

La evaluación de la calidad de la educación como “mitología blanca”: Análisis crítico de sus discursos en Colombia durante los últimos treinta años a través de sus metáforas dominantes¹

Evaluating the quality of education as “white mythology”: A critical analysis of his speeches in Colombia during the last thirty years through their dominant metaphors

Germán Alonso Vélez Sánchez²

Vélez, S. Germán A. miradas N°11 – 2013. ISSN: 0122 994X. Págs 38-54

Recepción: Mayo 27 de 2013

Aprobación: Noviembre 16 de 2013

Resumen

El artículo presenta los resultados de la investigación sobre la evaluación de la calidad de la educación durante los últimos treinta años. Se trata de un estudio que propone el análisis de los discursos en este campo, a partir de la deconstrucción de las metáforas allí instaladas, y así poder develar los sentidos, intereses y fines ocultos.

Se propuso un estado del arte en el que se muestra cómo los discursos de la evaluación de la calidad de la educación están enmarcados en el instrumentalismo técnico de la modernidad, adoptados por el modelo económico neoliberal. Para realizar el análisis crítico se acude a la perspectiva del giro hermenéutico desarrollado por Nietzsche, Heidegger y Derrida, de quien se adopta la deconstrucción como alternativa de comprensión profunda de los sentidos ocultos en las metáforas instrumentales encontradas en los discursos de la evaluación de la calidad en Colombia durante los últimos treinta años.

Palabras Clave: Educación, calidad de la educación, neoliberal, deconstrucción, metáforas.

1 Este artículo da cuenta del desarrollo de la tesis doctoral “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”, desarrollada como requisito para obtener el título de Doctor en Ciencias de la Educación. Línea Pensamiento Educativo y Comunicación. Universidad Tecnológica de Pereira – RUDECOLOMBIA, 2013.

2 Germán Alonso Vélez Sánchez Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Perera. gvelez8@gmail.com.

Abstract

This article presents the results of the research about the quality of the evaluation, during the past thirty years. This is a study that proposes the analysis of the speeches in this field, from the deconstruction of the metaphors there installed, thus be able to unveil the senses, hidden interests and purposes.

It was proposed a state of the arte that shows how the speeches of the evaluation of the quality of education are framed in the technical functional pedagogy of modernity, adopted by the neoliberal economic model. For a critical analysis is used the turn of hermeneutical perspective developed by Nietzsche, Heidegger and Derrida who adopts the deconstruction as an alternative deep understanding of hidden meanings in the instrumental metaphors found in the speeches of the quality assessment in Colombia during the past thirty years.

Key Words: Education, quality of education, neoliberal, deconstruction, metaphors

Introducción

En la tesis doctoral se propone como problema de investigación la pregunta, ¿cómo las metáforas dominantes pueden ser la clave de una interpretación que permita acceder al sentido profundo, crítico y complejo de los discursos de la evaluación de la calidad como política educativa en Colombia durante los últimos 30 años, para hacer emerger elementos y visiones que allí subyacen? Es decir, se propuso un análisis crítico de los discursos que siguen imperando en la evaluación de la calidad de la educación en Colombia en los últimos treinta años, a través de la deconstrucción de sus metáforas dominantes para acceder a su significado profundo y complejo.

Se partió del análisis de la metafórica modernista y de la globalización, para ubicar allí los lenguajes de la evaluación de

la calidad de la educación que se sustentan sobre la racionalidad instrumental y que se han instalado en el sistema educativo colombiano durante los últimos treinta años; dando lugar a una estructura educativa deshumanizante que prepara para la competencia y el juego del mercado y no para la solidaridad, en oposición a una nueva antropología sustentada sobre la finitud y la contingencia, tanto del ser humano como de la sociedad.

Se asume por racionalidad técnica e instrumental lo planteado por Jürgen Habermas en el texto *Ciencia y tecnología como ideología*; Allí, Habermas presenta una tesis en la que contrasta la postura de Weber sobre racionalidad, con lo expuesto por Herber Marcuse. Pero del análisis de ambos surge su propia posición en torno a la diferencia entre acción instrumental derivada de la racionalidad técnica y la acción comunicativa propia de la interacción entre los sujetos.

