



1 Metáforas dominantes en los discursos de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia¹

Dominant metaphors in the education quality evaluation speeches in Colombia

Germán Alonso Vélez Sánchez

Resumen

Desde el enfoque metodológico deconstructivo, el artículo analiza los discursos de la evaluación de la calidad de la educación en la universidad. El punto de partida es la crítica al enfoque instrumental. Se comienza por desarrollar una postura conceptual sobre el objeto de investigación, para luego desarrollar las tres grandes metáforas que caracterizaron dichos discursos en los últimos treinta años en Colombia. Se concluye que estas metáforas develan el dominio de un discurso técnico – instrumental trasladado a la educación y a la pedagogía desde otros contextos, en especial el económico, y que no aportan a la formación de seres humanos sino a la instrumentalización de los mismos para favorecer los intereses del sector del cual provienen.

Palabras claves:

Evaluación, calidad, competencias, educación, posmodernidad.

** Doctor en Ciencias de la Educación. Magister en Educación. Especialista en evaluación de programas e instituciones sociales. Licenciado en educación; historia y filosofía, Filósofo. Profesor de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional. gvelez8@gmail.com*

Recibido:
22 de julio de 2013

Aceptado:
19 de octubre de 2013

¹ Este artículo forma parte de los resultados obtenidos en el desarrollo del proyecto de investigación “La evaluación de la calidad de la educación como “mitología blanca”: análisis crítico de los discursos de la política educativa en Colombia durante los últimos treinta años a través de sus metáforas dominantes”, desarrollado como requisito para obtener el título de Doctor en Ciencias de la Educación. Línea Pensamiento Educativo y Comunicación. Universidad Tecnológica de Pereira – RUDECOLOMBLA, 2013.



Foto: Marco Alejandro Escobar

Abstract:

This article analyzes the speeches in the university education quality evaluation from the deconstructive methodological approach. The starting point is an instrumental approach critique, as also the development of a conceptual attitude towards the investigation object in order to develop three major metaphors that characterized the speeches mentioned formerly throughout the last thirty years in Colombia. We conclude that these metaphors reveal the mastery of a technical discourse – an instrumental discourse which is moved to education and pedagogy from other contexts, especially an economic one, and which does not contribute to the formation of human beings, but to the manipulation of them for favoring interests of the sector from which they come.

Keywords:

Evaluation, quality, education, postmodern era.

En el proyecto de tesis doctoral del cual es resultado el presente artículo, se adoptó un enfoque pos-moderno o pos-metafísico: una postura tal, está dirigida a configurar un proyecto formativo de ser humano como acontecimiento contingente, abierto al futuro, que piensa e interroga los esencialismos que lo quieren predeterminar y a la vez predeterminar la sociedad y la realidad; y además, que ponen en entredicho los intentos de Occidente sobre una discursividad estática, llena de definiciones que actúan como verdades supremas.

En esta dirección, se reafirma la tesis de que, entonces, queda la tarea de la “deconstrucción”, que implica “desnormalizar” y “desmantelar” los discursos técnico-instrumentales que han soportado el pensamiento intelectual moderno. Estos discursos intelectuales técnico-instrumentales se imponen en nuestra época con gran poder en los sistemas educativos y han alcanzado una legitimación casi mesiánica.

Con el fin de darle contexto al eje del análisis deconstructivo, es importante anotar que éste tiene sus principios fundacionales en la obra del filósofo francés Jack Derridá. El propósito central es tratar de llegar a lo oculto; pues lo manifiesto, como ya se argumentó antes, está muy bien analizado. La deconstrucción (el mismo autor renuncia a definiciones del término) busca privilegiar lo que está escondido a partir de un proceso de develamiento no reglado epistémicamente, sino más bien desde estrategias que por analogía estarían más cercanas al juego de las formas como característica de la acción del artista; para el caso que nos ocupa, al juego de sentidos, de representaciones, que se producen en los lenguajes que se utilizan en la construcción de los discursos técnico-instrumentales de la calidad y la evaluación de la calidad.

En este artículo se aborda la justificación del objeto propuesto en la tesis de grado referida y tres núcleos que se corresponden con dos de los objetivos; en un primer momento desarrollo una postura conceptual sobre la evaluación y la evaluación de la calidad de la educación en la universidad. En segundo momento, abordo el contexto actual del debate sobre evaluación de la calidad de la educación, y por último, presento las metáforas

de los discursos de la evaluación de la calidad en la universidad, encontradas y deconstruidas en el trabajo de tesis.

“La evaluación, en esencia, supone adoptar un conjunto de estándares, definirlos, especificar el grupo de comparación y deducir el grado en el cual el objeto alcanza los estándares. Una vez realizado lo anterior, el evaluador está en posibilidades de hacer, en un segundo momento, un juicio sobre el valor del objeto evaluado.” (De la Garza Vizcaya, 2004: 807 - 808).

Relevancia del estudio

El sustento que justificó la propuesta de investigación se concretó en la necesidad de producir conocimiento que permitiera caracterizar y hacer emerger la estructura discursiva de sentidos y de imaginarios metafóricos que han configurado unos léxicos específicos dominantes en el campo de la evaluación de la calidad de la educación.

De este modo, esta propuesta de investigación surgió del interés por encontrar respuestas, desde la filosofía —específicamente desde el análisis del discurso, es decir, desde el lenguaje a partir de la revisión de metáforas—, a la inconformidad con las “verdades” dichas hasta el momento sobre la evaluación de la calidad de la educación. Las sustentaciones y los análisis técnicos e instrumentales, muchos de ellos incluso de tipo pedagógico, tanto desde el discurso oficial del Estado como desde el discurso privado y el discurso académico, no han logrado superar la inconformidad de quienes reflexionan desde una mirada más profunda, contextualizada, local y diversa, la densa realidad educativa.

Por eso, en este estudio adquirió mayor sentido la metáfora del “pez en lo seco” de Heidegger en “Carta sobre el Humanismo”,(referenciada por Hoyos Vásquez, 2007: 23):

“Se juzga al pensar según una medida que le es inadecuada. Este juzgamiento se asemeja al procedimiento que intenta aquilatar la esencia y virtud del pez en vista del tiempo y modo en que es capaz de vivir en lo seco de la tierra. Hace tiempo, demasiado tiempo que el pensar está en lo seco”.

Es en esta perspectiva que se propuso un trabajo de investigación en otra dirección, es un esfuerzo por aportar ideas que permitan llevar de vuelta “el pez a su elemento”. Como lo afirma Hoyos (2007): “si el pensar está en lo seco, también la educación, en cuanto proceso de formación en el pensar, está en lo seco.

Evaluación como concepto plural y diverso

Muchos intentos y esfuerzos se han dado por imponer un sólo concepto de evaluación, en especial cuando se trata de rendir cuentas o de clasificar comparativamente contra unos estándares que se aprecian como los ideales. En primer lugar sería importante analizar cómo la evaluación ha sido asumida tradicionalmente desde uno de sus momentos y no desde su pluralidad diversa; los enfoques instrumentales orientados a la rendición de cuentas han visto la evaluación como un momento del proceso natural del conocimiento, el cual finaliza con la expresión de un juicio de valor y que se produce antes de tomar una decisión o de emprender una acción determinada. La evaluación así asumida lleva a un reduccionismo técnico pues resume la complejidad de la misma en la emisión del juicio y en las decisiones que se toman, dejando de lado todo un camino que se debe recorrer.

