



LA EVALUACIÓN: ¿INSTRUMENTO DE EDUCACIÓN O DE SEGREGACIÓN?

R esumen

En este artículo se analizan cuáles deberían ser los requisitos para ser maestro en el contexto de una educación por competencias y el actual estado del arte de nuestra educación a partir de este concepto. El enfoque de competencias está vinculado a la necesidad de establecer el perfil de los egresados de nuestras instituciones y la formación que deben presentar los futuros profesionales, lo cual no implica desconocer la autonomía universitaria, los matices propios de cada comunidad y las singularidades de cada proyecto educativo

A bstract

This paper analyzes which the requirements to be a professional teacher in an educational context should be, regarding of the concept of competence. What is an actual state in mind of education, taking into account this same concept. The competence approach is linked to the imperious need of establishing a veritable profile for future professionals. Educational institutions should know what kinds of skills are expected from their graduated students. This does not mean to interfere with institutional autonomy, neither to ignore the peculiarities of each community nor of each academic project.

Por
Daniel Bogoya Maldonado
Director Instituto Colombiano
para el Fomento de la Educación
Superior, ICFES
E-mail: director@icfes.gov.co

Palabras clave:

Competencias, educación, evaluación por competencias, docencia.

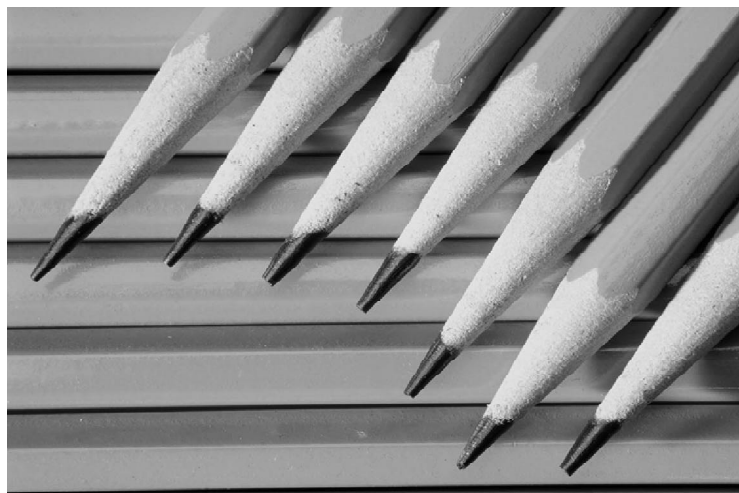
Este artículo es resultado de la Conferencia ofrecida por el Dr. Bogoya el día 11 de junio de 2003 en el evento organizado por ASCOLFA y la Escuela de Administración de Negocios EAN; su publicación fue aprobada por el Comité Editorial el 15 de agosto de 2003.



I NTRODUCCIÓN

Quisiera comenzar haciendo una reflexión sobre un texto de uno de nuestros colegas, el profesor Fabio Jurado, quien ha trabajado mucho sobre el papel del lenguaje y la literatura en la educación generando una gran dinámica de discusión entre los maestros. En el último libro que publicamos con el grupo de evaluación, *Trazas y Miradas*, nombre un poco exótico con el que queremos aludir a la silueta de quien mira desde distintas perspectivas a propósito del concepto y la evaluación por competencias, Jurado afirma:

Guardo en mi memoria la escena del examen oral que para ser promovido al grado siguiente debía realizar frente a un tribunal constituido por el director de la escuela, el maestro, el alcalde, el sacerdote, con la presencia de los padres de familia, a la manera de testigos legítimos. Una cierta imagen de acto de justicia impregnaba el ambiente del salón. Simultáneamente, un sentimiento de miedo y de impotencia nos circundaba a los examinados. Es la escuela primaria en la década de 1960. Existía el examen, mas no la evaluación, porque el tribunal preguntaba de modo taxativo por cosas que se habían copiado en el cuaderno o que estaban consignadas en las cartillas, que es algo así como



devolver algo que a uno le han prestado.