Pero la lente teórica central con la cual se abordó el problema de investigación es el giro hermenéutico que se concreta en la ruta de los aportes de Nietzsche, Heidegger y Derrida. Con esta lente, se procedió al análisis de los discursos de la evaluación de la calidad de la educación desde una perspectiva divergente y se construyó un soporte teórico-crítico y antihegemónico; desde el lenguaje como diversidad de sentidos, desde una concepción plural de connotaciones donde la metáfora, la metonimia, los tropos en general, tienen de nuevo el lugar que la metafísica y la epistemología les habían arrebatado.

En cuanto a la metodología prevista, se acudió a la deconstrucción de la metáfora para abordar los discursos de la evaluación de la calidad y de la política educativa, porque esta mirada se aleja de la visión tecnocrática, permite abrir nuevos

horizontes de sentido y ayuda a ampliar su foco de comprensión. Se trató de un diseño hermenéutico en diálogo con el análisis del discurso, buscando hacer patentes las metáforas dominantes, con el propósito de develar los verdaderos intereses de quienes sostienen tales concepciones, las tensiones que se generan por los juegos de poder implícitos, los imaginarios que allí habitan y los significados que van tomando forma en la llamada *cultura* de la calidad de la educación desde la evaluación.

Por último, el estudio dio cuenta de una nueva concepción de evaluación de la calidad de la educación, enmarcada dentro del discurso humanista, pragmático, no ajeno, incluso, a la contingencia ni mucho menos al contexto; más orientada hacia la búsqueda de la formación humana teniendo en cuenta la pluralidad y la diversidad y que se asume como proceso comunicativo basado en la justicia, la democracia, la igualdad y la imparcialidad.

Metodología

El método adoptado para el desarrollo de la investigación está ubicado dentro del marco de la investigación cualitativa con diseño hermenéutico, basado explícitamente en la estrategia de la deconstrucción metafórica. Para respaldar este enfoque se presentan los aspectos conceptuales básicos que permiten comprender el proceso de análisis de discurso desde el análisis y la deconstrucción metafórica.

La configuración de un cuerpo teórico y metodológico que respalda la propuesta de investigación implica tener presente los grandes hitos, fundamentos y tendencias de la evaluación de la calidad de la educación en cada una de las tradiciones dominantes en el devenir histórico próximo.

El problema de investigación, ubicado en el contexto político, social, económico y cultural, implica un análisis desde un corte longitudinal planteado en la delimitación espacio/temporal, pero a la vez transversal, que permite un reconocimiento del objeto en el tiempo y en el espacio en el que se produce, se consolida y se impone.

La deconstrucción es una propuesta de pensamiento heredada de las teorías posmodernas que plantean que no existe dualidad o separación sujeto-mundo. Según Derrida (1993), el mundo es una construcción del sujeto, de ello pocas veces nos percatamos.

El primer rasgo es que la actualidad, precisamente, está *hecha*: no está dada sino activamente producida, cribada, investida, *performativamente* interpretada por numerosos dispositivos *ficticios* o *artificiales*, jerarquizadores y selectivos, siempre al servicio de fuerzas e intereses que los “sujetos” y los agentes (productores y consumidores de actualidad —a veces también son “filósofos” y siempre intérpretes—) nunca perciben lo suficiente. (60).

La actualidad está *hecha*, no está dada; está activamente producida, y esto es necesario saberlo para poder buscar el *de qué está hecha*. Es de resaltar que el proceso deconstructivo de lo actual, de la realidad, lleva a identificar intereses y posturas dominantes. Es por esto que se debe precisar que el acto deconstructivo desarrolla apuestas críticas y de resistencia con un enfoque antihegemónico. «Por más singular, irreductible, testaruda, dolorosa o trágica que sea la ‘realidad’ a la cual se

refiere la ‘actualidad’, esta nos llega a través de una hechura ficcional. No es posible analizarla más que al precio de un trabajo de resistencia, de conainterpretación vigilante» (Derrida, 1993, p. 62). De este modo, para comprender la realidad se debe emprender una ruta metodológica hermenéutica. Se trata de una alternativa que tome distancia de los métodos positivistas cuantitativos y se ubique dentro de las tradiciones cualitativas que buscan la comprensión del fenómeno en el lenguaje, en sus léxicos, en la historicidad de sus metáforas, para atrapar con mayor amplitud y profundidad los sentidos ocultos en estas.

