

SOBRE LOS ESTÁNDARES PARA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

Resumen

Con los Estándares básicos de calidad para la educación, el Ministerio de Educación Nacional agrega un término al vocabulario curricular que circula en la escuela: "objetivos", "indicadores de logros", "lineamientos curriculares", "competencias"... y, ahora, "estándares". Ahora bien, el discurso que sustenta los estándares: a) no sitúa la medida en el proceso histórico de los cambios curriculares; b) la enuncia como salvadora, sin ubicar por qué idéntica proclama, hecha cada vez en los casos anteriores, no se hizo realidad; c) trata de ocultar su sentido pragmático, a saber: dar un soporte a las evaluaciones masivas; d) intenta persuadir a la comunidad educativa con procedimientos no argumentativos; y, finalmente, e) trata de manera imprecisa algunos conceptos y aspectos de la vida educativa. No obstante, con o sin este tipo de medidas, conformar y fortalecer comunidades disciplinares y pedagógicas (en correlación con las entidades formadoras de docentes) continúa siendo imprescindible para todo el que se proponga cualificar la educación colombiana, sea que lo busque a través del currículo, la evaluación o la pedagogía..

Palabras clave: Estándares, evaluación, participación, competencias, equidad, formación, currículo.

WITH REGARD TO STANDARDS ON EDUCATION IN COLOMBIA

Abstract

Concerning to Basic standards for a qualitative education, Ministerio de Educación Nacional, increases curriculum vocabulary which surrounds school: aims, achievements indicators, curricular framework, competences... and now standards. Well, the discourse which supports standards is: a) it is not adjusted in the historical process of curricular changes. B) it is proclaimed as a saver previously, without being real. c) It attempts to hide its pragmatic sense, it means: to give support to mass evaluations, d) it address to persuade educational community with no-supported procedures, and, finally, e) it develops in a vague form some concepts and issues of educational life. Nevertheless, with or without this kind of measures to conform and strengthen disciplinary and pedagogical communities (in correlation to educators training entities) continues being essential for each one who intends to qualify Colombian education, Either curriculum, assessment or pedagogy.

Key words: Standards, evaluation, participation, equity, competences, training and curriculum.

* Magíster en Lingüística y español, doctorando en Educación, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. bustama@colnodo.acp.org
Texto original recibido: 24-04-06 y aprobado: 15-05-06

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación Nacional, MEN, expidió unos Estándares básicos de calidad para la educación, en un documento de ese mismo nombre. Dado que es el MEN quien los establece y que el momento de su presentación y su divulgación tiene una especificidad comunicativa en la que el hacer se reduce al decir reglamentario, el documento enuncia los estándares como "progresivos". Pero no se le hace un favor a la educación creyendo —en otros contextos— que eso es del todo cierto. Formular los estándares como una salida que "ahora sí" va a sacar la educación adelante, sin mucha relación con la historia del asunto curricular en Colombia, es desconocer las razones por las cuales han ocurrido los cambios en este aspecto de nuestra educación.

Ante la pregunta de los docentes sobre las relaciones entre las nociones de "objetivos", "indicadores de evaluación", "indicadores de logros", "lineamientos curriculares", "competencias" (acumuladas durante los últimos 30 años), el documento responde que hay "un sendero de avance" entre ellas... por supuesto que sería ideal que estuvieran conectadas, que tuvieran "aspectos positivos" —como dice el documento—, pero entre ellas se perciben más bien discontinuidades; y al campo conceptual le compete establecer la pertinencia epistemológica, no las "debilidades", las "oportunidades", las "fortalezas" y las "amenazas".

De esa maraña de palabras se sale de una manera fácil. En primera instancia, diciendo que "objetivo" es proponerse que los estudiantes dominen una competencia, alcancen o superen un estándar; que "logro" es alcanzar o superar un estándar; que "indicador" es una señal perceptible para evaluar (cuyos niveles de logro en el camino hacia él puede convertirse en un estándar); y que un "lineamiento curricular" proporciona orientaciones para alcanzar o superar un estándar. Y, en segunda

instancia, autorizando a los docentes a planificar y desarrollar sus prácticas según las anteriores nociones, siempre y cuando "nos ayuden a que la mayoría de los estudiantes alcancen o superen estos estándares". Lo extraño es que, en tal contexto, la medida se considere importante y que se hable de que los docentes "vayan aprendiendo a utilizar con sentido y comprensión las nuevas propuestas". ¿Cuáles "nuevas propuestas" si todo da lo mismo, si todas las nociones hablan de lo mismo?

De otro lado, si "tanta terminología ha producido en muchos educadores y educandos una gran confusión y desconcierto" —como reconoce el documento—, no podemos olvidar que la instancia que hoy pone a circular los estándares es la misma que puso a circular tales términos antes y que, cada vez nos dijo que "ahora sí" se iba a encaminar bien la educación, que la medida del momento sí estaba clara, etc. ¿Qué nos garantiza que el MEN haya dejado de promulgar medidas que aumentan la terminología y causan confusión

y desconcierto?

En atención a que, según el documento, los estándares son públicos y aspiran a formularse claramente, es esperable interrogar su pertinencia, su naturaleza, los intereses y las teorías en juego. En consecuencia, haremos —como quieren los mismos fines de la educación¹— una lectura "crítica". Ahora bien, no se promueve una posición de ese corte enunciando los cambios educativos bajo la idea de "progreso", sino más bien en la dirección de la *transformación*, que exige hablar de la manera como los acontecimientos confluyen en cada punto de lo social, en cada momento, lo cual excluye la valoración de ese movimiento... Pero, no en vano, Bruner (2002:7) constata que ni siquiera la actitud interpretativa ha sido del agrado de los poderes constituidos, pues su autoridad "se funda sobre el dar por descontado el mundo tal como está".

1. ESTÁNDARES Y "POLÍTICA"

Dos aspectos del documento podrían agruparse bajo la idea de "política": la participación y los derechos. Por supuesto que la política es más que eso, pero son los dos aspectos en los que el documento toca el asunto de manera explícita, aunque tangencial.

1.1 Participación

En la introducción al documento, se dice que un estándar es "un criterio claro y público que permite juzgar si una persona, institución, proceso o



¹ El noveno fin de la educación busca: "El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país" (Ley 115, artículo 5).



producto cumple ciertas expectativas sociales de calidad". Esta definición inicial desagrega personas, instituciones, procesos y productos (aquellos aspectos que van a ser juzgados). Pero, ¿el producto acaso no es el resultado del proceso?; en consecuencia, ¿cómo evaluar el proceso excluyendo el producto? Igualmente, ¿no son las personas las que intervienen para que los procesos educativos se lleven a cabo?; entonces, ¿cómo evaluar el proceso sin evaluar las personas? Así mismo, ¿acaso no son las instituciones los dispositivos donde las personas intervienen para que los procesos se lleven a cabo?; entonces, ¿a qué se llama "evaluar el proceso" si después hay que evaluar las instituciones?².

De otro lado, la definición transcrita parece separar las "expectativas sociales de calidad" y los "estándares"; así, mientras las primeras parecen ubicables, aparentemente los estándares no necesitan del contexto, quedan fuera de discusión; tal como se enuncian, no serían "sociales", no serían "expectativas", quizá se los considere "naturales" para que todos estén a favor de ellos. De esta forma, a nombre de "todos"—esa "sociedad" cuyas expectativas se traen a cuento—se cuele el estándar, que también es una perspectiva social, una "expectativa social", pues es establecido en un momento y un lugar concreto de la vida social, con intereses específicos. No obstante, tal como el documento lo enuncia, no sólo no parece necesario aclarar el origen de los estándares, sino que parece quedar exenta de aclaración justamente aquella perspectiva que los establece. Esto queda expresado también en el hecho de que la noción de "calidad"

(y recordemos que se está hablando de estándares básicos *de calidad*) nunca es definida en el documento; queda como algo bueno por sí mismo y, en consecuencia, no necesitado de definición ni de discusión: ¿quién objetaría la necesidad de "mejorar la calidad de la educación"?