El juicio argumentado y la conjetura en quien era examinado no constituían un propósito en ese interrogatorio. Después del interrogatorio no había un conocimiento nuevo en el examinado. Algunos lográbamos recitar aquello por lo que nos preguntaban; otros no podían siquiera balbucear y el tribunal sentenciaba que no habían nacido "para el estudio" sino para cortar caña o arar la tierra con el azadón. Los padres, sumisos frente a dicha sentencia, aprobaban ese destino.¹

Al tribunal le interesaba identificar la capacidad memorística de los estudiantes. No había otro modo de cumplir con el mandato del Ministerio de Educación para ascender de un grado a otro.

Creo que es posible encontrar una fuente más de nuestra violencia en este tipo de examen donde se refleja el abismo social entre los que tienen mucho y los que no tienen nada. Se trata, sin duda, de un tipo de examen que desconoce al sujeto y exige la memorización



mecánica de definiciones y de taxonomías en donde se subestima la dinámica misma del pensamiento. En este punto surge la pregunta sobre si debemos hacer exámenes o evaluaciones.

EDUCAR O SEGREGAR

Atendiendo a la reflexión que nos plantea otro de nuestros libros, *Educación o segregación*, queremos llamar la atención de los colegas acerca de si nuestra misión como maestros consiste en educar y evaluar o en examinar y separar entre los que pasan y los que no. Es importante preguntarse si nuestro papel como docentes se constriñe a ser administradores de un currículo que al final prevé la realización de unas pruebas, o si tenemos una función mucho más noble y trascendente en el que la evaluación se proyecta como la posibilidad de cualificar y formar un auditorio.

En la mayoría de los casos, los docentes nos movemos dentro del pensamiento simple en el que se reducen los problemas a un solo factor, ya sea vinculado a la pedagogía o a la infraestructura. El pensamiento complejo, por

el contrario, nos obliga a estar preparados a admitir diversos factores simultáneamente. Así, mientras un gran número de seres humanos tienen mayor capacidad para adelantar una sola actividad, otros tienen facilidad para desarrollar tareas binarias y otros siguen un esquema ternario. En este discurso trataré de mantener cuatro hilos conductores que me sirvan como enfoque.

En tanto docentes que somos, sólo podemos pensar en llegar a los estudiantes mediante propuestas pertinentes y no sobre la base del poder que brinda la nota. Es muy fácil decir que el estudiante es desatento, torpe y que no sirve para aprender -razones suficientes para sugerirle que se dedique mejor a arar la tierra-, pero es muy difícil revisar nuestras metodologías y procedimientos. Por ello debemos orientar nuestra acción educativa hacia lo propositivo y generar debate, entendiendo ese debate como un espacio de participación desde propuestas fundamentadas y no desde ocurrencias superficiales. Cuando hablamos de propuesta nos referimos a un planteamiento conceptual y metodológico factible y plausible, a juicio del auditorio. No se trata de cualquier ocurrencia resultado de una serie de ideas que se lanzan de manera temeraria y desarticulada; se trata de tomar esas ideas y modularlas, estudiarlas, tejerlas, confrontarlas, probarlas y, una vez maduras, presentarlas a la comunidad para su concertación.

Immanuel Kant llega a ser profesor universitario en Königsberg a la tierna edad de cincuenta años, tiempo que dice haber necesitado para formarse y tener la capacidad de construir una propuesta para sus estudiantes; es lo que parecería tornarse como uno de los requisitos para ser maestro: tener propuesta. Entonces, lanza su propuesta, una reunión de constructos teóricos probados que acompañan la manufactura de una obra que, entre otras cosas, es considerada por sus colegas como *muy confusa* y le piden hacer otra más fácil de comprender. Decide escribir *Los prolegómenos a toda metafísica futura que pretenda elegirse como ciencia*, una obra todavía más compleja.