El juicio que se hace cuando se produce la evaluación se concreta en la definición del valor que posee el objeto evaluado y la expresión de significatividad del mismo. En los enfoques instrumentales, el juicio se expresa en una descripción sobre qué tan cerca o lejos está el objeto evaluado de los estándares o criterios previstos. Es decir, en este enfoque ya hay un ideal predeterminado, generalmente no se le da mucha credibilidad a estilos de evaluación que partan de lo incierto; de lo indeterminado; lo paradójico es que todo proceso social y todo fenómeno está caracterizado por la contingencia, pero hemos heredado de la metafísica y del positivismo científico de occidente el deseo permanente de predecir, de anticiparse a las leyes para dominarlas; y ello generalmente no es posible con la evaluación, ni en general, con lo humano.

Este tipo de evaluación se ha convertido en un mecanismo tradicional aceptado, avalado e impuesto tanto política como simbólicamente por el modelo económico y político imperante. Se trata de un modelo de evaluación netamente

comparativa que:

“Supone la adopción de un conjunto de estándares y la especificación del grupo contra el cual el objeto es comparado. El objeto puede ser comparado como “bueno” o “malo” cuando la referencia es la totalidad de los objetos o el objeto promedio del grupo; o bien como “mejor” o “peor”, si es comparado con un subconjunto particular del grupo.” (De la Garza Vizcaya, 2004: 807).

El riesgo de la evaluación orientada a la comparación es que la competencia por lograr el ideal puede hacer perder de vista la cooperación. Además, cuando hay un modelo o un ideal para alcanzar se pierde la diversidad; se busca a toda costa ser o llegar a ser “imagen y semejanza” como si ser plural o diverso no fuera también una alternativa:

“La evaluación, en esencia, supone adoptar un conjunto de estándares, definirlos, especificar el grupo de comparación y deducir el grado en el cual el objeto alcanza los estándares. Una vez realizado lo anterior, el evaluador está en posibilidades de hacer, en un segundo momento, un juicio sobre el valor del objeto evaluado.” (De la Garza Vizcaya, 2004: 807 - 808).

Se entra aquí, entonces, a preguntar por si este tipo de evaluación está basada en un mesianismo de los modelos prototípicos: quién y con qué autoridad establece el ideal, el referente, por qué ese y no otro u otros; y nos adentramos en inquietudes de tipo político que fácilmente tendrían respuesta en la instalación de formas de poder que acompañan esto tipos de evaluación; pero esta perspectiva de evaluación basada en la racionalidad rigurosa y explícita, no es la única posibilidad que existe en este campo tan amplio. Frente a estos modelos se contraponen fuertes tendencias críticas y propuestas alternativas que son valiosas porque son las que han permitido establecer la polisemia del concepto de evaluación y con ellas se ha logrado establecer la pluralidad de propósitos, objetos, métodos y fines de la evaluación:

Evaluación se llama a la medición de resultados realizada mediante pruebas estandarizadas, a las auditorías, a la aplicación de pruebas objetivas, al análisis de procesos, a la investigación en la acción, etcétera. No digamos nada de las aplicaciones,

utilidades, usos y abusos que se llevan a cabo con la evaluación (Santos Guerra, 1993). Su polisemia se multiplica hasta el infinito cuando pretendemos llegar a sus dimensiones más profundas. (Santos Guerra, y Moreno Olivos, 2004:913).

Esta pluralidad va desde perspectivas que rechazan la evaluación sistemática y racional, encabezada por la línea radical del posmodernismo que afirma: “El proyecto “emancipador” de la modernidad se ha agotado. La razón no va a resolver nuestros problemas, sino todo lo contrario.” House, E y Howe, K. 2001; 115). La evaluación sistemática heredó del positivismo toda su estructura y su referente teórico y metódico, lo cual la pone en el mismo banquillo en el que quisieron poner los posmodernistas y los posmetafísicos al proyecto modernista de la ilustración. Su propuesta, entonces, consistía en que debemos enfrentarnos a la “deconstrucción” y a la “desnormalización”; es necesario “desmantelar” los grandes discursos o metanarraciones con las cuales se aspiró a dar explicaciones ciertas y únicas. Pero también en evaluación se atiende a conceptos más definidos por un justo medio; en evaluaciones basadas en estudios de caso existen los criterios, se producen estándares o referentes de comparación y los juicios, los cuales son generalmente implícitos; a estos se les traslada de su lugar preponderante y aparece otro propósito en evaluación: la perspectiva del aprender y del comprender. Se evalúa con la intención de emitir un juicio, con el objetivo de aprender, mejorar y transformar o comprender el objeto evaluado. El enfoque de estudios de caso admite la descripción espontánea; excluye el juicio de valor determinista en el que solo se expresa si el objeto es “bueno” o “malo”, si cumple o no cumple, lo cual se hace a través de escalas y representaciones métricas o porcentuales; en la perspectiva alternativa del estudio de caso, por ejemplo, se acude a la palabra, a la argumentación, a distintos léxicos, incluso a aquellos que llegan a ser los más significativos de dentro del contexto, para expresar los juicios, los análisis o las descripciones producto de la evaluación.

Lo anterior hace necesario que se establezca anticipadamente el concepto de evaluación antes de emprender su práctica; esto porque si existe polisemia en su significado, la pluralidad en cuanto a su práctica es mucho más compleja: cada concepto de evaluación puede traer consigo una manera distinta de hacerla. Existen entonces múltiples procesos, técnicas, instrumentos, métodos para sistematizar

la información, y determinar los fines de la evaluación. Por ello, es muy importante tener claridad sobre qué se entiende por evaluación, “[...] de qué evaluación se trata, a que llamamos programa, que es mejora de la práctica [...]. De no hacerlo así, corremos el riesgo de estar hablando de fenómenos y procesos que nada tienen que ver con lo que otros piensan sobre ellos.” (Santos Gerra, y Moreno Olivos, 2004: 913).

El presupuesto inicial de la investigación planteó que la política pública en educación —y específicamente la evaluación de la calidad de la educación en Colombia y en la mayoría de los países de América Latina, implementada durante los últimos treinta años— procede de los condicionamientos y lineamientos del denominado modelo económico neoliberal.

Sobre el problema de la evaluación de la educación

De igual manera, se advirtió que toda política educativa se ubica en el marco de un tipo específico de pensamiento educativo, y este a su vez es comunicado con un lenguaje que suele estar cargado de conceptos con cierta pretensión de universalidad, que no permite reconocer su trayecto de sentido, contexto ni, origen, y que han pasado así, sin reflexión, al contexto de la educación, sin someterlos a una indagación profunda para determinar cuáles han sido los campos discursivos de dónde proceden y cuál es el interés de imponerse y de “colonizar” el campo de la educación.

En el caso específico de la evaluación de la calidad de la educación, se ha asistido durante los últimos treinta años a la instalación, en el plano internacional y nacional, de unos discursos con una carga instrumental y de una racionalidad positivista amparados y adoptados por el modelo económico imperante, definidos y condicionados por las entidades y organismos multilaterales que imponen sus recomendaciones y son acogidos por los Estados, como es el caso colombiano, donde las últimas reformas del sistema educativo han estado influenciadas por las “sugerencias” del Banco Mundial en materia educativa.