En realidad, "estándar" y "expectativas sociales de calidad" pueden ser dos maneras de decir lo mismo, pues un "estándar" es un parámetro construido socialmente, es decir, desde una expectativa social que, en cierto momento histórico cree entender de cierta forma lo social y sus destinos; en tal caso, la definición citada al comienzo incurriría en una tautología, pues —reemplazando los términos— sería como afirmar que "un estándar sirve para juzgar si un estándar se cumple"³.

En cualquier caso, es muy difícil establecer las "expectativas sociales" mencionadas por la definición, pues ¿quién puede hablar a nombre de la sociedad?, ¿acaso ella está compuesta por un frente común de intereses? Así, la manera de hablar en el documento impone una perspectiva, en detrimento de otras. Si se definiera qué es calidad, qué condiciones históricas llevan a hablar hoy de estándares, de qué política educativa estamos hablando... entonces sí se daría lugar a una discusión. El tono del documento es equivalente a decir: "ya la discusión está zanjada, ahora de lo que se trata es de implementar la medida".

En pos de la discusión, se puede aceptar que los estándares sean un criterio, que con ellos se *juzguen* — como dice el documento— personas,

instituciones, procesos o productos... pero no se puede aceptar ligeramente: a) que sean claros *per se*; b) que hubo transparencia en su determinación; ni c) que su promulgación haya sido un proceso público:

- a) Nada puede tener una formulación clara por definición, pues la claridad se gana precisamente en la controversia teórica, en el marco de una colectividad⁴. En consecuencia, no es un asunto que simplemente resuelvan los "expertos", que es como lo tramita el MEN desde hace unos años; "experto" es una noción que no tiene una definición clara frente al campo de saber, pues en su elección también juegan otros asuntos.
- b) No todas las veces este tipo de medidas se fija de manera transparente. Tenemos la experiencia en Colombia de cómo se hicieron los indicadores de logro⁵ (cf. Bustamante, 1997), el Plan decenal de educación (en el que, antes de la participación que iba a tener lugar en todo el país, ya se sabía que tendría 10 puntos) y los estándares mismos⁶.

⁴ Y no se trata de algo especial, por comprometer asuntos teóricos. Para la semiótica, todo mensaje termina en el destinatario. Lacan (1958) —explicando el trabajo de Freud sobre el *Witz*— subraya cómo el chiste se constituye sólo cuando *para el receptor* es un chiste.

⁵ Mientras en el segundo piso del MEN se trabajaba en un "currículo básico", en el tercero se trabajaba en "indicadores de logro". La decisión se tomaría en función de quien emitiera primero un documento y de quien ganara el pulso político. Como sabemos, ganó el grupo de Indicadores, pero los equipos de áreas no tenían relación alguna, pese a que la resolución 2343 se enuncia como algo que contribuye a la "formación integral".

⁶ En el área de lenguaje, por ejemplo, los primeros estándares los hizo un equipo que poco tiene que ver con el que hizo los segundos... y eso que ambos equipos eran de "expertos".

² La Ley General de Educación adolece de idéntico problema: el artículo 80 dice que es preciso evaluarlo todo para mejorar la calidad. No obstante, los artículos 81, 82, 83 y 84 se refieren a la evaluación de docentes, de docentes directivos (oficiales y privados) y de la institución. Además, los artículos tienen propósitos que puede diferir entre sí.

³ Y no es improbable que éste sea su sentido, pues recordemos que la discusión sobre el concepto "inteligencia"—que no está alejada de nuestro tema: ella fue objeto de evaluación como lo son los estándares— tuvo una sanción paradójica cuando se dijo: *inteligencia es lo que miden los test de inteligencia* (Cf. Gardner, 1983).

c) Y ese proceso no siempre es público. Se puede comprobar históricamente que no todos participan (además, es imposible) y que, sólo en determinado momento, una instancia que tiene el poder para implantar la medida, llama unilateralmente a quienes quiera. Más que dar consistencia, tal procedimiento legitima la medida a tomar, pues desde ese momento parece provenir de una necesidad teórica—determinada por académicos— o de un requerimiento técnico, y no de una política educativa.

Estas precisiones, sin embargo, no le niegan al MEN el derecho de implantar medidas como la que se discute, ni la facultad para consultar a quien desee. En cambio, sí resulta claro que no consiste sencillamente en una necesidad de “todos”, en cuya solución “todos” participarían promoviendo de forma unánime el mecanismo de los estándares. Cuando el documento dice:

Precisar más cuáles son esas expectativas sociales es un complejo proceso participativo que depende del tipo de estándares de que se trate, de los grupos y personas interesadas en su formulación y mejoramiento, del progreso en las teorías, modelos y experiencias exitosas y de la información disponible

Ocurren al menos cinco cosas: a) El MEN se desdibuja como agente. b) La medida se anuncia como una dádiva. c) Se apela a bondades aceptables por el sentido común. d) El MEN se reserva la participación. e) Cambia la relación entre las “expectativas sociales” y los estándares.

a) El MEN se desdibuja como agente del acto de establecer e imponer los estándares; en su lugar aparecen instancias sociales y académicas, siendo que, en realidad, la medida se promulga por un interés ministerial (o, al menos, como efecto de medidas que él toma con antelación).

b) El MEN anuncia la medida como una dádiva a “grupos y personas” interesados en el asunto, pero el documento no muestra cuáles grupos y personas están interesados en formular estándares (ni, mucho menos, cuáles están en desacuerdo); tampoco indica los términos en los que tales instancias habrían mostrado tal interés, ni los medios en los que lo comunicaron (para que el MEN se hubiera enterado)... ni, muchísimo menos, si tal posición es admisible. Además, de entre todo lo que se pide, ¿por qué se habría hecho caso a eso y en esta oportunidad?

c) El MEN apela a términos que el sentido común acepte sin chistar: “progreso en las teorías”, “modelos y experiencias exitosas” (como dice la cita); pero esto no es un recurso de rigor teórico y ya porta términos de esa política que se invisibiliza: por ejemplo, la idea de “experiencias exitosas”, tan ligada a la evaluación masiva (el “éxito” es el mayor puntaje en las pruebas) y tan distante de una aproximación epistemológica a los procesos educativos, y a la comprensión de las circunstancias en las que se llevan a cabo.

d) Efectivamente, establecer expectativas sociales es complejo, como dice la cita, pero cuando se plantea que tal proceso es participativo, vuelve a quedar implícito lo más importante: no si en realidad hubo participación, sino el hecho de que el MEN se arrogue la posesión de una “participación” en estos temas y resuelva—en cierto momento— darla a otros. Queda claro que no se trata de una discusión permanente en un campo que enfrenta esos temas todo el tiempo, sino de un momento discontinuo en el que aparece una “participación”, para expirar en la fecha de terminación del contrato respectivo.

e) En la primera definición, el estándar era un criterio para juzgar

si se cumplían las expectativas sociales de calidad... donde las expectativas sociales están constituidas y el estándar viene a posteriori para la verificación. En cambio, ahora, el establecimiento de las “expectativas sociales” depende del tipo de estándares buscado⁷, donde el estándar es un *a priori* de las expectativas.

Este asunto de la participación se ve manejado de manera diferente cuando el documento pasa a enumerar los propósitos de la medida. En primer lugar, éstos: “Envían señales claras a estudiantes, docentes y a la opinión pública sobre las exigencias de calidad que debemos hacer a toda la labor educativa”. Resguardado en el “nosotros”, que aparentemente incluye a todos los que quieren el bien (“exigencias de calidad que *debemos* hacer...”), el enunciado presupone que, frente al saber, el campo educativo está constituido a) por unos que saben y otros que no; y, frente al organigrama del MEN, b) por unos que mandan y otros que obedecen.

a) Si unos saben y otros no, la participación y la deliberación esgrimidas antes en realidad se aplicarían solamente a los expertos que elaboraron los estándares, pues ellos sí saben. Si el saber está distribuido tal como presupone la cita, la participación y las expectativas no pueden ser homogéneas. Aquellos a quienes se les envían las señales claras—estudiantes, docentes y opinión pública, según la cita— no tienen esas claridades; de lo contrario, sería redundante enviarles las señales mencionadas. Pero, ¿no es injusto decir que los *profesionales de la educación* están en

⁷ Además, también depende—según el documento— de los interesados en formularlos, del progreso teórico, de experiencias “exitosas” y de la información disponible.



el mismo nivel de conocimiento, frente a la educación, que la opinión pública y los estudiantes? (y, si así estuvieran nivelados, ¿para qué enviarles estándares?, ¿los entenderían?, ¿no sería más lógico volcarse a transformar las instituciones formadoras de docentes?). No se trabaja para debilitar la presunta brecha entre los que saben y los que no (presunto propósito del sistema educativo⁸), sino que se procede de tal manera que se la consolida.