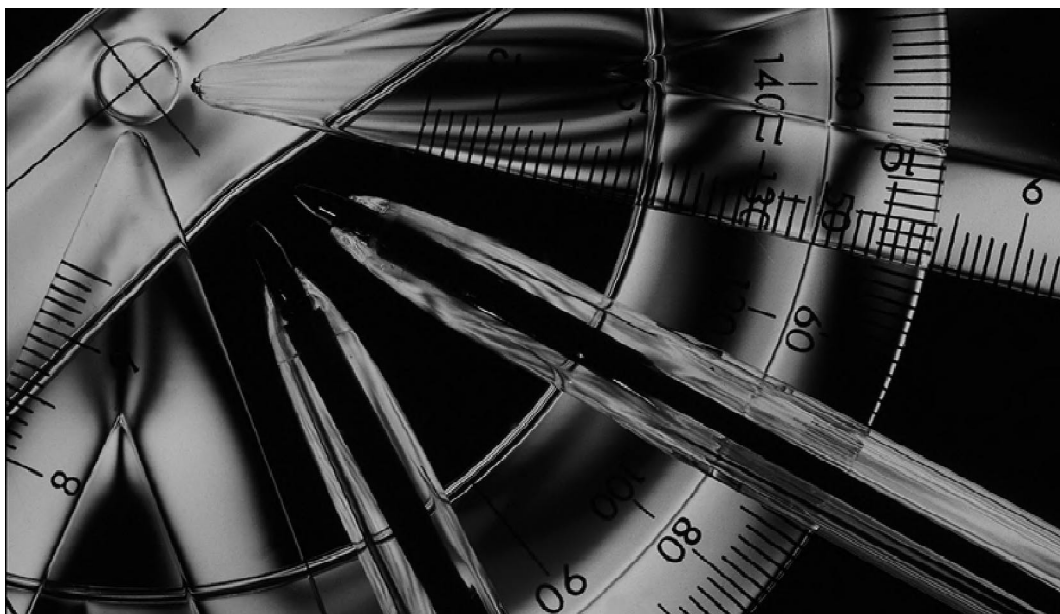


Ahora, en el contexto colombiano, ¿cuáles son los prolegómenos de ser maestro? Para saberlo invitamos a nuestros sabios y a la comunidad intelectual con el fin de establecer el estado del arte de nuestra educación y a partir de allí, lograr construir la fundamentación conceptual. Esta comunidad especializada debe establecer la manera como debemos evaluar nuestra comunidad educativa. Allí es donde avizoramos que es el enfoque de competencias el que puede cubrir la necesidad de asentar cuál debe ser el perfil de los egresados de nuestras instituciones así como ayudar a perfilar la formación que deben presentar nuestros futuros profesionales, sin que ello signifique no respetar la autonomía universitaria o negar los matices propios de las comunidades excluyendo la importancia de identificar algunas singularidades de cada uno de los proyectos educativos.

Me parece, en suma, que podríamos estar construyendo una rosa de los vientos o, más propiamente, una brújula que nos permita identificar el camino a seguir o los ajustes por hacer. Imaginémonos por un momento un piloto de una nave que diseña una ruta para poder llegar a su destino, la cual se espera que cumpla a cabalidad en un cierto tiempo y a una cierta velocidad. ¿Qué ocurriría si unos pocos minutos después de emprender el viaje advierte, gracias a sus instrumentos, que va por otro camino? Una

alternativa sería decir: “me voy a perder” o “me voy a estrellar” y seguir por ese camino hasta llegar *al punto de frontera*, como lo denomina Kant, para estrellarse y matarse. Es decir, es posible pronosticar el fracaso y no hacer nada o tomar un correctivo oportuno cuando nuestra conciencia advierte la asimetría entre el camino que llevamos y el camino que nos hemos trazado. ¿Cuál es el norte?, ¿cuál es nuestra brújula?, ¿cuál es nuestra rosa de los vientos?, ¿qué ocurriría cuando al cabo de una semana nosotros somos conscientes de que nuestros estudiantes o algunos de ellos tienen dificultades de aprendizaje y con ello dejemos al descubierto que nuestro proceso no es efectivo?