De acuerdo con Bonal (2002: 17), “Los organismos supranacionales (OCDE, Unesco, BM) han impulsado con especial interés sistemas homogéneos de evaluación educativa con el objetivo de hacer

comparables los resultados a escala internacional”. En la actualidad hace carrera, en los distintos órganos gubernamentales encargados de la gestión educativa y en el común de la sociedad, la idea de que es la evaluación el mecanismo que determina la calidad de la educación, de donde se infiere su lugar protagónico en el sistema. Es por esto por lo que tenemos un Estado, un sistema e institución educativa y unos maestros evaluadores, lo cual ha generado un repliegue de la enseñanza y la formación en detrimento de lo humano.

El proceso de deconstrucción metafórica de los discursos de la calidad de la educación en Colombia, durante las últimas tres décadas, permitió concretar tres grandes metáforas, una para cada década. Ellas albergan el mundo de sentidos y despliegan, al deconstruirlas, los múltiples sentidos; permiten recorrer su historicidad hasta ubicarlas en el contexto de origen o también ayudan a pensar que, en cada contexto, estas metáforas fueron acuñadas con una intención o un interés particular.

Deconstrucción de metáforas en los discursos de la evaluación de la calidad de la educación

La década de los años ochenta del siglo XX constituye un momento coyuntural clave para el análisis de las metáforas dominantes en la evaluación de la calidad de la educación en Colombia; el movimiento de metáforas en lo político, en lo económico, en lo social y en lo cultural es contundente en esta época que se ha denominado como la del “nuevo orden mundial”, expresado en la crisis del comunismo y el advenimiento del posmarxismo, con la llegada al poder de tendencias políticas neoconservadoras y neoliberales o de derecha, tanto en Europa como en los Estados Unidos. Pero, a su vez, también se la conoce, por sus consecuencias en cuanto al desarrollo de las naciones, como “la década perdida”:

El resultado conocido de la aplicación de esta política económica [ajuste estructural] ha sido devastador, especialmente durante la década de los ochenta (la denominada “década perdida”): contracción de la actividad económica, aumento del desempleo, caída de la renta nacional, aumento de la pobreza y la desigualdad social, reducción de los servicios sociales (Bonaf, 2002: 8). La consolidación del neoliberalismo y el neoconservatismo como fuerzas neocolonialistas aliadas, nombradas con

“El giro hacia la derecha”: los años ochenta y la instalación de las metáforas neoliberal y neoconservadora en los sistemas educativos

una metáfora de ubicación (“la derecha”), que hasta hace no poco tiempo fueron fuerzas antagónicas, se unen para alcanzar objetivos comunes, especialmente en el terreno de la educación. Como la plantea Michael Apple (2002: 23), “la derecha no es un movimiento unitario. Es una coalición de fuerzas con muchas prioridades diferentes; algunas coinciden y otras se contradicen entre sí”.

En tal sentido, las principales metáforas que aquí son reconocidas y que hacen carrera al ser legitimadas con rapidez tanto en los países potencias que las instalan, como en los países consumidores simbólicos tercermundistas que las incorporan a sus imaginarios lingüísticos y a su realidad, y que dan cuenta del reordenamiento mundial, son, entre otras: “transnacionalización de la economía”, “sujeción a las exigencias del capitalismo multinacional y sus instituciones de apoyo, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional”, “consagración a la lógica económica del capital”, “defensa del mercado libre y de la iniciativa individual”, “el Estado mínimo y mercantilización de las relaciones sociales”. Así lo expresa De Sousa (1998: 29):

[...] el fortalecimiento, sin precedentes, de la cultura de masas y la celebración en ella de estilos de vida y de imaginarios sociales individuales, privatistas y consumistas, militantes reacios a pensar en la posibilidad de una sociedad alternativa al capitalismo o siquiera a ejercitar la solidaridad, la compasión o la revolución contra la injusticia social.

El ejercicio de deconstrucción de las metáforas antes enunciadas da lugar al reconocimiento de sentidos e intereses ocultos del modelo, por ejemplo; “sujeción a las exigencias del capitalismo” remite inconscientemente a servidumbre, a esclavitud, a estar sujetado, amarrado y sin libertad, escuchando y obedeciendo unas exigencias determinadas sin ponerlas en entredicho. Igualmente, “consagración a la lógica del mercado” contiene una metáfora religiosa que, de igual manera, incluye unos preceptos de servidumbre, de ligazón y entrega de la libertad a la voluntad de un

ser superior —en este caso, el mercado—, es decir, es en los años ochenta del siglo XX cuando se inició el proceso de instalación de los discursos propios de una política educativa que “gira a la derecha”. Es conservadora porque pretende un retorno a los valores tradicionales: disciplina, tradición, religión; y es neoliberal porque le apunta al libre mercado, a la competencia y a la mercantilización de la educación. Todo lo anterior se termina reflejando en el imaginario de que es con la evaluación, con un Estado evaluador, que controla, que obliga a la rendición de cuentas, como se logra la calidad en educación. Es lo que Apple (2002: 19-20) ha denominado “modernización conservadora”.

Según este discurso, el papel fundamental de la enseñanza es dotar a los estudiantes de los conocimientos necesarios para competir en un mundo como el nuestro, marcado por los cambios incesantes. A esto se le suele añadir otra indicación: que se haga con la máxima rentabilidad y con la máxima eficacia posible.

Hasta aquí queda claro el ingreso del modelo neoliberal de mercados a la educación: estudiantes preparados para competir, pero el costo de la formación —si así se lo puede llamar— está controlado por factores de eficacia y eficiencia; mayor beneficio, poco costo. Pero lo que finalmente determinará en el terreno de la educación es si la “empresa educativa” sí genera lo que el mercado exige. Competitividad y lucro van a ser, como lo denomina Apple (2002: 20), “el árbitro supremo”, para referirse a la evaluación:

El árbitro supremo que determinará si hemos tenido éxito o no es el aumento de las puntuaciones medias de los estudiantes en los exámenes. Se vincula un currículo neutral con un sistema neutral de evaluación que, a su vez, también se vincula con un sistema de financiación escolar. Cuando todo funciona bien, se supone que estos vínculos garantizan la recompensa al trabajo bien hecho. Los “buenos” estudiantes aprenderán “buenos” conocimientos y conseguirán “buenos” puestos de trabajo.

Puede apreciarse cómo el proyecto neoliberal y neoconservador de los años ochenta empieza a preparar el terreno para la conversión de la educación en objeto de mercado y en herramienta para

devolver la herencia de la tradición a las aulas. En este modelo se designa la evaluación, expresada en exámenes estandarizados, como el mecanismo que permitirá determinar si el proyecto se está alcanzando. Por ello, puede afirmarse que es en esta década cuando la evaluación de la calidad de la educación empieza a posicionarse como estrategia determinante del mercado de la educación. El proyecto de “modernización conservadora” —nombre que en su interior alberga la paradoja, pero que es posible no solo por desplazamiento metafórico, sino por la coalición alrededor de intereses: “modernización” como propiedad del proyecto liberal— se alía con la “conservación” de los valores tradicionales para lograr sociedades homogéneas.