- b) Y si hay unos que mandan y otros que obedecen; es decir, si hay una autoridad que promulga los estándares, que los exige, que con su ayuda juzgará si se está haciendo lo debido; y, de otro lado, si hay unos subordinados que aplican, que aceptan ser juzgados con tales mecanismos... entonces se espera consolidar la jerarquía, sin importar el estatuto profesional de aquellos a quienes se les piden cuentas (el caso de los maestros), pues no solamente se les piden cuentas, sino que se les determina el espacio académico —que se suponía era de su jurisdicción intelectual— en relación con el cual se emitirán los juicios.

1.2 Derechos

Según el documento, el segundo uso de los estándares en educación sería el siguiente:

Precisar aquellos altos niveles de calidad de la educación a los que tienen derecho todos los niños y niñas de todas las regiones del país; por lo tanto, la sociedad tiene derecho a exigir a los docentes, directivos y funcionarios un

compromiso decidido para que la gran mayoría de los estudiantes puedan alcanzarlos o superarlos. Así, los estándares desempeñan también un papel auxiliar pero muy significativo en la promoción de la equidad y la igualdad de oportunidades.

En este caso, el criterio es el *derecho*: el derecho que tendrían los niños a la calidad y el derecho que tendría "la sociedad" para exigir un compromiso a docentes, directivos y funcionarios. Veamos ambos casos.

En primera medida, se habla de un tema de *equidad* e igualdad de oportunidades; pero, que haya unidad sobre aquello en lo que los niños de un país se van a ocupar durante su paso por la escuela, más que un tema de "derechos" ha sido un tema de *consolidación de los Estados nacionales* (es decir, de *imposición*). Éstos no se pueden concebir sin los esfuerzos por unificar lenguas, mercados y currículos, con todos los conflictos a que ello ha dado lugar. Llamar simplemente "derecho" a esto es considerar que se trata de un principio y no de un punto de llegada; por tanto, va en detrimento de conocer la historia del dispositivo escolar, el sentido que tiene la escuela, los efectos que produce, más allá de los buenos propósitos. No sobra decir que el proceso histórico en mención ha sido documentado y estudiado con cierta amplitud ya en Colombia⁹, de manera que no se habla así por falta de información, sino tal vez porque se lo hace desde cierta posición.

Si se piensa la escuela como algo natural, como algo que viene a satisfacer necesidades reales, se puede enunciar una medida como los estándares con un lenguaje como el del documento (que, así diga lo

contrario, limita —por intereses prácticos— toda discusión). Pero si se piensa que la escuela es un dispositivo de la modernidad que produce *efectos* (no simplemente que satisface necesidades), entonces la idea de estándares se puede poner más bien en relación con las tensiones que caracterizan a la escuela.

De otro lado, varias tendencias de la investigación demuestran que la "falta de equidad" en educación¹⁰ no está principalmente en la distribución desigual de la información o en la carencia de estándares. Las ideas de *código* en Bernstein y de *capital cultural* en Bourdieu nos hablan más bien de una *inequidad estructural* de partida, de una configuración social de las herramientas con las que se otorga sentido a la información (no son herramientas "objetivas"). La inequidad social es el punto de partida de la educación, aunque en su lugar se quiere poner una especie de "equidad cognitiva" mediante la cual todos pueden "salir adelante"; así, si algunos no lo logran es por tener menos coeficiente intelectual, menos competencias, en fin, menos de algún atributo personal (ya no social) que les impide llegar más alto.

Ahora bien, la inequidad estructural desde la que parte la escuela no es producto de la falta de claridad del país sobre qué pedir al sistema escolar (asunto supuestamente solucionable mediante la promulgación de estándares), ni de la carencia de buenas metodologías por parte de los profesores (supuestamente solucionable mediante la capacitación docente en estándares), ni de la diferencia cualitativa o cuantitativa en la información que se dispensa a los niños por sector social (supuestamente solucionable mediante la exigencia de compromiso a los agentes educativos). Ahora bien, esto no niega que pueda haber falta de claridad sobre lo que se quiere, que

⁸ El séptimo fin de la educación busca: "El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones" (Ley 115, artículo 5).

⁹ Es el caso de investigaciones como las de Noguera et al., 1994 y Álvarez, 1995.

¹⁰ Vaya nombre para referirse a los efectos de una sociedad de clases.

haya una heterogeneidad de metodologías o una distribución desigual de información, pero nada de esto es lo determinante (en muchos casos se trata de *agravantes*). Como decía Estanislao Zuleta, cuando se prohíbe dormir bajo los puentes, la ley es para todos, pero no es equitativa, pues no todos tendrían necesidad de los puentes para dormir.

Y cuando se habla de un hipotético derecho de "la sociedad" para exigir un compromiso a los agentes educativos, en realidad se transfiere, a "la sociedad", la exigencia que hace el MEN: ahora sería ella la que exige, no el MEN... el documento aprovecha la tentación que tenemos los seres humanos de aceptar la oferta de estar en posición de exigirle a otro, así no haya las condiciones para que ello se cumpla. No obstante, si hemos de hacer caso al documento, dicha "sociedad" no tiene claridades sobre el asunto educativo (pues necesita "señales claras", según el mismo documento) y, en consecuencia, ¿qué va a exigir?; y si las claridades las obtiene gracias a los estándares —el primer "uso", según el documento— entonces el segundo "uso" en realidad no es hacer uso de un derecho, sino exigir lo que el MEN exige exigir. La función de vigilancia de la educación, que la *Constitución* asig-



na al gobierno, la vemos delegada, *nominalmente*, en los ciudadanos... y esto ya empieza a constituir un *estilo* de todo el documento.

De otro lado, ¿por qué sólo recientemente se publicita que la sociedad tiene "derecho" a exigir un compromiso a los agentes educativos? Antes de los estándares, ¿no tenía ese derecho? Y si lo tenía, ¿cómo lo ejercía? Esta *visibilización* es un mecanismo en marcha desde que se introdujo a Colombia la llamada "evaluación de la calidad".

2. ESTÁNDARES Y FORMACIÓN

El tercer uso de los estándares en educación sería orientar el diseño programático, curricular, pedagógico y didáctico; luego, el documento dirá que "permiten orientar y mejorar el diseño de los currículos por parte de los grupos de docentes y de instituciones". Es más: "si repetidamente los estudiantes fracasan en superar estos estándares, indirectamente se puede evaluar negativamente el currículo prescrito por la institución o el currículo enseñado por sus docentes"¹¹.

Esta idea expresa una posición entre las múltiples que asume el movimiento pendular que los asuntos curriculares ha tenido en Colombia (y, con toda seguridad, en otros sitios): de la decisión tomada desde el centro, como cuando regía el diseño instruccional, a la decisión tomada en el plantel, tal como quedó establecido en la Ley General de Educación; de los *Lineamientos generales de procesos curriculares* (MEN, 1994), donde el mismo MEN hablaba *contra la estandarización*, a los 'indicadores de logro' (MEN, 1996) y luego a los 'estándares' (MEN, 2002).

¹¹ Esta cita se comenta más adelante.

Según el documento, la medida en discusión tiene efectos en tres niveles de la formación: básica-media, licenciatura y en ejercicio de la docencia.

2.1 De los estudiantes de básica y media

Si ahora los estándares se presentan como guías para diseñar lo que ocurre en la escuela, quiere decir que la publicitada autonomía "otorgada" por la Ley 115 se ha reducido considerablemente, y que el estatuto de *profesional* —incluso de *investigador*—, que se le ha demandado en cierta época al maestro, ha disminuido a favor del estatuto de *aplicador*, que ya había tenido en otra época. Los movimientos curriculares no se pueden mostrar como "progresivos". Su historia en nuestro país revela que se trata de una tensión cuyos extremos son, de un lado, la "autonomía curricular" y, de otro, la centralización curricular (y no hay, entre ellos dos, una posición óptima o mejor que otra). Estos extremos son, hay que decirlo, inexistentes, imposibles: el dispositivo escolar se basa en una pretensión de universalidad que limita la autonomía; y la inserción de maestros, alumnos y administrativos particulares en sus contextos específicos, pone un límite a la centralización curricular.