Nuestra primera alternativa es pronosticar el fracaso y anunciarle al estudiante que se va a rajarse o, incluso, pensar en ello sin contárselo para notificarle al final del semestre que ha perdido. Pero también existe la posibilidad de estar con el estudiante, hablar e identificar con él los distintos modos de aprender con el fin de establecer cuál puede ser el camino más apropiado para adelantar su proceso; cuál es la mejor propuesta para llegar al puerto. Frente a una clase, los profesores somos como pilotos de una nave y sería muy comprometedor que los mismos estudiantes sean quienes nos indiquen que vamos desviados. Somos altamente responsables del aprendizaje de nuestros estudiantes y



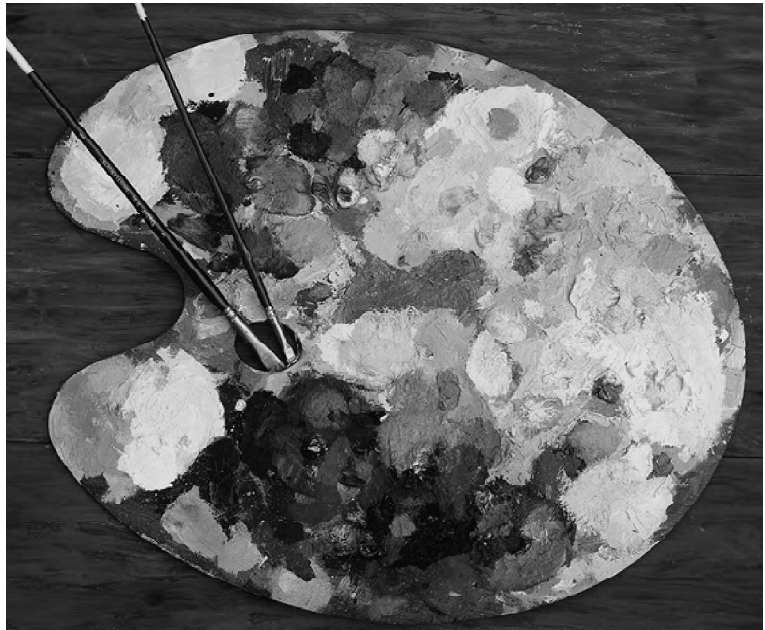
como pilotos de dicha nave tenemos que actuar oportunamente para llegar al puerto; pero qué es lo que realmente nos interesa: ¿educar o segregar? ¿Ir sacando a uno que otro por la borda o llegar con el grupo completo a puerto? La calidad de la educación en tanto proyecto pedagógico involucra al ciento por ciento de mis estudiantes pero, en el mejor de los casos, de esos cien aspirantes sólo se gradúan cincuenta o sesenta y de éstos sólo tres o cuatro salen aspirando a un doctorado. Entonces, ¿qué ha pasado con los 40 o 50 restantes?, ¿hasta dónde la educación es un espacio de competencia y rivalidad descarnada?, ¿será que no es posible aspirar a un espacio de sinergia donde, desde la diferencia, aprendamos todos?

Yo quisiera insistir en construir una carta de navegación; vale la pena explorar esa posibilidad. Entre los muchos referentes que podríamos citar quiero mencionar, a propósito de evaluación y educación, el de Jaques Delors, adoptado por muchas entidades. En suma, esta propuesta plantea cuatro dimensiones que examinaremos a continuación.

APRENDER A APRENDER, APRENDER A CONOCER

No se aprende a aprender ni por decreto ni por declaración; tampoco a punta de ganas. Mi estudiante aprende a aprender cuando me ve aprendiendo, es decir, en la práctica. Como profesores somos igualmente protagonistas constantes de aprendizaje. Mas yo tengo que renovar mis textos; debo cambiar ese texto amarillento de hace treinta años y esos apuntes de hace 50 años que vengo protegiendo en un acto de secretismo, pues nadie puede mirar ni tocar. Necesito cambiar ese mismo texto que tan sólo me he dedicado a recitar mecánicamente y nunca analizo ni pongo en diálogo con otro referente conceptual, para finalmente pedirle a mi estudiante que diga lo mismo y pueda entonces aprobarle. Todos reconocemos fácilmente una historia como la siguiente:

