaluaciones masivas.

De otra parte, dichas evaluaciones: a) Ayudan a controlar la dispersión curricular: aquello que se vaya a enseñar estará en función de su utilidad para responder exámenes (esa lógica antes era la de los estudiantes: considerar válido sólo aquello que se va a preguntar después). Y b) ayudan a controlar la dispersión lingüística: toda diferencia con la lengua oficial es un impedimento para responder acertadamente en las pruebas.

**Hipótesis 14.** Posiblemente estas evaluaciones masivas se superponen con algunas de las “funciones” que los profesores y la escuela han ocupado tradicionalmente.

Según Bourdieu, enseñar la misma lengua también implica contribuir a fabricar una “conciencia común”. Así, la escuela da a la gramática

eficacia jurídica (certificación) para relacionar el mercado de trabajo y los títulos; y se ocupa de las habilidades lingüísticas (competencia básica, saber básico) para producir tanto productores-consumidores, como un mercado que implanta el valor social de la competencia lingüística. De ahí que una de las razones por las que se produce (y se reconoce) socialmente la “necesidad” de la escuela, es por legitimar la lengua codificada, escrita, por oposición a la lengua hablada, popular. Y los profesores son los agentes de esa imposición, cuando evalúan la producción lingüística de los estudiantes y cuando autorizan (vía los títulos) el acceso a puestos y posiciones sociales. Estamos hablando de efectos, no de “deberes” escritos en un manual de funciones.

Las evaluaciones masivas, entonces, no reemplazan a la escuela y al maestro en la producción estos efectos, pero sí imponen otro nivel para su realización: a) adquieren cierta potestad de certificación del uso de la lengua; b) dan a la lengua escrita una superioridad frente a la lengua oral (sus instrumentos son textos escritos); c) establecen la evaluación válida: si la que realiza el docente en el aula no coincide con la de la evaluación masiva, no tiene valor; y d) terminan sometien-

do incluso a los agentes mismos de la imposición: los maestros resultan enjuiciados por los desempeños de sus estudiantes. Es decir, para ellos también cae la línea divisoria entre los que enseñan bien la lengua (y, por lo tanto, tendrían estudiantes que lo hacen bien) y los que no la enseñan bien (razón por la que sus estudiantes fracasarían). Incluso esa división podría llevarse sin mucho forcejeo a la idea de maestros que usan su lengua con competencia (y por eso enseñan bien, lo que explica los buenos resultados de sus estudiantes) y maestros que no hablan competentemente (razón por la cual no enseñan bien, y por eso sus estudiantes muestran malos resultados).

Se trata, en resumen, de que ciertos efectos, más allá de las funciones o misiones que se crea tener, también son producidos por estas evaluaciones masivas, reemplazando parcialmente a los maestros y la escuela. Valdría la pena entender por qué.

**Hipótesis 15.** Si estas evaluaciones masivas producen en el mundo escolar separaciones en relación con el discurso legítimo, podrían formar parte de un “mercado oficial” del discurso.

La comunicación no sólo exige el ajuste a unas reglas del lenguaje o de la comunicación. Se habla en sociedad y, para estar en ella, hay que pasar por unas relaciones económico-sociales que producen diferencias lingüísticas, separaciones en relación con la lengua legítima en los “mercados oficiales” donde funciona el discurso: mundano, escolar, político, administrativo, etc. Ser competente o no, formar estudiantes capaces de pasar o no las pruebas, ser una institución “focalizada” por haber ocupado uno de los últimos lugares en la evaluación, ser responsable de la mala calidad de la educación, legitimar las políticas educativas con ayuda de los resultados de la evaluación, restringir las



---

convocatorias públicas (IDEP) a la aplicación de resultados de la evaluación... son algunas de las formas que se introducen hoy en ese “mercado oficial” del discurso que es el mundo escolar. Tales expresiones, que derivan de estas evaluaciones masivas, producen separaciones en la escuela: lo que se aparta y lo que se aproxima al discurso oficial como única prueba de legitimidad (en un ámbito en el que unos y otros usan las mismas palabras).