Con todo, no es sistemático lo que se propone en el terreno curricular: el MEN establece estándares básicos de calidad de matemáticas, lenguaje, sociales y naturales, pues otras áreas y competencias "son más difíciles de medir con pruebas masivas y más difíciles de cultivar y ejercitar en las aulas de clase". Aclara que eso no implica que se puedan dejar de lado y propone que los educadores de cada institución, según su PEI, *determinen los estándares apropiados para esas áreas, ideen, diseñen y ofrezcan a sus estudiantes oportunidades de desarrollar sus competencias, profundizar en sus contenidos temáticos y avanzar en los procesos de esas áreas*. Esto es desconcertante: si los maestros tienen idoneidad para



determinar éstos, ¿por qué no se les reconoce esa idoneidad para determinar los de las “cuatro áreas básicas”?... y eso que se dice que éstas no son más importantes que las otras. En teoría, la escuela busca que los estudiantes desarrollen sus competencias, profundicen en los contenidos temáticos y avancen en los procesos de esas áreas... sin embargo, esto lo pueden desarrollar los maestros en áreas distintas de las cuatro básicas que son, según el MEN, más difíciles de medir con pruebas masivas y más difíciles de cultivar y ejercitar.

2.2 De los licenciados

Según el documento, la medida también tendría influencia “en la orientación y mejoramiento de la formación inicial [...] de los docentes” (el cuarto “uso” de los estándares en educación, según el documento). Más adelante dice que es tarea prioritaria de las universidades “transformar apropiadamente la formación inicial y continuada de los educadores [...] para facilitar que la gran mayoría de los estudiantes pueda alcanzar y ojalá superar estos estándares básicos de calidad”. En estas ideas hay una profunda desproporción: poner a la misma altura los estándares y los cuerpos teórico-prácticos con los que se están formando los licenciados.

Supongamos que el conjunto de programas que respalda las asignaturas de una licenciatura es representativo de la formación de esos docentes; claro que las excursiones teóricas y los desafíos prácticos que allí quedan plasmados no representan toda la formación (en realidad representan muy poco de ella), pero en función de la comparación, supongamos que sí. A una tasa de cinco programas por semestre, cada uno con cinco páginas, durante diez semestres, estaríamos hablando de no menos de 250 páginas. Entonces, ¿podemos decir que las 11 páginas de estándares (de lenguaje, por ejemplo) pueden “influir en la orientación y mejoramiento de la formación inicial” de unos docentes que se están formando con ese

cuerpo teórico representado en 250 páginas?

Y si estas 11 páginas son una síntesis de aquellas 250, la importancia de los estándares no estaría en lo que formulan, sino en su relación con el campo de saber que sintetizan y, entonces, la formación inicial de los docentes queda mejor expresada en dicho campo (o, al menos, en el corpus de programas) que en los estándares¹². ¿Podría ser, entonces, que se esté objetando la formación dispensada por las licenciaturas?; de ser así, es obvio que la mejor manera de ir al grano no es emitiendo unos estándares...

En cualquier caso, la formación de los licenciados en el área de lenguaje —para seguir con el ejemplo— tiene un amplio espectro de teorías, cada una de las cuales podría emitir 11 páginas de lo que representaría su visión de aquello que los estudiantes “deben aprender”, pero que diferirían, al menos en alguna medida, de las que —con toda legitimidad— podrían emitir las otras teorías puestas en juego en la formación inicial. De manera que, en muchos casos, emitir estándares es imponer una perspectiva entre otras¹³, pasando por encima de la autonomía relativa del docente para impulsar —con rigor, por supuesto— las perspectivas que considere pertinentes y que, en muchos casos, provienen de la tendencia teórica que defiende la Facultad que lo formó (asunto absolutamente legítimo que, por suerte, está reconocido como derecho en la misma *Constitución*).

¹² Aquí sucede lo mismo que con los textos escolares: se construyen con base en libros que después se consideran menos valiosos para la formación que los textos escolares...

¹³ Esto, por supuesto no es nada nuevo. El comunitarismo y el liberalismo también debatían sobre si la ley era universal y válida más allá de cualquier contexto, o si era una construcción social.

Así, más que los estándares, lo que va a influir en la formación inicial es el campo de saber. Aquellos podrían ser una selección de entre ese corpus conceptual; pero “selección” ya implica *aplicación de criterios*, algo de lo que suponemos dotados a quienes dispensan la formación inicial de licenciados y que, justamente por eso, ¡los llaman para que formulen estándares! Según el documento, pues, estos profesores forman, tanto a través de dicha formulación, como de su trabajo docente en la universidad, gracias a la cual los tienen en cuenta como expertos para expedir medidas como la que se comenta... ¡vaya lógica! ¿No será, más bien, que la formación inicial se vería beneficiada por la interacción y la cualificación de quienes la dispensan? De ser así, el procedimiento a seguir no sería formular estándares, sino propiciar vínculos, investigaciones, publicaciones, encuentros... por área de conocimiento, entre quienes podrían formular estándares, claro está, pero que en tales circunstancias se estarían más bien cualificando como comunidad de trabajo, lo cual tiene efectos estructurales sobre la formación inicial de los docentes¹⁴.

2.3 De los docentes en ejercicio

En el cuarto “uso”, como dice el documento, también se plantea que los estándares en educación podrían influir en la orientación y mejoramiento de la formación continuada de los docentes. Esta idea tiene, al menos, dos interpretaciones (no excluyentes entre sí): los docentes orientarían su acción con ayuda de los estándares o los docentes serían capacitados “en estándares”¹⁵.

¹⁴ No obstante, dada esta manera de convertirse en “expertos”, cuando los llamen a formular estándares, tal vez rechacen esa interpelación personal a favor de una interpelación al colectivo.

¹⁵ No es una mera suposición: a principios de 2006, por ejemplo, el MEN comenzó una capacitación “en estándares” a los docentes de las normales. Los expertos tenían como condición no hacer críticas al documento.

- La primera opción es otra vez una forma de desconocer el estatuto profesional de los maestros: ¿cómo se orientaban cuando no había estándares? Según el documento, los docentes estaban acostumbrados a orientar los procesos curriculares de sus aulas con ayuda de tales medidas; cuando, en realidad, la práctica docente se encuentra múltiplemente determinada, no es que simplemente se “oriente” por normas y disposiciones legales¹⁶. Ni siquiera se plantea que los docentes se orienten con el bagaje de su formación profesional y si se afirma que “si repetidamente los estudiantes fracasan en superar estos estándares, indirectamente se puede evaluar negativamente el currículo prescrito por la institución o el currículo enseñado por sus docentes”. En otras palabras: ¡si los resultados son buenos, los estándares son buenos; pero si los resultados no son buenos, el currículo de la institución es malo! No hay manera de que los estándares estén mal formulados o mal evaluados. Es el viejo dicho de que *con cara gano yo y con sello pierde usted*. Ahora bien, ¿cómo se orientan los maestros una vez se expiden los estándares?, ¿qué pasa con su formación profesional?

- Y respecto a la “formación continuada” (antes llamada “capacitación”), recordemos que siempre ha sido establecida o avalada por el MEN, y que él mismo ha terminado concluyendo que la “capacitación” no contribuye a

los buenos desempeños de los estudiantes¹⁷. Entonces, ¿por qué esta nueva *temática* de capacitación —pues no se trata de una nueva *manera* de hacerlo— sí contribuiría a la “formación continuada”? Cuando hablamos de “formación continuada”, nos referimos a *profesionales*; es más: a profesionales que ya han tenido alguna *experiencia* pedagógica. De manera que además de la pertinente apertura de vínculos, investigaciones, publicaciones y encuentros —en tanto pertenecen a un área de conocimiento—, la “formación continuada” exigiría también la creación de vínculos, investigaciones, publicaciones y encuentros en relación con un campo constituido por el grupo de colegas que recontextualiza cierto saber en la escuela (el *campo pedagógico*, digamos).