En Colombia, la “modernización conservadora” apenas se empezó a esbozar como proyecto durante los años ochenta, pues primero se requirió una reforma del Estado para luego entrar con todo su furor el modelo de mercado, en la década comprendida entre el 2000 y el 2010.

Por esta razón, se ha encontrado como metáfora central para esta época “el giro hacia la derecha” en el proceso de consolidación del modelo de evaluación de la calidad. Este empieza a instalarse a partir de preguntas y cuestionamientos intencionadamente formulados por los representantes del modelo de mercado y de las tendencias conservadoras. Dichos interrogantes están planteados con el ánimo de debilitar la educación pública, generalizando un imaginario de descrédito sobre ella. Los cuestionamientos se orientan hacia la pregunta por una buena educación: ¿qué deben aprender los estudiantes para que puedan responder con eficiencia a los “retos” actuales? ¿Cómo debe ser una educación de calidad? ¿Qué estándares debe cumplir? Entonces se empieza a imponer la metáfora “mágica” de la “calidad de la educación” en la era del “giro hacia la derecha” en educación.

Para conocer con mayor nivel de profundidad la manera como

La metáfora técnico-instrumental: ajuste estructural como mecanismo de imposición del giro a la derecha en los sistemas educativos

se consolida el proyecto neoliberal y neoconservador, especialmente en los países de América Latina, es necesario identificar otra Para conocer con mayor nivel de profundidad la manera como se consolida el proyecto neoliberal y neoconservador, especialmente en los países de América Latina, es necesario identificar otra metáfora que da lugar al proceso de expansión del modelo globalizador: se trata de las políticas de “ajuste estructural”. Esta metáfora modernista de la ingeniería trasladada al Estado se utiliza con un propósito legitimador y naturalizante: en la modernidad se define la concepción mecánica de la sociedad en la que se piensa que esta funciona como una máquina que debe ajustarse permanentemente o a la que deben cambiársele las piezas que se desgastan por el uso.

Consolidada en los años ochenta, esta metáfora se impuso para legitimar la idea de que la sociedad y la economía estaban desajustadas y el Estado, desgastado, por lo cual había que tomar decisiones que permitieran controlar dichos males: esto incluyó al sistema educativo como pieza clave del “engranaje” social.

El “ajuste estructural” fue el mecanismo por el que se logró la “sujeción” y la “consagración” de los Estados subdesarrollados y de la sociedad misma, al modelo económico de libre mercado. Este condicionamiento también se conoció en la época con otra figura metafórica llamada “el Estado mínimo”, aludiendo a la reducción al máximo de la estructura y las funciones del Estado en relación con el mercado: el control de las decisiones sobre políticas educativas termina en manos del Banco Mundial como efecto del condicionamiento a los empréstitos.

Hasta los años ochenta se prolongó el espíritu de la reforma constitucional de 1968, que incluyó una reforma educativa impulsada por el gobierno de Carlos Lleras Restrepo. En dicha reforma se asignó el mandato constitucional de la “suprema inspección y vigilancia de la educación superior” al Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes); esta entidad gubernamental, adscrita al Ministerio de Educación Nacional, desarrolló un sistema de

Suprema inspección y vigilancia: metáfora metafísica en la evaluación de la calidad de la educación en Colombia durante la década de los ochenta

evaluación previa y oficial para autorizar el funcionamiento y el reconocimiento legal de los programas académicos y de las instituciones de educación superior.

Fueron 22 años de cumplimiento de una función representada con una metáfora muy propia de los discursos metafísicos ya abordados con perspectiva crítica: la “suprema”, “inspección” y “vigilancia”. Se trata de tres palabras utilizadas en el contexto de la evaluación tradicional que remiten a un léxico común: la autoridad suprema que proviene de los orígenes divinos, nacida de la tradición religiosa y trasladada al poder político terrenal, encarnada en hombres, instituciones o Estados, pero sometida a crítica por el pensamiento posmetafísico; lo “supremo” como lo absoluto en perspectiva nihilista llega a ponerse en entredicho. ¿Podrá haber algo que sea “supremo” que no admita discusión, que no se pueda poner en duda en una democracia? En el mundo posmoderno, los absolutos quedaron en entredicho, y la alternativa, como lo plantaron Nietzsche (1966, 1970, 2000, 2001), Heidegger (2000, 2007), Derrida (1972) y Serna (2004, 2009), es la contingencia, la finitud de los valores, una antropología abierta al futuro. Igualmente, las democracias tienen como esencia la posibilidad del disenso, el derecho a no estar de acuerdo, entonces lo “supremo” pierde sentido y lugar en la historicidad contingente. La soberanía en la democracia está en el pueblo, pero este es diverso, plural, multicultural, por ello el pueblo no es “supremo”, aunque sí soberano en una democracia.

De la misma manera, la “inspección” se plantea como la estrategia de escrutar y examinar, mediante distintos mecanismos e instrumentos, que las reglas se cumplan tal y como fueron dispuestas por el órgano legítimo de poder. Se trata entonces de otra metáfora metafísica que devela absolutismo. Generalmente, después de la inspección se premia o se castiga; todo acto de inspeccionar se basa en el interés de encontrar el error, la falta o el defecto, para sanar, sancionar o purificar. El proceso de inspección está determinado por una racionalidad lógica definida por

unos procedimientos establecidos; en la mayoría de las veces, estos procedimientos, al estar conformes a normas, son de obligatorio cumplimiento y el proceso de evaluación está condicionado por dichos parámetros. Pero esta racionalidad técnica también se puso en entredicho:

La idea de que la ciencia puede y debe regirse según unas reglas fijas y de que su racionalidad consiste en un acuerdo con tales reglas no es realista y está viciada. No es realista, puesto que tiene una visión demasiado simple del talento de los hombres y de las circunstancias que animan, o causan su desarrollo. Y está viciada, puesto que el intento de fortalecer las reglas levantará indudablemente barreras a lo que los hombres podrían haber sido, y reducirá nuestra humanidad incrementando nuestras cualificaciones profesionales (Feyerabend, 1989: 122).

La “vigilancia” opera como importante dispositivo, heredado de la sociedad medieval y adoptado por los Estados totalitarios, con el fin de controlar y resguardar la fe o el poder político instalado. Pero de igual manera, este dispositivo también fue usado por la ciencia moderna y por la epistemología como mecanismo que permitía mantener la pureza del conocimiento a partir de un control permanente de la aplicación rigurosa del método; vigilancia epistémica, la denominó Bourdieu(1973), a lo que se opuso Feyerabend (1995: 22): “Más adelante dice: un científico no es un sumiso trabajador que obedece piadosamente a leyes básicas vigiladas por sumos sacerdotes estelares (lógicos y/o filósofos de la ciencia), sino que es un oportunista.

En toda la década de los ochenta, la función central del Icfes estuvo concentrada en la aplicación de la metáfora de la “inspección y vigilancia”; así lo determinó el Decreto 080 de 1980, que en el artículo 183 precisó ese propósito: “procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos”. Es importante anotar que ya en el decreto que reforma la política de educación superior, diseñada hacia 1968, parecía que se hubiera renunciado al término “suprema”, pero luego en reformas posteriores fue retomándose.