Su estructura metodológica se centra en la interpretación de los fenómenos a partir del análisis metódico, flexible y diverso de los juegos del lenguaje, con los cuales se logra construir la actualidad y en especial las prácticas sociales y humanas.

El análisis deconstructivo de los discursos permite recorrer el camino y desandar la ruta que se ha implementado en el proceso de evaluación de la calidad. Esta tarea remite entonces a las prácticas mismas. Deconstruir discursos a partir del rastreo de las metáforas es un ejercicio que no desvincula la teoría con la práctica; esto se hace visible en el análisis de las prácticas evaluativas, en las fases que se agotan, en las acciones que se ponen en marcha, en los instrumentos que se utilizan para recoger información, en las normas que determinan el proceso, en la selección y procesamiento de la información, en la construcción de los informes y resultados; allí siempre están presentes los discursos, los lenguajes que significan, que dan un tono y matizan desde la perspectiva, el interés o el contexto que las determinan.

Así, la deconstrucción de las prácticas pasa por las siguientes fases: identificación de

la práctica, diseño de interrogantes sobre la práctica, búsqueda de información (respuestas), categorización de la información y construcción de un texto analítico narrativo que dé cuenta del mundo de significados de cada categoría y ofrezca comprensión de los fenómenos que integran la red conceptual y de significados que le dan vida. En este punto, es necesario afinar la herramienta de investigación que por excelencia tienen los seres humanos: la observación y demás técnicas e instrumentos que permitan reconocer las características del fenómeno y valorar su función.

Una de las grandes preocupaciones de Derrida (1972), fue la de mostrar cómo la filosofía y las ciencias, que habían tomado distancia histórica de la literatura y el arte desde Platón, que creían que se podía construir un lenguaje universal, exacto, con prescripciones normativas en cuanto al significado de las palabras basadas en los usos dominantes respecto de la cosa o de la verdad —*adecuatio res*—, rechazando lo que denominaron lenguaje impreciso y falto de rigurosidad o lenguaje cotidiano; ahora se ven abocadas a reconocer que el mismo lenguaje de la literatura y el arte es el mismo que constituye la filosofía y las ciencias; es decir, estas también hacen uso de metáforas para poder mostrar sus *verdades*.

Para Derrida es importante precisar que el sentido originario, primitivo, de la palabra, es siempre sensible y material; todas las palabras en su denominación inicial señalan un elemento de la naturaleza. Es como si a una moneda se la marcara con un sello, se la martillara para grabarle la figura; en este punto reconoce que se trata de un materialismo del lenguaje: hasta este momento no hay metáfora aún: «todas [las palabras] representaron en su mocedad alguna imagen sensible» (Derrida, 1972,

p. 251). Las palabras originales son como figuras transparentes, que equivalen a tener un sentido propio. Pero cuando el discurso filosófico metafísico las toma, las atrapa, las adquiere para sí con el fin de ponerlas a circular, lo primero que hace es desplazarles su sentido original, borrarles su marca: Se olvida entonces, simultáneamente, el primer sentido y el primer desplazamiento.

Por ello, el reto aquí es similar al de Derrida con la filosofía: mostrar cómo el lenguaje en el campo de la evaluación de la calidad de la educación no es neutral ni universal, sino metafórico. Por esto, es menester develar su usura y, por supuesto, confrontar con la concepción de hombre contingente y finito que se impone en la filosofía de Nietzsche. Así, a pesar de que han predominado los lenguajes de la racionalidad técnico-instrumental y metafísica en los discursos de la evaluación y la calidad, estos no son ajenos a la carga de sentidos, imaginarios y metáforas propios del lenguaje humano.