Por eso hoy en educación la palabra “competencia” –por ser lo que las instancias *dicen* que están evaluando– se ha vuelto de obligatoria mención y comienza a introducirse en la justificación de programas y proyectos, en los objetivos de las instituciones, incluso en la legislación educativa (Decreto 230/02). Esto no significa necesariamente que alguien sepa de qué se está hablando, sino que todos se sienten presionados para hablar como lo hace el discurso oficial. La diferencia entre los que saben “un poco más” y los que se quieren “capacitar”, el nacimiento de los asesores en competencias, el éxito editorial de los libros que lleven la palabra en el título, etc., es ya parte de esas separaciones en relación con el discurso legítimo.

No se trata, necesariamente, de un acto deliberado de quienes hacen estas evaluaciones, sino de un efecto de su acción, en la medida en que ellas se inscriben en lo social.

**Hipótesis 16.** Si estas evaluaciones masivas han usado una condición institucional para realizarse, pueden haber contribuido tanto a codificar e imponer una lengua oficial, como a reforzar la autoridad que les permite realizarse.

La lengua oficial no se circunscribe a una región natural, sino a una unidad cuyos límites fueron producidos necesariamente por un acto político instituyente. Por eso, los límites de las lenguas poco coinciden con

las fronteras políticas. Para Bourdieu, ni la lengua se codifica solamente por procesos internos<sup>11</sup>, ni se impone por el hecho de poseer determinada “esencia” (como se cree, por ejemplo, cuando se valoran las lenguas desde la perspectiva de una evolución o de una capacidad para comunicar ciertos temas o para realizar ciertas prácticas). Más bien es la institucionalización la que le brinda a la lengua oficial las condiciones necesarias para codificarse e imponerse... a veces respaldada por la llamada “fuerza pública”. Ahora bien, esa autoridad que impone la lengua resulta reforzada por ella y entonces lo causado también se convierte en causa. Es por eso que hablar la lengua oficial es obligatorio en ciertas ocasiones y espacios como la escuela y la administración pública<sup>12</sup>.

También por estas razones, las evaluaciones masivas son obligatorias y existen los mecanismos para presionar a los que pretenden excluirse de ellas: no se les regalan pases para las atracciones mecánicas infantiles, no se les entrega materiales para la escuela, quedan imposibilitados para solicitar incremento presupuestal (lo cual se tramita a través de los planes de mejoramiento que deben elaborarse con base en los resultados obtenidos por la institución en las evaluaciones masivas), etc. Y, de igual manera, el efecto principal, aunque no tan visible, de las evaluaciones masivas, es el de reforzar esa autoridad que las impone. Por eso llega un momento en que las evaluaciones no aparecen como una imposición, sino como la buena obra que da testimonio de la buena gestión; con lo que, de nuevo, lo causado comienza a ser causa. Parte de la hoja de vida que hace a alguien ele-

---

<sup>11</sup> Posición opuesta a la de Saussure, para quien la lengua cambia únicamente a causa de sus contradicciones internas.

<sup>12</sup> Las dos lenguas pueden ser tan distantes como el *demotikón* y el *kathareusa*, en el caso de la lengua griega, o como el árabe clásico y el árabe vulgar.

gible hoy en cargos educativos es su relación con la evaluación.

**Hipótesis 17.** Estas evaluaciones masivas posiblemente han favorecido la innovación de la autoridad de discurso, de los usos, de la naturaleza de sus usuarios y de las cualidades administrativas del Estado en el que se inscriben.

