

**4º ENCONTRO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO COMPARADA.
PUCRS, Porto Alegre, Abril 1 a 3 de 2008.**

Mesa Redonda Educação Básica: perspectiva internacional

EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez
Profesor Asociado Universidad Pedagógica Nacional
Investigador Sociedad Colombiana de Pedagogía.

“La educación, considerada como un proceso de transformación que involucra cambios entre los factores y los productos, debe contar con un “sistema de control” que permita saber cómo éste está operando, si los productos finales se adecuan a los estándares de calidad preestablecidos, qué tan eficiente es la operación del proceso, etc.”¹

La preocupación por la calidad aparece ligada a la implantación de la tecnología educativa como solución a la *crisis mundial de la educación* anunciada por Ph. Coombs a finales de los años 60. Tal crisis involucraba dos dimensiones de distinto orden: de una parte, se trataba de un problema cuantitativo expresado en cifras de cobertura, acceso al sistema, retención, promoción y repitencia; de otra, el asunto era de orden cualitativo y hacía referencia a las características de la oferta, los procesos y los resultados educativos. La expansión acelerada de los sistemas educativos en toda la región durante la década de los años 70 dejó como saldo el problema de la calidad de la educación y, desde finales de esa década, el denominado *mejoramiento cualitativo* ha venido constituyendo la prioridad de organismos de cooperación y financiación, de expertos y gobiernos, y aún hasta de las mismas organizaciones docentes y comunidades beneficiarias.

La calidad de la educación ha sido el tema central de conferencias mundiales, reuniones de ministros, proyectos multinacionales, planes sectoriales de gobierno y hasta bandera de organizaciones docentes y movimientos sociales. A pesar de la diferencias de enfoques y concepciones sobre el carácter de las reformas educativas de la última década, el tema de la calidad parece ser el gran acuerdo, el gran consenso de todos los actores del escenario educativo mundial. Y fue justamente bajo la consigna de mejoramiento de la calidad de la educación que la nueva estrategia, diseñada a comienzos de la década de los años 90, se extendió por toda América Latina.

Siguiendo el mecanismo de la cooperación internacional, en una reunión de coordinadores de los sistemas de evaluación de algunos países de la región realizada en México en 1994, se solicitó a la Oficina Regional de la UNESCO, —OREAL— colaboración para coordinar el trabajo a realizar en este campo a través de la creación de una red latinoamericana. De ahí surge el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de

¹ ARANCIBIA, V. *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación*. Documentos Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO/OREAL, 1997, p. 2

la Educación —LLECE—². Como parte de sus objetivos³, el LLECE realizó en 1997 la primera aplicación masiva de instrumentos de evaluación de las áreas de lenguaje y matemáticas y cuestionarios de “factores asociados” a muestras de niños, padres, docentes y directores de 3° y 4° grado de educación básica de 13 países de la región (entre los que se encontraba Colombia), estableciendo el mecanismo que servirá de guía para la evaluación de la calidad en los distintos países. Partiendo del reconocimiento de distintas perspectivas de abordar el concepto de calidad de la educación, los expertos y funcionarios internacionales, antes que entrar a discutir y definir el concepto, optaron por su operacionalización en dirección a la determinación del nivel de logros en educación. Así, desde este enfoque “se emplea a menudo el término «calidad» como sinónimo de otros conceptos afines, tales como efectividad y eficiencia. Bajo esta perspectiva se alcanzan opciones para la determinación de la calidad de la Educación y la formulación de políticas para su mejoramiento.”⁴

Con base en este primer ejercicio internacional y bajo la concepción de calidad como sinónimo de efectividad y eficiencia, se consolida un modelo que los distintos sistemas de evaluación de la calidad que se crearon y consolidaron en la región a lo largo de la década de los años 90 (ver cuadro 1), aplicaron de manera entusiasta y con algunas variaciones locales. El modelo consiste en tres principios y acciones: i) comparabilidad internacional; ii) aplicación de pruebas estandarizadas en lenguaje y matemáticas y, iii) aplicación de cuestionarios de factores asociados a los resultados.