3. ESTÁNDARES Y EVALUACIÓN

Aunque en el documento haya un esfuerzo por mostrar que los estándares no son *sólo* para evaluar, eso está ahí todo el tiempo: unas veces de manera expresa y otras mediante indicios. Véase, por ejemplo, el tono de los siguientes enunciados del documento: “Aunque los presentes estándares básicos de calidad sirven, entre otras cosas, para evaluar a los estudiantes, tampoco son en sentido estricto *estándares de evaluación*. Pero más allá del aspecto puramente académico y de lo que ocurre en las instituciones educativas, hay muchos otros aspectos de la calidad de la educación que se refieren a las oportunidades de aprender que tienen los estudiantes”^{*}.

¹⁷ Por ejemplo, a partir de los estudios de “factores asociados” al desempeño de los estudiantes: “[...] el número de cursos de capacitación recibidos en ejercicio no aparece con asociaciones significativas” (MEN, 1993: 89).

* Todos los destacados en las citas son míos.

3.1 Explícitamente, son para evaluar

Para el documento, los estándares en educación fundamentalmente se relacionan con evaluación: “En la elaboración de estos estándares básicos de calidad se han tenido en cuenta las pruebas de Estado y otras pruebas censales y muestrales existentes, pero estos estándares, a su vez, servirán para rediseñar y perfeccionar esas pruebas en el corto y mediano plazo”. La primera definición (ya comentada), al plantear que el estándar es “un criterio claro y público que permite *juzgar* si una persona, institución, proceso o producto cumple ciertas expectativas sociales de calidad”, lo define como algo hecho *para evaluar* (“juzgar”). También se habla del “análisis cuidadoso y crítico de los resultados de *las pruebas elaboradas para estos estándares*”. Se define el “desempeño” como: “la manera como cada persona, curso, institución, etc. responde a las *pruebas*, experiencias u otras tareas propuestas para saber si alcanzó o no esos estándares”¹⁸. Igualmente, los usos sexto y séptimo lo dicen de manera expresa: Uso sexto: “Producir métodos, técnicas e instrumentos (pruebas, preguntas, tareas u otro tipo de experiencias) que permitan *evaluar interna y externamente* si una persona, institución, proceso o producto alcanza o supera esas expectativas sociales”. Uso séptimo: “*Evaluar* con esos métodos, técnicas e instrumentos a las personas individuales, a los cursos, a las instituciones educativas o al sistema educativo de una ciudad,

¹⁸ En realidad, con pruebas masivas no se puede establecer *la manera* como responden personas, cursos, instituciones. Sólo puede saberse si la elección que hicieron entre las opciones disponibles coincide con la que el diseñador de pruebas considera correcta. Además, el desempeño individual no es relevante, pues —según el mismo documento— las evaluaciones hechas con estos estándares buscan establecer si la *expectativa social* se cumple.

¹⁶ Todo el tiempo ese es el tono del documento. Por eso en su parte conclusiva plantea que “Lograr que la gran mayoría de sus estudiantes alcancen —y ojalá superen— los estándares básicos de calidad en cada grupo de grados impulsará a las instituciones educativas a desplegar toda su dinámica pedagógica”. Esto recuerda el ilusorio discurso que habla de la competencia como incentivo del mercado.



departamento, región o país, con el fin de saber si alcanzan o superan las expectativas sociales o si al menos lo hacen en mayor o menor grado, comparándose con otras personas, cursos, instituciones, regiones o países". Más adelante, el documento dice que, para evaluar el nivel académico, pueden ayudar —entre otros indicadores— "los resultados de pruebas elaboradas de acuerdo con los estándares básicos de calidad previamente acordados". También se dice que "Es tarea prioritaria del MEN, del SNP, de las Secretarías de Educación y de los expertos en educación ir transformando los exámenes de Estado para el grado undécimo y las pruebas censales y muestrales para los grados tercero, quinto, séptimo y noveno de manera que se ajusten a estos estándares". Y, por último, dice que "No es conveniente cambiar los presentes estándares de las cuatro áreas citadas hasta que se haya cumplido al menos un ciclo de pruebas censales y muestrales"...

Es decir, la parte (usos sexto y séptimo) en realidad constituye el todo. Los comentarios sobre otros "usos" parecen estar allí para decir que la medida no es *solamente* para evaluar. Así, y en razón de que con los estándares se *juzga* —como dice el documento—, en lugar de siete "usos", en realidad hay uno sólo: la evaluación; y el resto son mecanismos de disuasión, justificaciones sociales, y efectos en el currículo y en los materiales educativos. Por eso se mencionan asuntos como participación, derechos, equidad, formación docente (ya comentados) e impulso a "la calidad de los materiales, textos y otros apoyos educativos producidos por los sectores oficial y privado" (quinto "uso" de los estándares en educación, según el documento). Efectivamente, las medidas que apuntan a la evaluación, modifican el currículo, lo cual termina afectando los textos y otros apoyos educativos, pues los vendedores tratan de legitimar sus productos de cara a los compradores (de manera que está por ver la dirección que



asume el tal "cambio"). No en vano, el documento habla de textos y apoyos producidos por los sectores oficial y privado. Que influya sobre los textos del MEN es difícil, pues éste ya no entrega textos¹⁹. De manera que la influencia será —así no se la hubiera mencionado— la de renovar el inventario del sector privado: vender nuevos productos, gracias a que el MEN hizo algo que presuntamente afecta la enseñanza, en la medida en que sus efectos son evaluados con arreglo a tales criterios²⁰.

3.2 Implícitamente, son para evaluar

Pese a que el documento parece tratar de matizar el hecho de que la medida se hizo *para* la evaluación, no deja de haber indicios que remiten permanentemente a ese sentido,

¹⁹ Salvo en Escuela Nueva, pero los cambios en esos textos —al menos hasta ahora— tienen una dinámica independiente.

²⁰ No se trata de una mera suposición, pues tenemos la experiencia de la relación entre libros de texto y Renovación curricular, durante la década del ochenta.

a saber: a) la idea de "calidad", b) ciertos términos cuantitativos y lo que se propone como c) puesta a prueba de la medida:

- a) La expresión "estándares básicos de *calidad* educativa", para caracterizar lo que presenta el documento, apunala nuestra hipótesis, pues en Colombia la palabra "calidad" no vino sola: apareció simultáneamente con la evaluación masiva y nunca se han separado; al punto que —otra vez la tautología!— "calidad" es lo que miden las pruebas y las pruebas miden calidad. Por eso, desde 1991 se creó el "Sistema nacional de evaluación de la *calidad* de la educación" (SINECE), que luego —en un ardid de ingenio— se llamó "SABER". Por eso, el documento dice que los estándares tienen relación con lo que "pueda acordarse como indispensable para lograr una alta *calidad* de la educación básica y media [...]".
- b) La cita anterior dice que necesitamos *alta* calidad, y agrega: "[...] no un *límite inferior* o un *promedio*". Las nociones de "límite inferior" y de "promedio"

vienen de las mediciones estadísticas, puestas al servicio de la evaluación masiva. En consecuencia, en el documento se busca que la calidad sea "cada vez más alta", se esperan "altos niveles de calidad", se califica el desempeño (de estudiantes, cursos, instituciones o regiones) como *bajo*, *aceptable* o *alto*, se dice que el desempeño *bajaría de calificación* si se incrementan los niveles de exigencia fijados por los estándares, que se evalúa para saber si se alcanzan "[...]" o superan las expectativas sociales o si al menos lo hacen en *mayor* o *menor* grado"... es decir, todo un lenguaje cuantitativo que sólo puede verificarse en evaluaciones psicométricas masivas.