La lengua regula prácticas sociales. En este sentido, las evaluaciones son un discurso que promueve una forma de autoridad. Esto puede verse ejemplificado en dos transiciones: de un lado, la evaluación de la calidad pasó de ser una exigencia del Banco Mundial, realizada con empréstitos internacionales, a ser una “decisión” interna, con presupuesto nacional. Y de otro lado, la evaluación pasó de una supuesta conveniencia general, que se podía tramitar a través de pruebas muestrales (“evaluación de la calidad”), a exámenes censales y, por lo tanto, obligatorios para todos los que se sienten comprometidos a dar cuenta de la calidad de la educación que ofrecen (“evaluación de competencias básicas”). Ahora incluso la norma lo impone: el Decreto 230/02 (obediendo a la Ley 715) incorpora como obligatorias las pruebas censales<sup>13</sup>. Eso no excluye el que un posicionamiento del discurso, a través de los medios oficiales, haga que muchas personas se representen las evaluaciones como *necesarias*.

Pero lo que resulta impuesto no es tanto el acto de responder, como el

---

<sup>13</sup> “ARTÍCULO 14º. Evaluaciones académicas externas. Las entidades territoriales periódicamente podrán contratar con entidades avaladas por el Ministerio de Educación Nacional *evaluaciones académicas censales* de los establecimientos educativos a su cargo. Dichas evaluaciones tendrán como referencia las normas técnicas que formule el Ministerio de Educación Nacional y se llevarán a cabo de acuerdo con la reglamentación que al respecto éste expida. Sus resultados deberán ser analizados tanto por las entidades territoriales, como por los establecimientos individuales con el propósito de tomar las medidas de mejoramiento necesarias”.



léxico, los referentes, la retórica... en fin, una cierta representación del mundo que llama a modificarlo todo en la escuela (aunque nada pase), que promete llevar los efectos de la educación a las capacidades laborales para salir de los apuros económicos individuales y para sacar al país de la crisis económica y moral. Tanto así que la selección de lo que ha de ser enseñado y las maneras de llevarlo a cabo ahora se atienen a las palabras que conforman el discurso de la evaluación, incluso más allá de la legislación vigente<sup>14</sup>. Queda claro que la evaluación no solamente se pone en relación con la detección de lo que hay (es la pretensión de toda evaluación que se autodenomina “objetiva”), sino que, principalmente produce lo que habrá. Las evaluaciones masivas contribuyen a crear un poder simbólico en tanto describen un *ser* de la escuela, más que invocar su *deber-ser*.

La lengua que toman los evaluadores está al servicio de nuevos usos: se trata, en este momento para el país, de toda una política que pasa por los actos evaluativos (no sólo para el sector educación), en relación con los cuales todos tienen que “ranquearse”; de allí que muchos maestros con alumnos de buen desempeño en estas pruebas, más que trabajar en la dirección deseada por los evaluadores, lo que hacen es entrenar a sus estudiantes en el diligenciamiento de este tipo de instrumentos.

De otro lado, ante estos nuevos eventos, los usuarios de la lengua transforman su naturaleza: ahora se trata de “funcionarios”, de “clientes”, acorde con las nuevas cualidades administrativas de un Estado que pretende cambiar su relación con la educación: de oferente a garante de la demanda (papel en el que la eva-

luación aparece como fundamental). La nueva política frente a educación (privatización, descentralización, capitación, desmonte de las conquistas de los educadores, etc.) tiene como uno de sus pilares la evaluación... aunque los evaluadores piensen que su trabajo sólo tiene que ver con lo “académico”.

**Hipótesis 18.** Si estas evaluaciones masivas se basan en la polisemia de sus nociones, posiblemente contribuyan a garantizar la realización de intereses incluso opuestos frente a lo educativo.

Según Bourdieu, para mantener unívoco un sentido, es necesario controlar el grupo que lo usa; parece ser el caso de los que manejan algunas evaluaciones masivas, cuando se esfuerzan por mantener cierto universo de referencias. No obstante, este es un asunto particularmente difícil en el seno de una sociedad cuyos intereses estallan cualquier estrategia recíproca: podemos verlo en el caso de la discusión teórica sobre el concepto competencia, en la que mientras más se discute, más lejano se muestra un acuerdo.