Mientras los resultados de las pruebas permitirían observar el nivel promedio de logro de los estudiantes de cada país, los cuestionarios de factores asociados arrojarían información sobre las medidas necesarias para la toma de decisiones en función del mejoramiento de la calidad educativa. En términos del estudio elaborado por el LLECE sobre las pruebas aplicadas en 1997, la presencia de factores asociados

“implica que el Estudio está diseñado no sólo para entregar información de variables de producto, correspondientes en este caso a rendimientos en Lenguaje y Matemática, sino que además respecto de variables de insumo y de proceso. Todas ellas se integran en un modelo conceptual en el cual, como ya se señaló, además de los productos mencionados, se incluyen insumos y procesos relacionados con: gestión y política; con el currículo planificado y realizado; con los directivos y su gestión; con el profesor y su desempeño; con la familia y su compromiso educacional; y con los alumnos y sus características.”⁵

² Además del apoyo de la UNESCO, el LLECE cuenta con financiación del Banco Interamericano de Desarrollo y la Fundación Ford, entre otros.

³ “Generar estándares regionales, establecer un sistema de información y de diseminación de los avances en relación con ellos, desarrollar un programa de investigaciones sobre las variables asociadas a la calidad de la educación básica y fortalecer la capacidad técnica de los Ministerios de Educación en el área de la Evaluación de Calidad Educativa. Además, el Laboratorio tiene como objetivo realizar estudios comparativos sobre Calidad de la Educación en Lenguaje y Matemática y promover estudios internacionales sobre temas especiales, tales como la evaluación vinculada a objetivos transversales, multiculturalidad y competencias sociales.” Ver: ARANCIBIA, V. Op. Cit., p. 2

⁴ Ibid., p. 4

⁵ LLECE. *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado*, Santiago de Chile, UNESCO, 1998, p. 8

La publicación de dos informes sobre las pruebas aplicadas en 1997, uno en el año 2000 y otro, conocido como informe técnico de la investigación, difundido en agosto del 2001, ratifican la importancia concedida a la información obtenida en los cuestionarios de factores como base para la determinación de políticas educativas. De esta manera, el LLECE buscó construir un “modelo latinoamericano” para la producción de “escuelas eficaces”; en las propias palabras del informe del 2001,

“El examen de los Factores Asociados permite, por su parte, configurar un Modelo Latinoamericano propositivo de escuelas eficaces.

Esto último adquiere gran relevancia porque muestra que hay variables cruciales que compensan el efecto negativo que pueden tener las adversas condiciones socioeconómicas y socioculturales, por lo que a pesar de provenir de contextos desfavorecidos, los alumnos pueden alcanzar buenos resultados. Tales condiciones apuntan a la cultura, las actitudes, las prácticas y las interrelaciones entre profesores, alumnos, directivos y demás actores de la comunidad escolar. Buena parte de la varianza de los resultados –la medida de la variabilidad– se explica por factores vinculados a la escuela, lo que posibilita un importante margen de acción para aplicar políticas educativas que, siendo de bajo costo, están llamadas a modificar la actual situación y mejorar sustancialmente el rendimiento de los alumnos.”⁶

La creación del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe —PREAL— en 1996, constituye un avance más en la consolidación del “modelo latinoamericano” de calidad de la educación. Con el apoyo de instituciones como el BID, la General Electric Fund, la Agencia Internacional de los Estados Unidos para el Desarrollo —USAID—, Diálogo Interamericano, y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) de Canadá, el PREAL se planteó como objetivos principal contribuir a la mejoría de la calidad y equidad de la educación mediante la creación de espacios para la búsqueda de consensos y el perfeccionamiento de la política educativa.

Como parte del apoyo a la investigación para la toma de decisiones, PREAL cuenta con un Fondo de Investigaciones Educativas a través del cual ha realizado tres concursos, el primero de ellos en el año 2002 sobre el tema “¿Cómo se usa y qué impacto tiene la información empírica en el mejoramiento de los sistemas educativos en América Latina?”, el segundo, en el 2003 alrededor de la pregunta: “¿Cómo se promueve la equidad en la educación inicial, primaria y secundaria en América Latina?”, y el tercero sobre “La Reforma pendiente de la Educación Secundaria”. Además, el Programa ha producido un número significativo de documentos entre los que se destacan los relacionados con la evaluación de los aprendizajes.