El análisis de los discursos que se utiliza en la evaluación de la calidad de la educación se centra, como ya se dijo, en la deconstrucción de las grandes metáforas que los constituyen. Para ello, también se utilizó la perspectiva conceptual aportada por Lakoff y Johnson en su obra *Las metáforas de la vida cotidiana* (1996), el trabajo de Lizcano en *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones* (2006) y la perspectiva de Serna en *Filosofía, literatura y giro lingüístico* (2004).

Aunque en la tradición lingüística la metáfora se consideraba como un simple adorno de los discursos, especialmente los literarios, es necesario reiterar que ningún discurso, por más plano que sea, puede prescindir de ella. La metáfora se utiliza como elemento para trasladar sentidos de un campo semántico a otro: «En vez de decir

que una persona es ‘racionalista’, podemos decir, en cambio, que es ‘cuadrículada’. En este caso construimos una metáfora, y en particular, realizamos un trasteo semántico del campo de la geometría al campo de la filosofía» (Serna, 2004, p. 60).

La metáfora se postula entonces como herramienta básica del pensamiento; nuestro pensamiento funciona con metáforas; nuestro léxico se compone de metáforas que aparentemente son cosas de la cotidianidad o de la inocencia; en algunos contextos se la observa como la expresión de la falta de rigurosidad académica; pero, desde una mirada más profunda, la metáfora forma parte del mismo discurso riguroso académico; la metáfora habita allí, nos identifica e identifica inconscientemente nuestros discursos y las conductas posteriores.

En el discurso académico, la metáfora pasa a generalizarse como concepto y allí pierde su sentido inicial. La tradición académica usa cierta metáfora que se impone y la convierte en concepto universal. «Todos y cada uno de los conceptos científicos (...) son conceptos metafóricos (...), como metáforas circulan de unas disciplinas a otras y como tales regresan a ese semillero que es el lenguaje común del cual emergieron» (Lizcano, 1998, p. 3).

La metáfora se convierte en la posibilidad de recoger sentidos y en expresión de cualquier lenguaje, desde el cotidiano hasta el más científico. Por ello es vital reconocer su lugar histórico, que le devolvió la hermenéutica al recuperar el valor de la estética, de la palabra. Hoy es común el reconocimiento de la hermenéutica y de la pragmática lingüística en el quehacer filosófico; todo proceso de reflexión y de construcción de saber tiene que recurrir al sentido, al lenguaje diverso, disímil y a la versatilidad de la palabra. Para ello, la metáfora es la clave central para hacer

que la cosa sea apalabrada y para hacer realidades con la palabra.

Discusión

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.

En los siguientes apartados se desarrollan dichas metáforas y se concluye con una propuesta: la evaluación de la calidad debe estar orientada al propósito de la educación de movilizar la constitución de un ser humano y una sociedad contingente, abiertos al futuro, diversos y pluriculturales.

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

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, lo económico, lo social y 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.

En un importante estudio producto de su tesis doctoral, llamado *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*, Martínez Boom (2004), hace un análisis profundo sobre la manera como se reorientó el discurso educativo en esta década, y como se produce la instalación de las metáforas neoliberales y de la globalización. La metáfora utilizada y analizada por el profesor Martínez Boom es la de *El giro*

estratégico; en la que se evidencia la recurrencia a metáforas de desplazamiento o de movimiento (giro) ligadas a metáforas instrumentales y metodológicas propias de los tecnicismos (estratégico) con fines de justificación de las nuevas políticas que buscan ser naturalizadas.

Coincide el estudio citado con la tesis de que los años ochenta fueron una década de crisis económica, social, política, como resultado de la crisis del modelo de desarrollo: la *década perdida*, con características de crisis:

La década de los ochenta significó para la gran mayoría de los países latinoamericanos una experiencia singularmente catastrófica; en realidad constituyó el período más traumático de la historia contemporánea de estos países poniendo de manifiesto el mayor número de signos de agotamiento del modelo de organización social, económica y política con el que se venía operando desde la década de los años cincuenta (Martínez Boom, 2004, p. 173).