Aunque parezca paradójico, según Bourdieu el mercado lingüístico se unifica, entre otras, dando lugar a que las mismas palabras tengan más y más significaciones. La idea de una lengua que le habla a todos por igual, y a la cual todos pueden hablarle (la lengua saussureana que critica Bourdieu, la competencia buscada por las pruebas), solamente puede garantizarse si se mantiene este terreno de polisemia. Allí la ideología campea, gracias al sistema formal de la lengua que permite decir cualquier cosa, que produce una representación que, una vez reconocida por el colectivo, pasa a denominarse “realidad”. Así, las palabras de los discursos elaborados se recontextualizan, se vuelven válidas para todos, en una situación en la que coinciden los espacios sociales para producir e interpretar estos discursos.

Es la tendencia que parecen mostrar estas evaluaciones masivas: sabemos, por ejemplo, que la palabra “competencia” –introducida vía la evaluación– tiene infinidad de significaciones en el contexto educativo. Sin hablar de la proliferación de concepciones que sobre ella pueden registrarse en las instituciones educativas, basta con confrontar las que portan los distintos integrantes de los grupos que hacen evaluaciones masivas en el país (ICFES, MEN, Universidad Nacional) para ver que, al menos, hay tantas concepciones como autores. Así, la ausencia de discusión posibilita consensos prácticos entre agentes que portan intereses muy diferentes frente a la evaluación y, en general, frente a los destinos del país.

Dada su naturaleza social, la heterogeneidad es propia de la lengua, no se la puede desagregar de ella. Sin embargo, estas evaluaciones masivas, de un lado, parecen preguntar por enunciados “neutros”, siendo que el hecho de que los interlocutores porten intenciones e intereses diferentes, hace que un mismo enunciado gane sentidos distintos, incluso opuestos. Y, de otro lado, pretenden basarse en palabras neutras, que resultan imposibles.

**Hipótesis 19.** Si los hallazgos sobre lo social que hacen estas evaluaciones masivas provinieran más de las limitaciones del proceso que de los datos, poco estarían aportando a la comprensión de nuestra educación.

Si se busca uno solo de los factores (como la evaluación masiva, que busca alguna competencia), las explicaciones no darán cuenta de las prácticas sociales en las cuales funciona el discurso. Por estas razones, los informes de tales evaluaciones masivas muestran más bien una especie de sociología con poco rigor, y que en realidad no es –como se pretende mostrar– un hallazgo de la investigación. Los conceptos sobre lo social que se publicitan pro-

<sup>14</sup> FECODE lo ha hecho notar recientemente, pero en tono de queja, lo que le hace perder la perspectiva descriptiva y no valorativa que queremos darle a las hipótesis que estamos enunciando.

vienen más de la espontaneidad de los investigadores que de los datos, con el agravante de que son conceptos “sociológicos” limitados, que poco aportan a la comprensión de nuestra educación, como puede verse en palabras como las siguientes: “La noción de competencia evocará un sentido de idoneidad y se constituirá en el norte de los procesos educativos, en tanto vehículo igualador que conduce a la formación de ciudadanos libres de pensamiento, autónomos, con el hábito de construir su propia y permanente educación [...]” [Bogoya, 2000:29]. Ejemplo que no aclara nada sobre la competencia, pero tampoco sobre asuntos sociales que menciona, tales como la formación de ciudadanos. En realidad, lo que se aprecia en el ejemplo es una manera de hablar sobre las competencias que se inserta muy bien en el contexto discursivo de la escuela; es decir, la recontextualización del concepto.