En el año 2001, PREAL promovió la realización de una Cumbre sobre la Educación Básica en América Latina que se reunió en Miami y a la que asistieron un grupo de 120 líderes de la educación y del mundo empresarial. Allí estuvieron representantes de la AT&T, Citibank, Motorola, Discovery Communications, IBM, Mastercard, entre otros, para ofrecer un decidido respaldo a la política educativa latinoamericana, “sin intereses políticos”.⁷ Como resultado de la Cumbre, se redactó y suscribió una Declaración de Acción entre la que vale la pena destacar los siguientes compromisos:

⁶ LLECE. *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado. Segundo Informe*, Santiago de Chile, UNESCO, 2000, p. 8

⁷ Ver: PREAL, *Resumen Ejecutivo*, No. 9, mayo de 2001.

- Establecer estándares educativos que definan claramente lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en cada grado o nivel y área de estudio.
- Implementar sistemas de evaluación independientes asociados a dichos estándares y metas.
- Intensificar los esfuerzos para medir el progreso de los estudiantes con el objetivo de que cumplan con los estándares.
- Realizar esfuerzos para dar mayor autoridad y responsabilidad a los directores de escuelas, maestros y comunidades locales en la gestión de los establecimientos.
- Exigir rendición de cuentas respecto del uso óptimo de los recursos y obtención de resultados concretos.
- Convocar a los líderes de otros sectores, incluidos los medios informativos, para promover los objetivos.⁸

La estrecha relación entre estos compromisos y las políticas diseñadas por la CEPAL-UNESCO en 1992 y aquellas impulsadas por el LLECE desde 1994, señalan la hegemonía que ha tenido el modelo de mejoramiento de la calidad de la educación sustentado en la evaluación de los aprendizajes y la determinación de factores asociados a aquellos, entre los que se destaca la gestión institucional.

Con base en los análisis anteriores podría decirse, entonces, que la calidad de la educación es la política y la política es calidad de la educación: por ella los organismos de financiación internacional ofrecen, además de prestamos a los gobiernos, asesoría y apoyo para la investigación; para ella, los gobiernos se endeudan con los organismos financieros mundiales; por ella se han creado redes, fundaciones, programas, proyectos; se han realizado cumbres, reuniones, foros, seminarios internacionales y mundiales; en función de ella, inclusive docentes y movimientos sociales luchan en toda América Latina.

Calidad de la Educación y Evaluación en Colombia

Siguiendo los lineamientos internacionales y teniendo en cuenta una coyuntura particular que permitió la continuidad administrativa en instancias claves de la gestión educativa nacional a lo largo de la última década, Colombia ha seguido los lineamientos generales de la política de mejoramiento de la calidad de la educación promovidas por el LLECE y la PREAL.

Desde 1991, y en el marco de la constitución de un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación, el MEN diseñó una estrategia que consistía en el análisis de relación estadística entre los resultados de la aplicación masiva de pruebas para la evaluación de desempeño de los estudiantes (inicialmente, de los grados 3º y 5º de educación básica, y después ampliada para cubrir los grados 7º y 9º) y la exploración de posibles “factores asociados” con esos desempeños a través de encuestas aplicadas a una muestra de estudiantes, docentes y padres de familia. Paralelamente a este proceso, y como resultado de la formulación de la Ley General de Educación de 1994, se comenzaron a elaborar los nuevos lineamientos curriculares para las distintas áreas de estudio obligatorias de la educación básica y media, así como los llamados “estándares curriculares” para cada uno de los grados. En palabras de los propios técnicos y expertos del MEN, los lineamientos curriculares (que reemplazaron los anteriores “programas curriculares”) son directrices generales sobre el

⁸ Idem.

currículo, es decir, la “filosofía de las áreas”, mientras que “Un estándar en educación específica lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal. El estándar es una meta y una medida; es una descripción de lo que el estudiante debe lograr en una determinada área, grado o nivel; expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse”.⁹

A partir de 1998, la Secretaría de Educación de Bogotá, D.C., inició una experiencia que años después fue implementada en todo el país. Se trató del diseño y aplicación nuevas pruebas en las instituciones de educación básica de todo el Distrito Capital marcando tres diferencias centrales en relación con las pruebas que venía aplicando el Ministerio y con la estrategia hasta entonces utilizada: 1) fueron pruebas de carácter censal y ya no sólo muestral como en el caso de las pruebas SABER, es decir, serían aplicadas a todos los niños y niñas de todos los grados 3º, 5º, 7º y 9º de todas las instituciones (oficiales y privadas) del Distrito Capital; 2) fueron diseñadas para medir ya no desempeños sino competencias; 3) además de del establecimiento de relaciones estadísticas entre resultados de las pruebas y resultados de las encuestas de “factores asociados”, se diseñó un vasto programa de divulgación masiva de tales resultados que llevó al establecimiento de una escala de resultados de los promedios obtenidos en cada institución según los distintos grados de la educación básica y según cada una de las áreas evaluadas (inicialmente Lenguaje y Matemáticas; después se incluirían Ciencias Naturales,). Con base en esta escala se exigió a las instituciones con bajos promedios el diseño de planes de mejoramiento monitoreados por las instancias administrativas respectivas.