- Cuando el documento dice que el examen al que pueden someterse los estándares está constituido, de un lado, por "[...]" la práctica escolar, el saber pedagógico de los maestros, la investigación educativa [...]"²¹, y, de otro lado, por "el análisis cuidadoso y crítico de los resultados de las pruebas elaboradas para estos estándares"... en realidad se trata de una argucia, pues de estos dos conjuntos de factores, la evaluación es el único que puede poner a prueba la medida que se comenta. Para saber "[...]" cuáles faltan, cuáles sobran, cuáles resultaron demasiado oscuros o ambiguos, cuáles de ellos se quedaron por lo bajo, cuáles atinaron al nivel adecuado para el grupo de grados respectivo y cuáles resultaron demasiado difíciles de alcanzar por la mayoría de los estudiantes"²², para saberlo,

no nos sirve ni la práctica escolar citada, ni el saber pedagógico de los maestros citado, dadas su heterogeneidad y su extensión²³; y tampoco nos sirve la investigación educativa, pues dados los diversos puntos de vista que confluyen en ese campo, no es esperable un acuerdo al respecto (ni siquiera es esperable un acuerdo entre los investigadores en torno a la idea de estándares o de su necesidad). La buena voluntad del legislador, en el sentido de vincular las prácticas de los maestros (no obstante soslayados, como hemos dicho, tanto en la idea misma de estándar como en los mecanismos utilizados para su definición) y la investigación, es, sin embargo, impedida por la tozuda realidad, que termina arrojando casi todo el tema al campo de la evaluación.

Como se ve, tanto en lo manifiesto como en lo implícito, todo el asunto está pasado por la evaluación masiva²⁴. Por esto, la aparente pluralidad de estándares que registra el docu-

estándares les falta, si les sobra, si son oscuros? Y, ¿quién garantiza a su vez estos superestándares? ¿No necesitan otros que estén por encima y así sucesivamente? Ahora bien, si los actuales son susceptibles de tener todas esas falencias, parecería pertinente revisar los términos de los contratos a los expertos. ¿O sería mejor cambiar de estrategia?: que los maestros formulen estándares y, después del filtro de la práctica escolar, el saber pedagógico de los maestros, la investigación educativa y la evaluación (¿son términos del documento!), se los perfeccione.

²³ Tampoco es realizable la sugerencia del documento: llegar a "consensos" a partir de la formulación, por parte de las instituciones educativas (o sus asociaciones y agremiaciones) de estándares de contenidos temáticos. ¿Cuáles serían los criterios?, ¿de dónde sacarían esos estándares?, ¿no se supone que es el documento en cuestión el que les dará luces? Esta propuesta apela a una libertad incondicionada, como si para "elegir" un estándar uno estuviera en otro planeta."

mento —casi sin un criterio que los límite—, en realidad tiene un principio regulador: la evaluación. Veamos: al comienzo se habla de estándares básicos de calidad y de excelencia (o de "alta calidad"); y más adelante se habla de otros: "de contenidos, de desempeños, de competencias, de currículo, de enseñanza, de evaluación, de instituciones y de oportunidades". Estos listados suscitan, en primera instancia, la interrogación por los criterios de clasificación en juego; y, de otro lado, por los niveles de análisis a los que se refiere. En aras a la idea de que la medida es principalmente para evaluar, podría decirse, por ejemplo, que estándares de contenidos, de desempeños, de competencias, de currículo, de enseñanza y de instituciones... pueden ser de evaluación. En cuyo caso, el listado mezcla niveles de abstracción, tal vez en un intento de diluir el hecho de que todo ello conduce a lo mismo.

3.3 Evaluación masiva y contexto

Las evaluaciones masivas a las que remiten los estándares se hacen en determinado contexto. Ahora bien, la manera como el documento se posiciona frente a este aspecto, deja dudas sobre la pertinencia de una evaluación hecha con arreglo a la manera como se definen los estándares.

Según el documento, los *estándares de contenidos temáticos* "requieren mucho conocimiento de la realidad educativa de todas las regiones del país [...]" leída hasta aquí la cita, el MEN parece apuntar a una educación que respete la diversidad, que la comprenda gracias a ese conocimiento que dice requerir del país. Sin

²¹ Recordemos que la práctica escolar, el saber pedagógico y la investigación educativa no son los mecanismos que se han venido destacando en el proceso de construcción de estándares. Más bien son aspectos que se hacen de lado para poder tener estándares.

²² Pero entonces, ¿comparado contra qué superestándar se sabe si a los

²⁴ Con un agravante: el documento parece hablar de una evaluación con arreglo a la norma (de ahí los grupos "bajo", "aceptable" y "alto") y no con arreglo a criterio, como sugieren, tanto la noción de "competencia", como la de "evaluación de la calidad", promovidas por el mismo documento.



embargo, la continuación de la frase es desconcertante: “[...] por lo que fijar muchos estándares de contenidos temáticos puede no ser lo más indicado para un país tan complejo, extenso, multicultural y con regiones de desarrollo tan desigual como Colombia”. De manera que podemos pensar que si los estándares tuvieran en cuenta “la realidad educativa de todas las regiones del país”, si considerarían la complejidad, extensión, desigualdad y multiculturalidad colombiana —como dicen las citas anteriores—, es decir, si se formularan estándares tal como los mismos mandatos legales piden (empezando por la *Constitución*), cuando hablan de respetar la diversidad, no se podría hacer evaluación masiva, pues ésta requiere —en consecuencia con el documento— *no tener en cuenta la diversidad*. En otras palabras, los estándares decretan la homogeneidad para poder hacer evaluación masiva. Y no es que esto, en atención a las pretensiones del dispositivo escolar, no tenga un grado de validez, pero gracias al documento del MEN podemos saber a qué precio.

Así como el documento se cuida de decir que a una institución centrada en el tema X no se le pueden exigir los mismos estándares que a otra que enfatice el tema Z, ¿por qué no piensa que otra diversidad de mayor peso —la causada por la diferencia social, económica— daría lugar a decir que en Colombia no le podemos exigir los mismos estándares a todos los estudiantes? ¿Por qué no hacer caso a su propia afirmación de que “la calidad de la educación depende de muchos otros factores no medibles por exámenes escritos”? Y eso que el mismo documento lo dice: “Si no se alcanzan o superan ciertos estándares de oportunidad, no puede pedirse a los estudiantes que alcancen o superen los estándares básicos de calidad”. Pero, ¿acaso ya todos tienen las mismas oportunidades? Claro que no; sin embargo, el documento, elaborado con el fin de que se haga evaluación, ya mencionó la igualdad de oportunidades, ya se lavó las manos:

Es pues tarea prioritaria del Estado, la sociedad civil, los padres y madres de familia y los educadores lograr que cada distrito educativo, comunidad, institución y aula alcance o supere los estándares institucionales y de oportunidad que les garanticen a todos los niños y niñas iguales —o al menos semejantes— oportunidades de aprender y de desarrollar todas sus potencialidades, con el fin de que pueda exigírseles equitativamente que alcancen o superen los estándares básicos de calidad.

Con toda seguridad, si no existe esa igualdad de oportunidades —si no se la busca—, no es culpa de quienes redactan, quienes ya nos hicieron saber de la existencia de ese requerimiento... o de pronto les conviene creer que las condiciones ya son, como dice la cita, “al menos semejantes”²⁵.

3.4 Evaluación masiva y objeto

A partir de ejemplos, el documento busca que el lector acepte el presunto reemplazo de viejas evaluaciones de datos por otras de competencias, en particular, dice, interpretativas, argumentativas y propositivas, y agrega: “por más que sea muy difícil medir estas últimas por medio de pruebas de escogencia múltiple”. La supuesta rigurosidad con la que ha procedido el documento para disuadirnos de las viejas evaluaciones, se deja caer, y entonces nos invitan a evaluar las competencias definidas por el Icfes, ¡sin que importe el hecho de que una de ellas no se pueda evaluar por medio de pruebas de escogencia múltiple!²⁶ (el texto nombra esa imposibilidad con el eufemismo “muy difícil”). Es como si fuera perentorio evaluar con



²⁵ La posición, de todas maneras, no es muy homogénea. Al final del documento, en su apartado conclusivo, el documento agrega, a las condiciones de posibilidad (allí reducidas a infraestructura y dotación), los cambios curriculares y la gestión.

²⁶ Con el agravante de que, así como se puede poner en duda la “evaluabilidad” de la competencia propositiva —con los medios que desde hace 15 años se usan en Colombia para hablar de la educación—, se pueda poner en duda la de las otras dos.

arreglo a lo que el lcfes estableció, independientemente de que no esté bien concebido para la evaluación. La idea de unas competencias "difíciles de medir con pruebas masivas" no le merece al MEN un comentario sobre la manera de establecer la facilidad de evaluar las otras, ni sobre la manera de establecer la dificultad (que el mismo documento insta) de evaluar competencias técnicas, tecnológicas, deportivas, culinarias, artísticas, del trato social y del ejercicio de la ciudadanía. ¿Acaso no se suponía que el objeto de evaluación era lo suficientemente abstracto como para que estas diferencias oficiarán pero en un nivel que no afecta la evaluación? ¿Acaso no se supone que lo enseñable es evaluable?