En relación con la mirada crítica que se deriva del análisis de la metáfora de la “suprema inspección y vigilancia” como estrategia de evaluación de la calidad de la educación, es necesario plantear la

existencia de una contradicción que siempre ha estado subyacente en el sistema educativo colombiano, pues las distintas normas y orientaciones sobre educación superior, ya desde estas épocas, incluyen y reconocen la autonomía universitaria y las libertades académicas de investigación, de aprendizaje y de cátedra como un derecho. La contradicción se presenta en el sentido de que siempre el Estado ha insistido en dicha autonomía y libertad, pero por el mecanismo de la suprema inspección y vigilancia se recorta y se condicionan dichas libertades. En este sentido, el Decreto 080 de 1980 expresa en el artículo 19:

Dentro de los límites de la Constitución y la ley, las instituciones de Educación Superior son autónomas para desarrollar sus programas académicos y de extensión o servicios; para designar su personal, admitir a sus alumnos, disponer de sus recursos y darse su propia organización y gobierno. Es de su propia naturaleza el ejercicio libre de la crítica, de la cátedra, del aprendizaje, de la investigación y de la controversia ideológica y política (p. 2).

Como puede observarse en la cita anterior, el concepto de autonomía universitaria es amplio, pero el desarrollo posterior del decreto genera limitaciones de todo tipo; incluso, llega a determinar las instancias administrativas y su conformación dentro de la universidad. Lo que sí debe resaltarse es que para la época en desarrollo no se habían generado dispositivos externos de evaluación de la calidad tan refinados como los que se empezaron a aplicar después de los años noventa, debido a que el objetivo central del sistema educativo en todos sus niveles y de las políticas educativas seguía concentrado en la expansión de la educación, especialmente el proyecto de masificación de la educación secundaria. Entonces, todavía la evaluación educativa estaba circunscrita al contexto interno de la institución y no se habían definido estrategias sistemáticas para evaluar la calidad de la educación externamente. Los procesos de evaluación del sistema se limitaron a la inspección y vigilancia realizada a través de la supervisión que efectuaron agentes externos, por medio de visitas a las instituciones; como producto de dichas visitas se entregaban informes con observaciones y sugerencias sobre aspectos a mejorar, o bien se realizaban para efectos de aprobación de funcionamiento de programas o instituciones. Además, la norma definía un listado de

sanciones para las instituciones y programas que incumplieran con los requerimientos previstos.

Es importante anotar, sin embargo, que desde 1982 “el Icfes intentó poner en marcha un sistema nacional de evaluación institucional con la participación de pares académicos que, contratados para el efecto, emitirían un juicio a la agencia oficial sobre el estado de desarrollo y calidad de los programas evaluados” (Cifuentes y Pérez, 1999: 5), pero ante lo que se consideró falta de eficiencia y eficacia de parte del Icfes, en relación con el objetivo de la “suprema inspección y vigilancia” que se le había asignado desde el Decreto 080 de 1980, la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) solicitó a sus asociados la puesta en marcha de procesos sistemáticos de planeación y autoevaluación: “el Icfes acogió y patrocinó la iniciativa de ASCUN proponiendo que aquellas instituciones de educación superior que realizaran procesos de autoevaluación podrían quedar exentas de acciones de inspección y vigilancia” (Cifuentes y Pérez, 1999: 5).

Se deja claro, entonces, que si bien durante los ochenta no se configuró una política sistemática de evaluación de la calidad de la educación, con una lógica racional e instrumental sólida, si empezaron a esbozarse e implementarse discursos orientados a mantener una mirada calificadora y valorativa del servicio que se prestaba en educación superior, y se mantuvo la política de sanciones para quienes no cumplieran con los requisitos después de aplicar el procedimiento de inspección y vigilancia.

De esta manera, el ejercicio deconstructivo del objeto de investigación de la tesis permitió reconocer que tras la metáfora de la inspección y vigilancia se encuentran elementos de la metafísica moralista; valores absolutos expresados en el poder que tiene quien ejerce la “suprema inspección y vigilancia” y que, a la vez, determina cuál institución o cuál programa es apto o no para ejercer la función de la educación superior.

Pero, igualmente, empezó a plantearse la necesidad de una estrategia de evaluación de mayor efectividad, que tuviera un rigor técnico y fuera coherente con los desarrollos internacionales de la evaluación educativa. Por eso fue que, ante la incipiente propuesta del ICFES, ASCUN propuso una estructura basada en procesos

de autoevaluación. Esto podría indicar que la investidura del poder central como poseedor del poder para la “suprema inspección y vigilancia” empezaría a ser desplazada por la perspectiva de una lógica más técnico-instrumental, basada en procesos de investigación evaluativa, lo que generó el desplazamiento del poder de la inspección y vigilancia hacia la autonomía institucional para autoevaluarse. Por eso el ICFES decidió que, ante un proceso de autoevaluación sólido, se descartara la inspección y vigilancia, quedando así la institución de educación superior con la posibilidad de la auto-revisión de sus procesos. Esta correspondía a una lógica más abierta, democrática y diversa; y ello derivaría en los procesos de acreditación de calidad de la educación, que se instalaran como metáfora vigente en la década de los noventa.

Acreditación de la calidad de la educación superior en Colombia

En el proceso de deconstrucción de las metáforas que definen los discursos de la evaluación de la calidad de la educación durante los últimos 30 años en Colombia, se instaló para la década de los noventa la “acreditación de calidad”.

Al igual que la calidad y la evaluación, la acreditación aparece como gran metáfora en los discursos de actuales de los sistemas educativos. Este proceso se constituyó en un acontecimiento casi revolucionario y esperanzador de la tan deseada transformación de la educación superior. Puede decirse que con el proceso de evaluación y acreditación de calidad se llegó a consolidar la idea de la intervención externa de la Universidad, que se había proyectado desde principios del siglo XX y frente a la cual siempre se han generado fuertes manifestaciones de rechazo desde su interior, porque todos los proyectos que la intentaron se fracturaban o atentaban contra su independencia y autonomía. En ese sentido puede afirmarse que “desde mediados de los ochenta, las instituciones de educación superior han conocido una creciente intervención en asuntos tradicionalmente internos y, en ocasiones, sistemas completos han sido remodelados”

(Kent y De Vries, 2012: 1).

Pero la idea de una “evaluación funcional del desempeño” en la universidad se observó desde sus inicios con cierta

desconfianza, pues su pretensión histórica de centro hegemónico de producción de conocimientos científicos y de educación superior se ponía en entredicho. Según De Sousa (1998), no se comprendía por qué se asumía una actitud semejante si la misma universidad en su seno fue y es compulsiva con respecto a la evaluación; en la universidad se desarrolla evaluación del aprendizaje de los estudiantes, se evalúa la investigación y se desarrollan procesos evaluativos de las producciones de los docentes para efectos de sus ascensos en el escalafón. Pero, de igual manera, señala De Sousa (1998: 262):

Es comprensible que la compulsión por la evaluación interna determine de por sí un cierto rechazo a la evaluación externa, pues es de eso de lo que se trata cuando se habla de evaluación del desempeño de la universidad. Aunque sea efectuada por la propia universidad, tal evaluación será siempre externa porque coloca la utilidad social de la universidad en un conjunto más amplio de utilidades sociales, porque involucra, aunque implícitamente, una comparación entre modelos institucionales y sus desempeños.