Sobre esta experiencia que hoy constituye la propia política de evaluación de la educación en Colombia y, por tanto, su política de mejoramiento de la calidad de la educación, quisiera dejar señalados –a manera de reflexiones para la discusión – tres problemas.

1. El problema de las competencias.

Un problema más involucrado en el diseño de pruebas estandarizadas con la pretensión de evaluar las “competencias” básicas tiene que ver con el propio concepto de competencia, concepto que ha sido ampliamente debatido y cuestionado sin lograrse hasta el momento un consenso dentro de la comunidad de investigadores en el campo. En estas condiciones, la decisión de evaluar competencias constituye la imposición de un marco conceptual bastante problemático y con ello, el reemplazo del debate académico por la autoridad política, hecho que evidencia una forma de entender lo que debe ser la formulación de políticas públicas.

Entre las múltiples críticas al concepto de competencia¹⁰, y teniendo en cuenta que de manera general se define como un “saber hacer en contexto”, podría citarse aquella que indaga justamente por el significado de contexto: ¿de qué contexto se habla? Dice Marín,

“Así sea que asumamos que la competencia es una capacidad general preconstituída, el contexto al que hace referencia la noción así entendida es al

⁹ Al Tablero, No. 14, Ministerio de Educación Nacional, mayo de 2002. In: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87872.html>

¹⁰ Ver al respecto: Torres C., Edgar, Et. al. *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar*, Bogotá, SOCOLPE, 2001 y BUSTAMANTE Z. Guillermo, Et. al. *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar*, Bogotá, SOCOLPE, 2002

metacontexto o contexto de todos los contextos; desde este punto de vista, no importaría en términos de formación y apropiación de la competencia el contexto particular en que esté inscrito el sujeto. El contexto puede ser la cotidianidad, noción que hace innecesaria la separación entre escuela y vida extraescolar. De igual modo, si la competencia tiene que ver con la capacidad de resolver problemas, el contexto es el de un escenario de simulación de los mismos. Si se trata de apropiación de unos conocimientos desde sus reglas, el contexto es la disciplina científica; si la competencia es una interacción entre el sujeto y su entorno cultural, el contexto es la cultura como una determinada forma de vida; pero también se puede dar el hecho de que el contexto no sea el campo cultural con sus normas configuratorias sino un marco de situaciones nuevas y cambiantes (...) Podríamos agregar que si atendemos a la evaluación masiva, el contexto tendría que ser la situación de examen, los instructivos, los formularios, etc.”¹¹

Por su parte Gómez, retomando los análisis de la *Teoría de la Mente*, ha señalado cómo la definición de competencia en términos de “capacidad para resolver problemas” deja por fuera aspectos tan importantes en la conformación de las propias competencias como la dimensión afectiva del sujeto, de ahí que:

“...asumir el afecto como componente fundamental de las actitudes, y éstas a su vez como componente nuclear de las competencias, implica que la evaluación no puede limitarse exclusivamente a una «capacidad para resolver problemas» o una virtual correcta aplicación de algoritmos lógicos, o a una compleja disociación de factores involucrados en un problema, sino que ante todo implica tener en cuenta la historia personal de los estudiantes con los diferentes saberes, sus vocaciones, sus intereses, los contextos en los que cotidianamente se desenvuelven, «sus fundamentos semánticos básicos», en fin, la erótica por un saber particular que cada estudiante ha desarrollado.”¹²

En síntesis, el problema mismo es la opción por un término con evidentes dificultades teóricas, con una escasa tradición educativa y pedagógica y una fuerte vinculación con el problema de la certificación en el mercado laboral.