De otro lado, el documento dice que los estándares relativos a las otras áreas (no las "básicas"), deben ser determinados por los educadores, "quienes mejor pueden evaluarlas en forma más personalizada, continua y confiable". Pero entonces, si no hay asignaturas de segunda, y si en un grupo de éstas son los maestros quienes deben establecer los estándares y quienes mejor pueden evaluarlas, ¿por qué no es cierta la afirmación para el resto de asignaturas? ¿En qué momento pierde el maestro esa capacidad y la asume el MEN? O no es cierto que no haya asignaturas de primera y de segunda clase...

Premonitoriamente el documento afirma: "sería un error desastroso para la educación confundir los estándares básicos de calidad con lo que se pregunta en las pruebas escritas, por bien diseñadas que estén, o restringir lo que se propone a los estudiantes que deban aprender con lo que se va a preguntar en esas pruebas". Es como situarse antes de los exámenes de Estado y decir que sería desastroso que en un par de años haya un regimiento de instituciones formando *para* tales pruebas. No estamos inaugurando este tipo de eventos, de manera que los hechos dados permiten hacer una predicción: no es sino pasar del modo

condicional al modo indicativo la anterior cita del documento del MEN. Se entrega una bolsa de bisturís a un grupo de bebés y se les advierte que sean prudentes. Es costumbre de la administración estatal de nuestra educación no hacerse responsable de las implicaciones *previsibles* de sus decisiones, y sí justificarse después en alguna deficiencia de los maestros o en una desafortunada contingencia.

4. ESTÁNDARES Y COMPETENCIAS

En educación, muchas veces la terminología no se corresponde con la necesidad teórica, sino con el acumulado de legislaciones, intereses y políticas educativas. Así, el documento interpreta con ciertas limitaciones el concepto *competencia*. Nos vamos a referir a tres aspectos de estas limitaciones: la especificidad del concepto, y sus relaciones con el desempeño y con el conocimiento.

4.1 ¿Definición de competencia?

La categoría competencia se produce—como es usual en las disciplinas teóricas— en relación con otras categorías. Así, ella cobra sentido en la medida en que se relaciona con la *actuación* (o desempeño); es más: en la medida en que no son reductibles una a la otra. Pero, de ser el desempeño la pareja teórica de la competencia, en el documento pasa a ser "la manera como se responde a las pruebas". Y la competencia pasa por tres definiciones. La primera: "un saber-hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos"... ¡Pero esa era la idea de "inteligencia" hace ya un siglo! Segunda definición: "la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquéllas en la que se aprendieron"... Pero, entonces, ¿qué se entiende por *conocimiento* si luego hay que agregarle la posibilidad de que esté limitado a la situación en la que se lo "aprendió"? (atención: no se trata de *construcción* sino de

aprendizaje). El documento registra que estas descripciones "dejan por fuera aspectos tan importantes como el monitoreo de la propia actividad, la comprensión del sentido que tiene, de las razones para llevarla a cabo y de sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas" y, en consecuencia, nos trae la tercera definición²⁷:

conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores.

Varios comentarios merece esta cita: a) ahora sí entra el conocimiento, lo cual difiere de la pretensión del mismo documento de no evaluar conocimientos *sino* competencias. b) Entra en la definición una serie de condiciones que se relacionan entre sí "apropiadamente" (calificación que no tiene que ver con la categoría competencia) para "facilitar" (pero no se ve cómo podría fundamentarse esta especie de teleología) un desempeño "flexible, eficaz y con sentido, en contextos relativamente nuevos y retadores"... es decir, lo mismo que está diciendo la psicología sobre la inteligencia hace un siglo, de manera que no se ve cuál es la novedad o la ventaja que introduce la nueva palabra "competencia". c) Se incluyen perspectivas ("actitudes", "disposiciones cognitivas" y "metacognitivas") que están excluidas del concepto competencia, en tanto ella no requiere conocimiento de causa para producirse (ejemplo: la competencia lingüística no necesita conocimiento de la gramática (cf.

²⁷ Y, entonces, uno se pregunta para qué las definiciones que se trajeron a cuento antes. Tal vez para ir preparando la inclinación del lector hacia la última, no por ser la mejor, sino por ser la que va quedando después de eliminar las que se enuncian como defectuosas.



Chomsky, 1965). d) La definición no aplica en los contextos donde se produce, sino en aquellos "relativamente nuevos y retadores"; entonces habría que eliminar las evaluaciones, pues al menos no son nuevas. e) La definición excluye una parte fundamental del campo explicado por la categoría: el hecho de que los desempeños inflexibles, ineficaces y sin sentido, también pueden ser explicados; que los desempeños no facilitados por "habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras"... también pueden ser explicados (cf. Hymes, 1972).

¿Qué es "competencia", si en ese concepto cabe todo? Al pretender cobijar el universo de lo evaluable, el ICFES cierra la lista de competencias posibles, desde su criterio: comunicativa, interpretativa, argumentativa y propositiva (cf. Hernández et al., 1998). De tal manera, al decir "[...] competencias, en particular de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas", abre la puerta —dado que el interés es la evaluación— a que las competencias terminen aplicándose a asuntos relativos a las asignaturas:

- en matemáticas: competencias de cálculo mental, escrito y con calculadora, así como de producción de gráficas y tablas;
- en ciencias naturales: competencias de poner a prueba conjeturas por medio de la experimentación;
- en ciencias sociales: competencias de observación participante y no participante y de construcción de categorías a partir de datos cualitativos;
- en lenguaje: competencias de interpretación y argumentación (comunicativas): competencia descriptiva, narrativa y dramática, además de las relacionadas con la articulación eficaz de la palabra, la música y la imagen en la comunicación multimedial.

Pero, además, termina aplicándose prácticamente a todo: "[...] en cada dominio del quehacer cotidiano pueden describirse muchas competencias útiles, fundamentales, valiosas y productivas"; y pone como ejemplo "Las competencias técnicas y tecnológicas, las deportivas, las culinarias, las artísticas, las del trato social y las del ejercicio de la ciudadanía". Una clara muestra de la pérdida de valor conceptual de la noción, pues ya no circunscribe un campo de aplicación.

4.2 Competencia y desempeño

Para el documento, "Es difícil distinguir las *competencias* de los *desempeños*, pues no puede saberse si alguien tiene una determinada competencia, a menos que logre un desempeño aceptable en tareas específicas relacionadas con ella, y no puede exigirse un buen desempeño a quien no tenga la competencia respectiva". Pero si, como vimos, el desempeño es la pareja teórica de la competencia, la dificultad del documento para distinguirlas tal vez radique en que no se están manejando los conceptos con el rigor propio con el que fueron creados. Efectivamente, no puede saberse si alguien tiene una determinada competencia (como dice la cita), pues mientras el desempeño es un acto empírico, la competencia es una deducción teórica. Pero esto, condición necesaria para que existan ambas categorías, es desvirtuado por el documento, que plantea la posibilidad de saber si alguien tiene una determinada competencia en la medida en que "logre un desempeño aceptable en tareas específicas relacionadas con ella". Nada más distante de la teoría:

De un lado, no hay isomorfismo entre competencia y desempeño: ¡es lo que caracteriza al ser humano! (cf. Chomsky, 1966). Y, de otro lado, la valoración de los desempeños ("aceptable") es de un orden completamente distinto al de la competencia. Pero el documento está lleno de valoraciones: "competencias que

sería deseable que todos los estudiantes desarrollaran", "competencias útiles, fundamentales, valiosas y productivas", etc. No obstante, la valoración de los hablantes sobre la "aceptabilidad" de un enunciado (para poner el ejemplo de la lengua) es algo en el nivel del desempeño, y puede distar mucho del juicio de "gramaticalidad", teóricamente fundamentado, y que está del lado de la competencia (cf. Chomsky, 1965; Verón, 1970; Hymes, 1972). Por eso, las teorías comprometidas con este concepto *nunca* han hecho escalas de valoración para la competencia. La "competencia para la incompetencia" de la que habla Hymes (1972), por ejemplo, muestra que un desempeño en apariencia no aceptable, en realidad tiene que ver con una competencia inferible, y que tal desempeño tiene una funcionalidad social.