La evaluación funcional de desempeño —dice el autor— es evaluación externa. Así se inicie con un proceso de autoevaluación, sigue siéndolo porque su propósito final es poner la utilidad social de la universidad a disposición de otras utilidades sociales. Podría pensarse que lo que el autor pretende mostrar es cómo, a través de la evaluación externa, la utilidad social de la universidad empieza a ser determinada, comparativamente, por la utilidad que represente para otros estamentos o sectores de la sociedad. Esto hace que ya no sea la universidad la que determine su propia utilidad y pierda la hegemonía sobre ella misma; más bien serán sectores externos los que califiquen dicha utilidad, si se adecua a los estándares definidos desde afuera. Esto es lo que termina generando repulsión desde adentro de la universidad hacia la evaluación externa.

De esta manera, es claro que la crisis de la hegemonía de la universidad se produce de modo paralelo con la exigencia de la evaluación, “[...] en la medida en que la universidad pierde centralidad se hace más fácil justificar y hasta imponer la evaluación de su desempeño. No sorprende pues que esta exigencia haya crecido mucho en las dos últimas décadas [...]” (De Sousa, 1998: 262).

Dos tendencias se han configurado frente a la evolución funcional de desempeño en la universidad: una, interna, que estima que dicha evaluación está en contradicción con la autonomía universitaria; la segunda generalmente es la que defienden quienes administran y definen los condicionamientos de dicha autonomía en el sistema educativo, quienes ven en la evaluación externa su correlación natural.

Puede observarse cómo, desde la perspectiva de De Sousa, el ingreso del modelo de evaluación funcional de desempeño a la universidad está relacionado con las pretensiones del modelo económico por hacer de ella una institución cuyos resultados entren a fortalecer el engranaje productivo y no necesariamente a generar formación de ciudadanos y fortalecimiento del desarrollo humano y social sostenible. Ya el desplazamiento metafórico de sentidos del campo de la economía al de la educación superior trae un interés marcado y, como lo dice el autor, sesgado.

La transferencia del economicismo a la universidad consiste en asociar el producto universitario con el producto industrial, lo que implica empezar a reconocer la universidad como una empresa. En la actualidad se ha acuñado, dentro de los léxicos de la calidad de la educación, la expresión “empresa educativa” como término que ha desplazado al de “institución educativa”, con todas las implicaciones que ya se han analizado; la organización educativa ha tenido que adecuarse, reformarse o transformarse bajo la lógica de la empresa. Este proyecto lo define De Sousa como sesgamiento: “Está hoy muy difundido y su vigencia descontrolada representa un peligro importante para la autonomía institucional de la universidad” (De Sousa, 1998: 264).

En definitiva, el riesgo se encuentra en que la unión de la lógica de la universidad con la lógica de la industria tiende a que predomine el sometimiento de la primera a la segunda, con lo cual queda devaluado lo que dentro de la lógica de la universidad no coincide con la lógica de la industria.

En consecuencia, la universidad debe diseñar mecanismos que le permitan superar las consecuencias de la crisis de su hegemonía. El autor propone una gestión de la crisis de la hegemonía de la universidad en perspectiva política: “la universidad no podrá resolver

la crisis institucional si decide enfrentar la exigencia de la evaluación; para que tal cosa pueda ser hecha con éxito, la universidad tiene que buscar coaliciones políticas en su interior y en su exterior, que fortalezcan su posición en la negociación de los términos de la evaluación” (De Sousa, 1998: 268).

Derivadas de esta coalición política, la universidad debe insistir en dos temas que le son centrales en cuanto a la evaluación de su desempeño funcional; que se le garantice la autonomía para entrar en diálogo con las comunidades a fin de acordar los objetivos sobre los cuales será evaluada. En segundo lugar, que se mantenga la estructura de una evaluación externa basada en el diálogo de pares, es decir, que sea realizada por personas de la comunidad académica que tengan capacidad de tomar distancia tanto de los intereses sesgados de quien es evaluado, como de los intereses provocadores de organismos financiadores como el Estado, que pretenden justificar con este tipo de evaluaciones un desmonte gradual de la universidad pública.

La acreditación de calidad de la educación se dispuso como mecanismo complementario y necesario para la reforma del sistema educativo; las instituciones de educación superior tuvieron que planear y ejecutar procesos de reestructuración interna de todos sus componentes con el propósito de ajustarse a los lineamientos y exigencias de la acreditación, tanto de programas como de orden institucional.

Como lo afirma Hoyos Vásquez (2005: 19):

[...] concretamente la acreditación de alta calidad de los diferentes programas académicos y recientemente de las instituciones de educación superior, se entiende como complementaria de la labor gubernamental de la inspección y vigilancia con respecto a estándares mínimos que conduce al registro calificado.

En Colombia, el proceso de transformación de la política pública para la educación superior y la inclusión de una estructura de evaluación de la calidad de la educación se consolidó a partir de la reforma constitucional de 1991. La nueva Constitución Política consagró la libertad de

cátedra y la autonomía universitaria como dos grandes preceptos que permitirían mantener la universidad desde su espíritu moderno. Igualmente, la carta política ordenó al legislativo que creara una nueva ley para educación superior, que se aprobó con posterioridad a un largo debate con los colectivos y estamentos universitarios.

Como producto de este, se promulgó la Ley 30 de 1992, que consagra la creación del Sistema Nacional de Acreditación en el artículo 53: “Créase el Sistema Nacional de Acreditación para las instituciones de educación superior cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior que voluntariamente ingresan al sistema, cumplen con los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos”. Como puede observarse, lo que busca la norma es poder acreditar ante la sociedad que la institución de educación superior posee una característica que la hacen merecedora de confianza porque cumple con condiciones de calidad. De igual manera, la norma ordenó la constitución de incentivos para las instituciones que ingresan al sistema y que sean acreditadas.

En el artículo 54 crea, dentro del Sistema Nacional de Acreditación, el Consejo Nacional de Acreditación “[...] integrado por las comunidades académicas y científicas [...]”. En el artículo 55 define la autoevaluación como proceso obligatorio dentro del proceso de acreditación y lo estipula como “[...] tarea permanente de las instituciones de educación superior [...]”. Por último, en el artículo 56 se crea el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, al que le asignó la función de divulgar información para orientar a la comunidad sobre la calidad, cantidad y características de las instituciones y programas del sistema.

Como puede observarse, esta metáfora de la acreditación tuvo implicaciones desde el ordenamiento constitucional y legal del país; buscó la garantía de la autonomía universitaria y la defensa de los intereses de la sociedad en la educación superior; ofreció la posibilidad de que fuera un proceso voluntario, respetando así los ritmos y diferencias de cada institución a la hora de exponer sus logros y presentarse ante la sociedad. Igualmente, puso en diálogo permanente a las instituciones educativas en sus distintos estamentos internos y les facilitó las posibilidades del diálogo con los

sectores externos de la comunidad, tanto en el plano nacional como internacional.

Sobre lo anterior, Hoyos Vásquez (2005: 19) afirma que: *“Los dos apoyos fundamentales a la acreditación son la autoevaluación y la interacción con los pares académicos”*. Esto evidencia el espíritu democrático impuesto por el precepto constitucional a la universidad y su misión en cuanto a lograr que hiciera del espacio académico y científico un debate permanente para su crecimiento y reconfiguración: *“Esto se basa en complejos procesos comunicacionales de aprendizaje, crítica y cooperación: los internos constituyen el ethos de la Universidad como colectivo en procura de verdades formas de vida auténtica y proyectos sociales ambiciosos”* (p. 19). Los procesos internos así planteados constituyen el propósito de la autoevaluación, pero deben ir complementados con procesos externos que *“enriquecen sus relaciones de cooperación con la sociedad y el Estado y van consolidando una red de comunidades académicas en el país, más allá de las diferentes universidades públicas y privadas o instituciones de provincia y de las grandes capitales”* (p. 19).