2. *El problema de los análisis estadísticos*

Por lo menos dos grandes problemas resultan en este punto. a) En primer lugar, es preciso recordar que si bien las pruebas son aplicadas a cada uno de los niños y niñas de todas las instituciones del país, los resultados estadísticos son expresados en promedios por grado y por institución, de tal forma que ni los propios evaluados, ni sus profesores llegan a tener información específica sobre su situación. b) En segundo lugar, y más importante, está el problema de considerar que las variables o factores que se indagan en las encuestas muestrales aplicadas a docentes, estudiantes y padres de familia son “asociados” y no “asociables” a los resultados de las pruebas de competencias. Esto quiere decir que las correlaciones estadísticas son leídas, tanto por analistas como por instancias administrativas, como relaciones causales en tanto sirven para justificar la implementación de determinadas decisiones políticas y administrativas en la perspectiva de mejorar la calidad de la educación. Desde este punto de vista, la cultura escolar se reduce a variables o factores definidos

¹¹ MARÍN A., Luis Fernando. “Competencias: «saber hacer», ¿en cuál contexto?”, en, BUSTAMANTE Z., Guillermo, Et. al. *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar*, Bogotá, SOCOLPE, 2002, p. 105-106

¹² GÓMEZ, Jairo. “Competencias: problemas conceptuales y cognitivos”, en, *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar*, Bogotá, SOCOLPE, 2001, p. 103

arbitrariamente ignorando la complejidad de las prácticas pedagógicas pasando a considerar la institución escolar como una especie de caja negra.

3. *El problema de la calidad de la educación*

En última instancia, aquello que resulta más problemática quizás sea la propia concepción de “calidad de la educación”, pues ¿desde qué perspectiva sería válido definir un concepto de calidad de educación? ¿Quiénes y por qué serían los encargados de definir aquello que debe ser considerado socialmente como una educación de calidad? En términos multiculturales y pluriétnicos ¿sería posible hablar de un concepto de calidad de educación? Teniendo en cuenta las profundas diferencias socioeconómicas y sus claras implicaciones culturales ¿qué sentido tiene hablar de calidad de la educación?

Un ejemplo claro está en la definición de calidad de educación que el M.E.N. colombiano adoptó. Según ese órgano gubernamental,

“La educación es de calidad cuando todos los niños y jóvenes, independientemente de sus condiciones socioeconómicas y culturales, alcanzan los objetivos propuestos por el sistema educativo, los cuales están establecidos en la Ley General de Educación, y realizan aprendizajes útiles para su vida y para la sociedad.”¹³

Una primera pregunta que surge frente a esta definición es acerca de la posibilidad de obtener, independientemente de las condiciones socioeconómicas y culturales, los mismos objetivos. Sin lugar a dudas, resulta loable pensar que la educación debe ser un factor de equidad social, de tal forma que más allá de las condiciones extraescolares, todos los colombianos deberían lograr los mismos propósitos educativos. Sin embargo, ¿hasta dónde puede la escuela, particularmente aquella a la que asiste la mayoría de la población colombiana, compensar los efectos de las precarias condiciones socioeconómicas y acercar a la inmensa población pobre del país a la cultura académica?

En este sentido, el planteamiento del M.E.N. formula una noción ideal, y por tanto, inalcanzable de calidad frente a la cual la mayoría de la población se encontrará en déficit permanente, justificando, de esta manera, la existencia misma de planes y programas de mejoramiento y, por tanto, el permanente endeudamiento externo para financiarlos. Llama la atención que pese al hecho de que todos los estudios sobre los cuales se fundamentan las políticas de calidad señalan el papel preponderante de los factores socio-económicos en el desempeño de los estudiantes, se conceda a la escolarización la capacidad de igualar tales diferencias. Estudios realizados en varios países, incluso en Colombia, han logrado establecer -dentro de la lógica econométrica y sobre la base de estudios estadísticos- el porcentaje de variabilidad en el logro debido a la institución escolar (efecto colegio), tasándolo cerca al 30%, lo cual señala que 70% o más de la variación en el desempeño de estudiantes sometidos a pruebas estandarizadas tiene que ver con variables extraescolares.¹⁴

De otro lado, estudios, investigaciones y análisis desde diversas perspectivas han señalado la condición misma de la educación escolarizada como generadora de diferencias,

¹³ Ver al respecto: Al Tablero, No. 14, Ministerio de Educación Nacional, mayo de 2002. In: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87872.html>

¹⁴ En un estudio reciente se afirma que, “En Bogotá, el plantel explica una cuarta parte (24.7%) de la variabilidad en el logro.” CARO, Blanca Lilia. “Factores asociados al logro académico de los alumnos de 3° y 5° de primaria en Bogotá”, en, *Coyuntura Social*, No. 22, Bogotá, FEDESARROLLO, mayo de 2000, p. 72.