Es necesario anotar, como lo hace el autor citando a Bresser Pereira (1998), que se trató más de la crisis del Estado que del modelo del mercado. Específicamente entra en crisis el intervencionismo y el modelo burocrático para dar paso al proyecto de ajuste estructural que busca el *Estado mínimo*, que ya no es intervencionista del mercado y delega en terceros la responsabilidad sobre los derechos de la población.

De esta manera, en su análisis Martínez Boom (2004), también señala que se trató

de la crisis del modelo de desarrollo, además por el desgaste del mismo, por «la aparición de una nueva tecnología neoliberal de gobierno» (p. 176).

La consolidación del neoliberalismo³ y el neoconservatismo como fuerzas neocolonialistas aliadas, nombradas con una metáfora de ubicación: *la derecha*; fuerzas que hasta hace no poco tiempo fueron fuerzas antagónicas, se unen para alcanzar objetivos comunes, especialmente en el terreno de la educación. Así lo plantea Michael Apple (2002), al señalar que «la derecha no es un movimiento unitario. Es una coalición de fuerzas con muchas prioridades diferentes; algunas coinciden y otras se contradicen entre sí» (p. 23).

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 —también metafóricamente denominados *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):

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 (p. 29).

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* —el mercado en este caso—; 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*. El *giro a la derecha* es una metáfora 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,

3 Según Martínez Boom (2004, p. 82), «Es necesario, pues, tener en cuenta que cuando en América Latina se habla de política neoliberal o neoliberalismo se hace referencia a un amplio campo que agrupa las más diversas y variadas políticas, estrategias, y propuestas que se impulsan desde los Estados, las clases dirigentes y los organismos internacionales, por lo menos desde la década de los años ochenta. (...) privatización de empresas y servicios públicos, recortes en la inversión social, racionalización del gasto público, políticas de ajuste económico, disminución de impuestos, etc.».

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), 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 (pp. 19-20).

Hasta aquí queda claro el ingreso del modelo neoliberal de mercados a la educación: estudiantes preparados para competir, donde 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 la rentabilidad 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), «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. (p. 20).

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. «Esta alianza, integrada por neoliberales, neoconservadores, populistas autoritarios y una fracción de la clase media, está liderada por los neoliberales, quienes tienen una propuesta concreta de reforma de la educación» (Martínez, 2004, p. 186).

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.

Vista la educación como una *pieza* esencial del *engranaje* social, esta metáfora modernista, mecanicista y funcional, propuso las estrategias para el respectivo ajuste: planeación centrada en el *marketing* que desplaza la racionalidad de la *public choice* (Bonal, 2002, p. 11), condicionando reformas en las que las leyes del mercado se impondrán sobre las leyes del Estado como cosa pública.

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

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? 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.

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.

En toda la década de los ochenta, la función central del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (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 el propósito de la *inspección* y *vigilancia*: «procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos».

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.

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.

Acreditación: metáfora democrática de evaluación de la calidad de la educación en los años noventa

Al igual que la calidad y la evaluación, la acreditación aparece como gran metáfora en los discursos actuales de los sistemas educativos. 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 a la cual siempre se le 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.

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, p. 262).

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

En tal dirección, empieza a hacerse visible el trasfondo de las metáforas adoptadas con el fin de justificar la tendencia de una evaluación de la calidad de la educación: la tendencia economicista. De este modo, es posible establecer una posición crítica frente a esta postura que llegó a dominar los sistemas educativos. Así lo argumenta De Sousa (1998):

Frente a la inefabilidad de las calidades inscritas en los productos a evaluar, los agentes e instituciones evaluadoras tienden a favorecer las

medidas cuantitativas, un procedimiento bastante familiar a los científicos sociales, enfrentados, desde hace mucho, con la necesidad de hacer operacionales los conceptos y establecer indicadores del comportamiento de las variables seleccionadas. Sin embargo, hoy es reconocido que la calidad sobrepasa siempre a las calidades en que se operacionaliza (p. 263).

En definitiva, por más que se busque operacionalizar en indicadores cada uno de los productos de la universidad con el fin de medirlos o cuantificarlos, no será posible reducir la complejidad de la calidad en cada uno de los factores a su cantidad. Aquí se hace explícita la expresión de que calidad no es igual a cantidad; es decir: los indicadores cuantitativos definidos son falibles, no abarcan la dimensión compleja del aspecto a medir.