Resulta pertinente dar una mirada a la definición oficial de dicho concepto: según el artículo 1 del Decreto 2904 de 1994, la acreditación en Colombia es “el acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social”. Es claro que el Estado no se atribuye la soberana inspección y vigilancia en este caso. Por el contrario, el Estado valida, acoge y presenta ante la comunidad el reconocimiento que autoridades académicas hacen, en representación de la sociedad, acerca del cumplimiento de los requisitos necesarios para acreditar calidad.

Este acto participativo y democrático en principio es respetuoso de la autonomía universitaria y no parece profundizar la crisis de hegemonía que la ha venido caracterizando en los últimos años, sino que, por el contrario, busca a través de la acreditación de la calidad ante la sociedad devolverle su lugar preponderante en ella.

En cuanto al proceso metodológico, la evaluación para la acreditación de calidad pasa por tres momentos significativos:

- **La autoevaluación:** Acción desarrollada por la misma

institución o el programa con el propósito de revisar sus metas, procesos, insumos y resultados, basada en su propia autonomía y en el reconocimiento de la necesidad de mejora permanente, para lo cual deben tenerse claros los criterios, características, variables e indicadores que previamente hayan sido definidos por la autoridad competente; en este caso, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). En este proceso debe garantizarse la participación activa de todos los integrantes de la comunidad educativa o del programa, con el fin de darle mayor legitimidad, recoger información más confiable y lograr el propósito de una evaluación democrática.

- **La evaluación externa:** Se realiza por medio de pares académicos en lo que se constituye como espacio de discusión, contrastación y debate sobre el informe de autoevaluación presentado por la institución o el programa, en relación con los distintos factores asociados a la calidad. Este ejercicio incluye un rastreo de evidencias por parte de los pares académicos y unas recomendaciones y sugerencias sobre su estado real, lo que surge al contrastar los informes con el trabajo de campo realizado.

- **La evaluación o valoración final:** Emitida por el Consejo Nacional de Acreditación y acogida por el Ministerio de Educación Nacional a través de un acto administrativo. Esta valoración se toma con fundamento en el informe de autoevaluación y el informe de evaluación externa, emitido por los pares académicos.

El segundo componente derivado de los objetivos de la evaluación para acreditación de calidad es el relacionado con el reconocimiento público de calidad que ofrece la institución o el programa. Este aspecto se lleva a cabo con la inclusión de la universidad en el Sistema Nacional de Acreditación y con la publicación del acto administrativo o resolución, por medio de la cual se concede dicha acreditación de calidad.

Como ya se ha manifestado, el propósito de esta tesis no es mostrar o analizar el desarrollo técnico-instrumental del proceso, pero

sí, para efectos de la deconstrucción de la metáfora, es necesario identificar los componentes que la definen. En definitiva, la intención deconstructiva de la metáfora de la acreditación de calidad se orienta en la perspectiva de lo planteado por Hoyos Vásquez (2005: 19):

De todas formas estos aspectos son instrumentales en relación con la actitud crítica y propositiva, propia de la comunicación, que constituye la así llamada filosofía de la Acreditación de alta calidad. Esto corresponde a la idea misma de universidad, cuya estructura radicalmente discursiva progresa en la medida en que se fortalezcan el diálogo, el debate, la competencia argumentativa, la transdisciplinariedad, las actitudes democráticas y participativas, en una palabra, su dimensión pública de cara a una sociedad cada vez más compleja y a un Estado de derecho que se marchita por el agotamiento de recursos culturales y materiales.

El significado político que la cita anterior incluye permite también profundizar en el sentido y el espíritu de los procesos de evaluación para acreditación de calidad, que se pensaron más en función del mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior que como estrategia o mecanismo para favorecer las políticas del mercado de la educación, tal y como aparecían en los proyectos de las grandes corporaciones en la época del *“ajuste estructural”*. Como lo expresa Hoyos Vásquez, “es un proceso social y de interés público, no solamente de autoridades administrativas y de clientes del mercado” (2005: 19). Para que se pueda llevar a cabo el proceso de acreditación con el espíritu antes descrito, se requieren acciones tendientes a la concertación entre los estamentos y actores del sistema educativo, de la ciencia y la cultura y de la sociedad civil.

La primera década del siglo XXI en Colombia trajo para el sistema educativo un proceso de contrarreforma. Toda tendencia

democrática, humanista, participativa, descentralizada y de derechos empezó a desmotarse. El propósito se centró en recuperar el paradigma del mercado en educación. Posiblemente, el espíritu de la constitución de 1991 y la autonomía universitaria y escolar en general se vieron como inconvenientes para el proyecto neoliberal, por lo que rápidamente se iniciaron procesos tendientes a “recuperar el tiempo perdido”.

La estrategia en el terreno de la evaluación de la calidad de la educación estuvo definida por dos líneas básicas que, para efectos de la deconstrucción metafórica, se identifican como metáforas técnico-instrumentales de la eficiencia en el mercado: la estandarización y las competencias. Toda la contrarreforma educativa se inició, para la educación básica y media, con la expedición de la Ley 715 de 2001 y la promulgación de los estándares básicos de competencias en el 2003, reconfigurados en el 2006; y para la educación superior, con la expedición de nuevos decretos y resoluciones que, a la vez que suprimían los derivados de la Ley 30 de 1992, reducían los procesos de evaluación de acreditación de calidad al cumplimiento de unas condiciones básicas previstas desde el Ministerio de Educación Nacional.

Como consecuencia de lo anterior, las visitas de evaluación externa para la acreditación de calidad de la educación terminan convirtiéndose en actos instrumentales de verificación de condiciones de calidad; perdiéndose así todo el espíritu dialógico y comunicativo que ya fue analizado desde las posturas de Hoyos Vásquez.

Entonces, ahora la evaluación de la calidad de la educación ha quedado reducida a la medición de los aprendizajes de competencias alcanzados por los estudiantes. Por ello, es importante acometer un análisis deconstructivo de estas tendencias desde dos horizontes: la medición de estándares de competencias -y la crítica a la genealogía de los discursos educativos basados en la enseñanza y la evaluación de competencias.

Para deconstruir la metáfora efficientista de la estandarización de competencias, en primer lugar debe realizarse un análisis de cada

Evaluación de la calidad de la educación como medición de estándares de competencias

uno de estos dos conceptos. Es claro que la calidad de la educación está actualmente determinada por los niveles alcanzados por los estudiantes en las pruebas masivas que miden el logro de aprendizajes de competencias en las áreas básicas del plan de estudios. Por esta razón, es importante reconocer la manera como las competencias y su respectiva evaluación ha copado los discursos educativos actualmente, al generar desplazamientos de otros discursos, en especial los pedagógicos, los formativos y los humanísticos.