reproductora de desigualdad o limitada en sus alcances frente a la labor de la socialización primaria. Las ya clásicas investigaciones de B. Bernstein alrededor de los códigos sociolingüísticos señalan tanto las condiciones como las desventajas de los sectores menos favorecidos frente a la labor de la escuela:

“El código que el niño trae a la escuela simboliza su identidad social... cuando el niño es sensible al código elaborado su experiencia escolar es una experiencia de desarrollo simbólico y social, para un niño limitado a un código restringido la experiencia escolar es una experiencia de cambio simbólico y social... un cambio en el código envuelve cambios en los medios por los cuales se crea una identidad y una realidad social. Este argumento significa que las instituciones educativas en una sociedad en continuo desarrollo conllevan sus propias tendencias alienantes.”¹⁵

En otras palabras, los códigos no dependen de factores psicológicos sino de las posiciones sociales de los sujetos, de tal forma que el orden de significados y su orientación dependen de las clases sociales y de la división social del trabajo. Desde esta perspectiva, la escuela, antes que igualar, genera y reproduce las desigualdades sociales, pues “la escuela orienta a los niños hacia una estructura de significados que no están muchas veces en correspondencia con el orden de significados que informan la cultura del contexto cultural primario del niño.”¹⁶

En una perspectiva similar, los conceptos de *habitus* y *capital simbólico* o *capital cultural* de Bourdieu señalan el papel estructurante que tiene la condición de clase social en las prácticas y contenidos subjetivos, de tal forma que cuando la escuela parte del supuesto de que a pesar de la diversa procedencia social, los distintos individuos pueden poseer y utilizar los mismos capitales simbólicos, culturales y lingüísticos, ignora las desventajas de los sectores populares y la dificultad que implica para ellos, la trasposición hacia los *habitus* relacionados con la escuela, más propios de los sectores burgueses. Como señala Cuhna: “La cultura de la clase dominante es aceptada oficialmente por el sistema escolar como natural e indiscutible, y la cultura de la clase trabajadora como indecente, primitiva, grosera. Los mecanismos cotidianos de la práctica escolar (...) concurren objetivamente en la exclusión de los niños de ese origen de clase, fundamentalmente en los primeros grados.”¹⁷

Desde otro horizonte teórico, pero articulable con las anteriores apreciaciones, Gardner define una inteligencia como “la capacidad de resolver problemas, o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales.”¹⁸ Distanciándose de los enfoques más tradicionales que relacionaban la inteligencia con disposiciones biológicas meramente individuales y hereditarias, Gardner propone un concepto de inteligencia ligado con lo que él mismo denomina *ámbitos* y *campos*, conceptos que involucran el contexto social y cultural como parte central del desarrollo y valoración de las inteligencias. Los *ámbitos* hacen referencia a las disciplinas, ocupaciones y otras empresas que podemos aprender y sobre las que podemos ser evaluados según el nivel de destreza que hayamos alcanzado.¹⁹ El

¹⁵ Citado en: Díaz, Mario. “Introducción al estudio de Bernstein”, en, Revista Colombiana de Educación, No. 15, I Semestre de 1985, Bogotá, CIUP, p. 11

¹⁶ Idem.

¹⁷ CUNHA, Luiz Antônio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. São Paulo: Cortez, 1975. Citado en. RAMAL, Andrea Cecília. Linguagem oral: usos e formas - uma abordagem a partir da educação de jovens e adultos. Brasília: Boletim do MEC/TVE-Brasil - Educação de Jovens e Adultos, 1998, p. 08 a 27.

¹⁸ GARDNER, Howard. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, Bogotá, F.C.E., 1997, p. 10

¹⁹ Ibid., p. 15

campo “comprende a la gente, las instituciones, los mecanismos de premiación y todo lo que hace posible emitir juicios acerca de la calidad del desempeño personal.”²⁰ Según estos análisis, el proceso de socialización, y por tanto, el contexto cultural del individuo, ejerce una marcada influencia en el desarrollo y puesta en escena de las distintas inteligencias y de las estructuras de la mente en general, al punto que al final de la primera infancia los niños ya han desarrollado teorías profundas y arraigadas acerca de los mundos inmediatos que les rodean. Esta afirmación es particularmente importante para el problema que se viene analizando, pues pone en cuestión el papel de la educación escolarizada. Al respecto, dice Gardner: “Es sorprendente, y en oposición a los asertos del gran desarrollista Jean Piaget (...) que estos ingenuos *conceptos* y *teorías* resulten difíciles de modificar, no obstante los años de educación escolar. Y con frecuencia sucede que la «mente de un niño de cinco años de edad» no sufre alteración alguna por las experiencias de la escuela.”²¹