Lo anterior es válido para los informes sobre evaluaciones masivas de desempeño escolar que se atreven a ir un poco más allá. No obstante, en Colombia estas pruebas siempre vienen acompañadas de instrumentos de factores asociados cuyo objetivo global (a veces invisible para los que aplican instrumentos de desempeño) es explicar de qué factores depende la calidad de la educación. En estos casos, los informes ya no sólo dependen de las preconcepciones de los investigadores, pues hay otros instrumentos y otras metodologías que median. Pero esto no constituye el interés del presente trabajo<sup>15</sup>.

**Hipótesis 20.** Si la utilización generalizada de estas evaluaciones masivas es una decisión de los usuarios, entonces no son una imposición forzada proveniente de un cálculo cínico.

Las personas no se someten a la lengua oficial, dice Bourdieu, pues no hay instrucciones explícitas, dirigidas a la conciencia; tiene razón Verón [1969] al respecto, cuando aclara que la interpelación es el caso más visible, pero no el más importante, de la producción ideológica. De otro lado, las personas tampoco profesan una creencia proclive a lo que se quiere imponer, de manera que su adhesión fuera libre. Más bien las acciones del mercado lingüístico ejercen, de forma casi insensible, una suerte de intimidación: hay una sugestión inscrita sutilmente en las cosas, las situaciones y las prácticas. Así, como se dijo más atrás, la eficacia del poder simbólico deriva más de la descripción de un ser de las cosas (de ahí que la evaluación deba reputarse a sí misma como “objetiva”), que de la invocación de un deber-ser, que ocupa otras prácticas discursivas, con otros efectos sobre la educación. Ahora bien, la intimidación se ejerce pero sobre personas predispuestas a ello, personas que creen en la “descripción” que ofrecen las evaluaciones; pero también sobre personas que, en cierta medida son cómplices, pues –además de estar predispuestas– están motivadas por el prestigio material y simbólico que pone en juego la evaluación: como es el Estado el que juzga, el que va a tomar determinaciones, parece deseable tener las competencias lingüísticas que él impone y exige o, al menos, *parecer* que se tienen.

## Bibliografía

BOGOYA, Daniel. “Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto”. En: BOGOYA et al. [2000]. *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional.

BOURDIEU, Pierre [1985]. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal, 1999.

\_\_\_\_\_, y PASSERON, Jean-Claude [1970]. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara, 1995.

BUSTAMANTE, Guillermo [2001]. “Las ‘Competencias’ en la educación colombiana: un caso de recontextualización”. Documento inédito desarrollado en el marco de la investigación: “El concepto de ‘competencia’: una revisión de sus fundamentos” (en colaboración con Fernando Marín), aprobada y financiada por el Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica (CIUP), para la vigencia del año 2001.

\_\_\_\_\_, & DÍAZ, Luis Guillermo [2000]. “Análisis de algunos factores asociables al desempeño en el área de lenguaje: el Distrito Capital frente al resultado nacional”. Investigación financiada por el IDEP a la SOCOLPE.

\_\_\_\_\_, & JURADO, Fabio [1993]. “Comentarios críticos a la evaluación del área de lenguaje del Ministerio de Educación Nacional”. En: Revista *Opciones pedagógicas* No. 10. Bogotá: Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, Segundo semestre de 1993.

CHOMSKY, Noam [1965]. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1975.

GÓMEZ, Jairo [2001]. “Competencias: problemas conceptuales y cognitivos”. En: *El concepto de competencia: una mirada interdisciplinaria*. Bogotá: SOCOLPE-Alejandría.

HERNÁNDEZ, Carlos Augusto; ROCHA, Alfredo; y VERANO, Leonardo [1998]. *Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias*. Bogotá: ICFCES.

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

De SAUSSURE, Ferdinand [1916]. *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza, 1989.

STUBBS, Michael. *Lenguaje y escuela*. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1984.

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.

VOLOSHINOV, Valentin [1929]. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1992.

<sup>15</sup> Cf. Bustamante y Díaz, 2000, donde se reflexiona en extenso sobre el tema.