Otro problema que se encuentra al acoger la medición a partir de la contrastación con los indicadores, es que este modelo favorece, en evaluación, los objetivos o productos más fácilmente cuantificables; por ejemplo, puede privilegiarse la medición de productos de investigación o de conocimiento científico por el número de publicaciones, poniéndola por encima de la formación integral de los estudiantes.

De manera más ilustrativa, una universidad adquiere mayor imagen y estatus en el medio por el número de investigaciones desarrolladas que por la calidad de los ciudadanos y profesionales formados en pensamiento crítico.

En definitiva, 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. De todas formas, es necesario dejar por sentado que este es un proyecto legitimado en nuestros días. Dentro de los léxicos de la calidad de la educación, en la actualidad se ha acuñado 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 entonces que adecuarse, reformarse o transformarse, bajo la lógica de la empresa. Este proyecto lo define De Sousa (1998), como sesgamiento: «Está hoy muy difundido y su vigencia descontrolada representa un peligro importante para la autonomía institucional de la universidad» (p. 264). 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.

De todas las anteriores dificultades relacionadas con la evaluación de desempeño funcional en la universidad, que sólidamente desarrolla De Sousa (1998), «es fácil concluir que la universidad se ha limitado a dejar de lado la contradicción entre evaluación y autonomía, entre autonomía y productividad» (p. 267).

Pero el mismo autor ofrece una perspectiva que busca la superación de la contradicción entre evaluación y autonomía en la universidad: si la universidad trata de ver en la evaluación una salvaguarda de su autonomía, ello le permitiría tener capacidad de negociación con entidades externas sobre los objetos, los criterios y la titularidad de evaluación.

En consecuencia, la universidad debe diseñar mecanismos que le permitan superar las consecuencias de la crisis de su hegemonía. De Sousa (1998), 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 (p. 268).

Durante los primeros años de la década de los noventa, los gobiernos impulsaron el diseño de nuevas políticas públicas orientadas a la transformación de la educación superior. Entre ellas se incluía la creación y el fortalecimiento de los consejos de ciencia y tecnología, organismos encargados de la evaluación de la calidad; instancias de consulta y de recomendaciones para el campo de la educación a escala internacional, con las cuales se hicieron o se renovaron pactos de cooperación; organismos de empresarios para velar y presionar por el cumplimiento de estándares en educación.

En esta misma década la mayoría de los países de América Latina configuraron una estructura, una lógica y una metodología de evaluación de la calidad de la educación orientada a la acreditación de calidad: con ésta se logró que el Estado mantuviera el control sobre estándares e indicadores que se consideran como deseables en cuanto a los logros que debían obtener las instituciones educativas, pero a la vez, como lo afirman los críticos, se ponían en riesgo las garantías para la autonomía institucional, aunque los discursos oficiales

siempre afirmaron lo contrario.

Aparece entonces el proceso de Acreditación de Calidad de la Educación, con el cual se busca que la universidad, tanto en cada uno de sus programas como a nivel institucional, pueda demostrar a la sociedad y al Estado que el servicio que ofrece en todos los componentes de su estructura misional, son coherentes y responden a los requerimientos que se le hacen.

Es importante mencionar entonces que la acreditación de calidad de la educación intenta vincular dos valores importantes: la flexibilidad y la pertinencia. Y trata de imprimir una dinámica que corresponda con una postura política democrática que consistió en un desarrollo del proceso teniendo en cuenta el contexto y no limitado a aplicar estándares o indicadores únicos, sino que se propuso abrir un espacio dialógico entre quienes verifican o evalúan: en este caso los denominados *pares académicos* y los interesados que forman parte del programa o la universidad.

Pero, por encima de las posturas que defienden los procesos de acreditación de calidad en educación superior, es necesario reconocer que la puesta en marcha de los procesos y la transformación de los protocolos y procedimientos, y la explicitación de los fines de la acreditación analizadas desde posturas críticas hoy, dan cuenta de que el espíritu original desapareció y que la visión democrática, dialógica, no se evidencia porque los modelos instalados terminan imponiéndose sobre las realidades de la universidad. Así, no se permite a la universidad mirarse con sus propias *lentes* sino que se le exige mirarse, medirse con otros instrumentos externos. Es decir, el proceso de acreditación parece que termina siendo un traje único para diferentes tallas de universidad.