En consecuencia, el documento introduce una valoración para la competencia, tal vez porque ese es un requerimiento de toda evaluación (ya vimos que se valora el desempeño en la evaluación como "bajo", "aceptable" o "alto"). Ahora bien, el hecho de hablar de un "buen desempeño", deja entrever una clasificación en la que, al menos, habría otro rango: el "mal desempeño". Pero al documento la noción no le sirve para explicar ese ámbito de la vida humana, sino solamente lo que puede calificar —erróneamente, hemos visto— de "buen desempeño". En este contexto, la competencia es algo para lucir ante el otro (suponemos que a través la evaluación): "para que una persona pueda mostrarle a alguien que tiene una competencia...".

Y, por otra parte, cuando el documento plantea que "no puede exigirse un buen desempeño a quien no tenga la competencia respectiva", introduce una gran paradoja, pues si se establece qué competencia tiene ese alguien para no exigirle un desempeño que no corresponda con ella, pues ya no haría falta exigirle ese desempeño, someterlo a evaluación, pues se supone que el objetivo

de tales procedimientos es conocer la competencia.

4.3 Competencia y conocimiento

El documento dice que los estándares propuestos tienen mayor relación con competencias “más complejas y fundamentales” que con “contenidos temáticos específicos que puedan o deban aprenderse de memoria”. No obstante, para las disciplinas teóricas donde la categoría competencia se acuñó, los contenidos temáticos no pueden excluirse, pues el saber-cómo exige un saber-qué. Bajo esta consideración, es falsa la dicotomía competencia/conocimiento; entonces, el documento aplica el mecanismo —propio de la publicidad— de desvirtuar con un epíteto lo que supuestamente se ha venido haciendo; de ahí que hable de competencias “más fundamentales”²⁸, de contenidos temáticos “que puedan o deban aprenderse de memoria”, de que en Colombia hemos superado “las pruebas de contenidos temáticos que se podían responder sólo con buena memoria”... ante todo esto, se espera el coro de la opinión pública rechazando las pretensiones pasadas de moda y, en consecuencia, aprobando el paso demoledor del progreso. Y quien así habla del producto presuntamente obsoleto, lo hace porque en la otra mano luce el nuevo producto —las competencias— que, ahora sí, garantizaría los resultados... Pero esto no debería coger de sorpresa a nadie, pues lo mismo, casi en idénticos términos, se hizo hace unas décadas cuando se introdujo la noción de “inteligencia”. Tampoco se reivindicó al respecto el documento cuando, contradiciendo sus propios enunciados, afirma que “No hay competencias totalmente

independientes de los contenidos temáticos de un ámbito del saber-qué [...]”, o cuando dice que “para cada competencia se requieren muchos conocimientos [...]”, pues, en el primer caso, al saber-qué agrega: saber-cómo, saber-por-qué y saber-para-qué...; y, en el segundo caso, a los conocimientos agrega: habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas del dominio... asuntos que —como dijimos— no son del ámbito conceptual de la competencia.

CONCLUSIONES

Los estándares representan una posición frente a una tensión constitutiva de la escuela: en un extremo, la centralización curricular (diseño instruccional, estándares); en el otro, la “autonomía curricular” (PEI, *Lineamientos generales de procesos curriculares*). ¿Por qué el péndulo se vuelve a mover hoy hacia esa posición? Pensamos que el posicionamiento de la evaluación masiva en relación con la política educativa podría ser una clave para entenderlo. Es más: el documento dice de manera expresa que los estándares son para las evaluaciones masivas; pero se esfuerza por mostrar que no son sólo para eso. Sin embargo, el lenguaje que usa está salpicado de terminología cuantitativa —propia de la psicometría—, y remitido a la “calidad”, término que llegó indisolublemente ligado a tales evaluaciones.

Los estándares se presentan, como buenos, claros y sin trasfondo político (técnicos), obtenidos a través de la participación y agenciados por ciudadanos de una sociedad homogénea, que reivindican el derecho de garantizar a los niños la calidad y la equidad, mediante la exigencia de compromiso a los agentes educativos. Pero si la falta de equidad es estructural, y si la calidad de la educación no es aceptable, poco se soluciona promulgando unos estándares a ser “aplicados” por unos empleados-maestros que dejan de ser profesionales de la educación. Si las

instituciones formadoras de docentes están en libertad de tomar posición frente a las diversas tendencias de los campos disciplinares, entonces más que estándares lo que faltan son mecanismos de constitución y fortalecimiento de *comunidades disciplinares*. Y para que se crea que los estándares van a regir la práctica docente, es necesario desconocer el hecho de que dicha práctica se encuentra determinada de forma múltiple; así, más que estándares, lo que faltan son mecanismos de constitución y fortalecimiento de *comunidades pedagógicas*. De otro lado, la condición que se pone para que haya estándares es el desconocimiento —o el reconocimiento formal, sin consecuencias— de que vivamos en un país diverso y múltiple, con estratificaciones socio-económicas muy fuertes.

Por último, el documento interpreta con ciertas limitaciones algunos conceptos. Por ejemplo, el de *competencia*: elimina la diferencia con su pareja conceptual (desempeño), introduce valoraciones en su definición, restringe el campo de acción que el concepto tiene en las disciplinas donde fue producido, lo reduce a contextos *ad hoc*, lo adjudica a un sujeto de la conciencia, y le desdibuja sus delimitaciones conceptuales, con lo que pasa a servir para nombrar cualquier cosa. Sin explicar por qué, en unos casos las competencias son evaluables y en otros no; así mismo, los maestros evalúan las competencias “más complejas”, mientras que aquellas que más comprometen su idoneidad profesional, son evaluadas por el MEN.



²⁸ Incurriendo, incluso, en un error lógico: lo que está en el tope de la valoración no puede someterse a gradación; por eso, de un lado, no hay “más perfecto” o “menos perfecto”; ni “más fundamental” o “menos fundamental”; ni “más óptimo” o “menos óptimo”.



BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, A. ... y la escuela se hizo necesaria. Bogotá: SOCOLPE-Magisterio, 1995.
- BERNSTEIN, B. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata, 1993.
- BOURDIEU, P. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal, 1999.
- BRUNER, J. *La fábrica de historias*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- BUSTAMANTE, G. "¿Lograrán indicar los indicadores de logro?". En: *Revista Educación y Cultura* N.º 43. Bogotá: FECODE.
- _____ Y DÍAZ, LUIS G. *Factores asociables al desempeño de los estudiantes. Ilustrado para la evaluación de impacto del plan de universalización, en el área de lenguaje*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2003.
- CHOMSKY, N. [1965]. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1975.
- _____. *Lingüística cartosiana*. Madrid: Gredos, 1969.
- GARDNER, H. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- HERNÁNDEZ, CARLOS A.; ROCHA, A.; Y VERANO, L. *Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias*. Bogotá: ICFES, 1998.
- HYMES, D. "Acerca de la competencia comunicativa". En: *Revista Forma y función* N.º 9. Departamento de lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Junio de 1996.
- LACAN, J. *Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Saber. Primeros resultados*. Bogotá: MEN, 1993.
- _____. *Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas*. Bogotá: MEN, 1994.
- _____. *Plan Decenal de Educación*. Bogotá: MEN, 1996.
- NOGUERA, C.; MARTÍNEZ, A.; Y CASTRO, O. *Currículo y modernización*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 1994.
- TORRES, E. et al. *El concepto de competencia, una mirada interdisciplinar*. Bogotá: SOCOLPE-Alejan-dría, 2002.
- VASCO, C. et al. *Estándares básicos de calidad para la educación*. Bogotá: MEN, 2005.
- VERÓN, E. "Condiciones de producción, modelos generativos y manifestación ideológica". Primer Simposio argentino de semiología; Buenos Aires, Octubre 30-Noviembre 2, 1970. Publicado en: *El proceso ideológico* (Obra colectiva). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1971.
- WOLFF, W. *Introducción a la psicología*. México: Fondo de Cultura Económica, 1953.
- Normas: Ley 115 de 1994; Resolución 2343 de 1996.