La perspectiva centrada en la enseñanza de competencias aparece en el escenario de las reformas educativas como alternativa que promete alcanzar mejores procesos de formación y llenar los vacíos —supuestos— de calidad. Por esta razón, se han adecuado sus discursos con el fin de hacerla compatible en todos los niveles de formación; hoy se utiliza la educación basada en competencias desde la primera infancia hasta los niveles de posgrado de la educación superior.

En los discursos educativos oficiales que integran las políticas públicas, en los léxicos de los expertos en diseños curriculares, en los análisis de académicos y pedagogos, las competencias siempre aparecen como el elemento sustancial y como objetivo a alcanzar en el proceso formativo. Igualmente, al revisar la literatura actual en educación, se encuentra una gran cantidad de producción en este campo; artículos como resultado de procesos de aplicación de metodologías y evaluación basada en competencias, textos donde se analiza y defiende este enfoque, propuestas de diseño curricular basadas en competencias.

De igual modo, los gobiernos han diseñado estrategias para hacer seguimiento a la implementación de programas curriculares desde este enfoque y han aprobado sumas significativas de dinero para financiar proyectos orientados a que las instituciones educativas y los maestros apropien e implementen en sus instituciones y en sus prácticas, una educación basada en competencias.

En el caso colombiano —y en la mayoría de los países que tienen sistemas educativos de corte neoliberal— se han diseñado estructuras

estatales como la del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), cuya finalidad es diseñar y aplicar pruebas estandarizadas para medir los aprendizajes de competencias de los estudiantes y determinar los niveles de calidad de la educación; así lo dejó estipulado la Ley 1324 del 2009, cuyo objetivo es fijar parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación. Asimismo, la ley referida tiene por objeto fijar parámetros para el fomento de una cultura de la evaluación y facilitar el proceso de inspección y vigilancia del Estado.

Pero, como lo afirma Díaz Barriga (2006^a: 8), *“La mayor parte de la literatura se dedica a los últimos temas que hemos mencionado, desatendiendo o desconociendo la problemática conceptual que subyace en este tema”*. Sin embargo, en definitiva, el objetivo central de la deconstrucción propuesta en esta tesis es el de desarrollar un proceso analítico de mayor profundidad que permita reconocer cómo las diversas aplicaciones del tema de competencias suelen ser superficiales, lo que implica generar orientaciones apresuradas e insuficientes para promover el cambio que se pretende en educación.

Para aplicar un análisis deconstructivo de esta metáfora se parte de la afirmación de que las competencias aparecen en el contexto educativo como posibilidad de innovación; en tal sentido, se piensa que es una alternativa que entra a cubrir las debilidades significativas del modelo anterior. En esto, pues, el discurso de la innovación trae implícita la compulsión al cambio, lo que no es muy claro a la hora de verificar en las aulas de clase las contribuciones de la innovación a los procesos de transformación pedagógica desde la enseñanza de las competencias. Al respecto, la crítica de Díaz Barriga (2006a: 10) es muy ilustrativa: *“[...] el discurso de la innovación aparece como la necesidad de incorporar nuevos modelos, conceptos o formas de trabajo, solo para justificar eso ‘que discursivamente se está innovando’*”. Queda así en duda si en la práctica se ha producido el cambio esperado.

Otro aspecto que demuestra la superficialidad de la innovación adoptada está en que su temporalidad depende de cambios de tendencias impuestas por los intereses externos o por las modas o discursos resonantes en el momento. Además, los gobiernos asociados con grandes corporaciones logran ajustar sus políticas desde discursos decorados que permanecen también según el tiempo

de duración del período del gobernante. Así lo expresa el mismo autor:

“No se generan tiempos para analizar los resultados de lo que se ha propuesto, no se busca sedimentar una innovación para identificar sus aciertos y límites, sencillamente agotado el momento de una política global o particular, tiempo que en general se regula por la permanencia de las autoridades en determinada función, se procede a decretar una nueva perspectiva de innovación” (Díaz Barriga, 2006a: 10).

En tal sentido, los procesos de cambios en las políticas educativas y, especialmente, en los procesos de evaluación de la calidad, generalmente no responden a un proceso de discernimiento y reflexión sobre los logros obtenidos, sobre la pertinencia y sobre los obstáculos generados por el modelo implementado. Más bien, el criterio que orienta la decisión sobre el cambio de determinada política obedece a la intencionalidad o el interés del gobierno de turno por imponer sus propias tendencias y darle una caracterización específica a su propuesta de gobierno.

Bibliografía

Decreto 2904 de 1994. Por el cual se reglamentan los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86230_archivo_pdf.pdf

De la Garza Viscaya, E. (2004). La evaluación educativa. Presentación Temática. Revista Mexicana de Investigación Evaluativa, 9 (23), 807 - 816.

Derrida, J. (1972). Márgenes de la Filosofía. Madrid: Cátedra.

De Sousa Santos, B. (1998). De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad. Bogotá: Siglo del Hombre-Uniandes.

Díaz Barriga, Á. (2006). Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas. Revista Mexicana de Investigación Evaluativa, 11 (29), 583-615.

Guerrero, L. (s. f.) Derrida deconstruye Temor y Temblor. Universidad Iberoamericana. En; Boletín 9 de la Sociedad Iberoamericana de Estudios Kierkegaardianos. http://www.uia.mx/departamentos/dpt_filosofia/kierkegaard/pdf/art_derrida_deconstruye_tt.pdf.

Heidegger, M. (2000). Carta sobre el humanismo. (Helena Cortés y Arturo Leyte, trads.) Madrid: Alianza Editorial.

Heidegger, M. (2007). Ser y tiempo. (José Gaos, trad.). México: Fondo de Cultura Económica.

House, E. R, y Howe, K. R. (2001). Valores en evaluación e investigación social. Madrid: Morata.

Hoyos Vásquez, G. (2005). Calidad de la educación y desarrollo como libertad. Revista Historia de la Educación Colombiana, 8, 15-31.

Hoyos Vásquez, G., Serna Arango, J. y Gutiérrez R., H. F. (2007). Borradores para una filosofía de la educación. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Rudecolombia.

Kent, R. y De Vries, W. (2012). Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana: razones, logros y desafíos y propuestas. Recuperado de <http://www.adunca.com.ar/biblioteca/Evaluacion%20y%20acreditacion%20de%20la%20educacion%20superiorlatinoamericana.pdf>

Nietzsche, F. (1970). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral. En F. Nietzsche, Obras completas (vol. 1, pp. 543-556). Buenos Aires: Prestigio.

Nietzsche, F. (2000). Sobre el porvenir de nuestras escuelas. (Carlos Manzano, trad.). Barcelona: Tusquets.

Nietzsche, F. (2001). La gaya ciencia. México: Editores Mexicanos Unidos.

Nietzsche, F. (1966). Consideraciones intempestivas. En F. Nietzsche, Obras completas (vol. 1, pp. 103-152). Buenos Aires: Aguilar.

Santos Gerra, M., y Moreno Olivos, T. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Octubre – diciembre, vol. IX, número 23 pp. 913 – 931.

Serna A., J. (2004). Filosofía, literatura y giro lingüístico. Bogotá: UTP-Siglo del Hombre.

Serna A., J. (2009). Finitud y tiempo. La rebelión de los conceptos. Bogotá: Siglo del Hombre-UTP.

Sistema Nacional de Acreditación (2013). Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación – CNA-.