Para finalizar esta presentación y, en la perspectiva de propiciar elementos para una discusión más amplia, quisiera cerrar con la siguiente reflexión:

Podría decirse que con las políticas de evaluación de la calidad de la educación las pretensiones intervencionistas expresadas en la planificación minuciosa de la enseñanza y los procesos de aprendizaje, propios de las décadas de los años 70 y 80 del siglo pasado, han sido desplazadas por una estrategia de regulación que bajo la bandera del mejoramiento de la calidad de la educación (entendida como eficacia y eficiencia del sistema) y a través de la medición del producto educativo (“competencias” de los estudiantes) y su correlación con “factores asociados” a tales desempeños. Dicho en otras palabras, lo que se inició en la década de los años 90 puede ser analizado como el paso del énfasis en los aspectos curriculares hacia la preocupación por la evaluación. En términos prácticos tal desplazamiento implicó una flexibilización de los programas curriculares que el M.E.N. había definido de manera detallada, y su reemplazo por los lineamientos curriculares, los estándares curriculares y la evaluación masiva de competencias. Se trata de una especie de política auto-reguladora en tanto la función del Estado se redujo a la administración de pruebas masivas y sus resultados, mientras que las propias instituciones (docentes, estudiantes, personal docente administrativo y padres de familia) son ahora las encargadas y directas responsables por la prestación del “servicio educativo” y su “calidad”.

Referencias Bibliográficas

- BERNSTEIN, Basil. *La construcción social del discurso pedagógico*, Bogotá, Prodic, 1993
- BUSTAMANTE Z. Guillermo, Et. al. *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar*, Bogotá, Socolpe, 2002

CARO, Blanca Lilia. “Factores asociados al logro académico de los alumnos de 3° y 5° de primaria en Bogotá”, en, *Coyuntura Social*, No. 22, Bogotá, Fedesarrollo, mayo de 2000, p. 72.

²⁰ Ibid., p.16

²¹ Ibid., p. 17

- COLECTIVO Socolpe. “Los estándares curriculares: trivialización del acontecimiento pedagógico”, en, *Educación y Cultura*, No. 61, Bogotá, Ceid-Fecode, sept. de 2002, p. 38-42
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1975. Citado en. RAMAL, Andrea Cecília. *Linguagem oral: usos e formas - uma abordagem a partir da educação de jovens e adultos*. Brasília: Boletim do MEC/TVE-Brasil - Educação de Jovens e Adultos, 1998, p. 08 a 27.
- DÍAZ, Mario. “Introducción al estudio de Bernstein”, en, *Revista Colombiana de Educación*, No. 15, I Semestre de 1985, Bogotá, CIUP, p. 11
- GARDNER, Howard. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, Bogotá, F.C.E., 1997, p. 10
- GENTILI, Pablo. “El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina”, en; *Archipiélago, Cuadernos de la cultura*, No. 29, verano 1997, p. 56-64
- MARÍN A., Luis Fernando. “Competencias: «saber hacer», ¿en cuál contexto?”, en, Bustamante Z., Guillermo, Et. al. *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar*, Bogotá, Socolpe, 2002, p. 105-106
- MOCKUS, Antanas, Et.al. *Las fronteras de la escuela*, Bogotá, Socolpe, 1994, p. 61
- TORRES C., Edgar, Et. al. *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar*, Bogotá, Socolpe, 2001

CUADRO 1	
AÑO DE IMPLANTACIÓN DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN EN AMÉRICA LATINA	
Argentina SINEC	1993
Bolivia SIMECAL	1996
Brasil SAEB	1993
Chile SIMCE	1988
Colombia	1991
Costa Rica	1995
Cuba	1975
El Salvador	1993
Honduras UMCE	1990
México	1994
Nicaragua SINED	1998
Paraguay	1996
Rep. Dominicana	1992
Uruguay	1996
Venezuela	1995

ARANCIBIA, V. *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación*. Documentos Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO/OREAL, 1997