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.

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 crear una nueva ley para la educación superior; ley que se aprobó como resultado de un largo debate sostenido con los colectivos y estamentos universitarios. Como producto de este debate 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. (p. 23-24)

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 Ley 30 de 1993 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” (pp. 24). En el artículo 55 la citada ley define la autoevaluación como componente obligatorio dentro del proceso de acreditación y lo estipula como «tarea permanente de las instituciones de educación superior» (pp. 24). Por último, en el artículo 56 se crea el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, al que se 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, pues buscó la garantía de la autonomía universitaria y la defensa de los intereses de la sociedad en la educación superior, y 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 exponerse 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.

En definitiva, la intención deconstructiva de la metáfora de la acreditación de calidad, se orienta en la perspectiva de lo planteado por Hoyos (2005):

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 (p. 19).

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*. Así lo expresa Hoyos Vásquez, cuando sostiene que «es un proceso social y de interés público, no solamente de autoridades administrativas y de clientes del mercado» (19). Para que se pueda llevar a cabo el proceso de acreditación con el espíritu antes descrito, se requiere de acciones tendientes a la concertación entre los estamentos y actores del sistema educativo, de la ciencia y la cultura, y de la sociedad civil.

Evaluación de estándares de competencias: metáfora eficientista en la primera década del siglo XXI

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 desmontarse. 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 de esta tesis, 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. 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.

Así entendida, 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 gran cantidad de producción en este campo traducida en artículos de revista como resultado de procesos de aplicación de metodologías y evaluación basada en competencias, textos donde se analiza y defiende este enfoque, o 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 Icfes, cuya finalidad es diseñar y aplicar pruebas estandarizadas para medir los aprendizajes de competencias de los estudiantes y poder así 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. Igualmente, la presente ley 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 (2006a). «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» (8). 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, el discurso de la innovación trae pues 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) es muy ilustrativa, cuando señala que «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”» p. 10). 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 Díaz Barriga (2006a), cuando sostiene:

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 (p. 10).

En tal sentido, los procesos de cambio 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.

Referencias Bibliográficas

Apple, Michael. (2002). *Educación “como Dios manda”*. Mercados, niveles, religión y desigualdad. Barcelona: Paidós.

Bonal, Xavier. (junio-septiembre, 2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 64(3), pp. 3-35.

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

Cifuentes Madrid, J. y Pérez Piñeros, M. D. (junio, 1999). Sistema de acreditación colombiano, visión analítica. Bogotá: *Cuadernos Ascun*, 7, pp. 1-32

Decreto 080 del 22 de enero de 1980. Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf

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

- De Sousa Santos, B. (2004). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. *Cuadernos Pedagógicos de la Escuela*, 6, Corporación Viva la Ciudadanía, pp. 4-50
- Derrida, J. (1993). Deconstruir la actualidad. Entrevista publicada en *Passages*, N° 57, septiembre de 1993, pp. 60-75. Palabras recogidas por Stéphane Douailler, Émile
- Derrida, J. (1972). *Márgenes de la Filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Díaz Barriga, Á. (2006a). El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*. 28(111), pp. 7-37.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.
- Hoyos Vásquez, G. (2005). Calidad de la educación y desarrollo como libertad. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 8, pp. 15-31.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1996). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lizcano, E. (1998). *La metáfora como analizador social*. Conferencia presentada en el VI Congreso Español de Sociología, La Coruña: septiembre de 1998
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Bajo Cero.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropos – Convenio Andrés Bello.
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 30 de 1993. Diario Oficial 40.700. Bogotá.
- Nietzsche, F. (1970). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral. En F. Nietzsche, *Obras completas* (vol. 1, pp. 543-556). Buenos Aires: Prestigio.
- Serna A., J. (2004). *Filosofía, literatura y giro lingüístico*. Bogotá: UTP-Siglo del Hombre