La profesora le dice al grupo: “hoy vamos a dibujar”. Entonces Juanito, para darle un nombre a nuestro protagonista, saca



inmediatamente los colores y un papel y comienza a hacer unas rayas que para él tienen sentido, aunque no para los demás. La profesora inmediatamente lo coarta y le dice: “un momento Juan, todavía no te he dado la orden de arrancar”. El niño se asusta, suelta sus cosas y se queda quieto. La profesora en algún momento dice: “ahora sí pueden arrancar”, se acerca, mira y dice: “suspendan; vamos a dibujar una flor”. Mientras en un primer momento cada niño estaba mirando las cosas desde su propio mundo, ahora parece que hay que seguir sólo el juego del establecimiento: el contrato, el estándar, es pintar una flor. Pero la profesora va más allá y les dice: “les voy a enseñar cómo se hace una flor”, entonces pinta un tallo verde y unos pétalos rojos. El estudiante arruga su página, saca otra y dibuja un tallo verde con pétalos rojos. Al final obtiene un cinco (5); al otro día juega con plastilina y se repite la misma faena. Meses después va a otra escuela y allí la profesora les dice: “hoy vamos a pintar”. Ahora el estudiante se queda quieto esperando la orden de la profesora. En otras palabras, los estudiantes aprenden muy bien los códigos de la comunicación y probablemente esta vez la profesora le pida pintar lo que quiera y como quiera, con cualquier color, aún cuando el estudiante termine pintando un tallo verde y unos pétalos rojos.



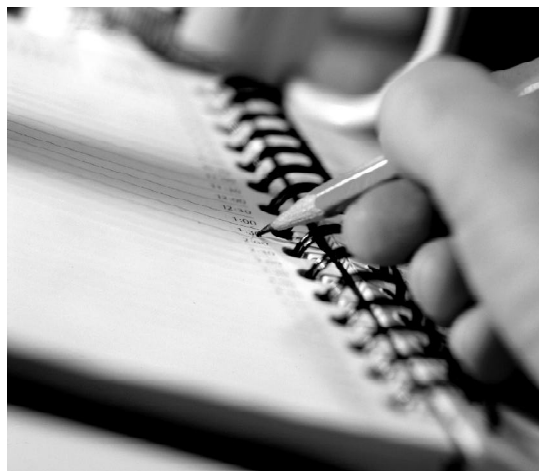
Aprender a aprender y aprender a conocer implica penetrar en las entrañas de lo que es saber. Ni el discurso ni los procedimientos pueden estar estandarizados y para ello es necesario entender la dinámica viva y propia de cada sujeto. Como afirma Carlos Federici, ser maestro es entrar en el discurso del otro, transformarlo e irme; no, en cambio, hacer que un estudiante de 18 años entienda en un día aquello que me ha tomado sesenta años por el simple capricho de querer que tenga nuestra lógica, nuestros valores y de imponerle que haga lo que a mí me parece que debería hacer. Es necesario reconocer las lógicas, los sentimientos, los planos que se agitan en el interlocutor. Ojalá el estudiante viera al maestro renovando cada cosa, cambiando, tejiendo, enriqueciendo su discurso.

APRENDER A HACER

Esta es una dimensión interesante y polémica. Jaques Delors, quien opina desde una perspectiva económica, cuestiona si la educación debe ser gobernada precisamente desde la economía, es decir, si el arsenal de indicadores y estándares que se quieren colocar a la educación no son trasplantes literales de la economía; una lectura sumamente economicista que requeriría modulaciones. ¿Cómo hacer para que nuestros estudiantes sí sean fabricantes pero de conceptos, de cosas, de elementos? No obstante, aprender a hacer tiene una restricción más, como lo plantea María Cristina Torrado, pues no se trata de un saber hacer cualquier cosa o de manera mecánica, es un *saber hacer* orientado hacia la reflexión, orientado hacia la esencia y el significado de tales acciones.

APRENDER A SER

Esta dimensión apunta a la persona auténtica y genuina. Cuando el maestro ejerce el poder desde la nota obliga al estudiante a parecersele; de no hacerlo, no sobrevive. Si no pinta tallos verdes y pétalos rojos, no sobrevive. Se genera así una dualidad, una hipocresía marcada por la diferencia entre el individuo que está en el aula y el del mundo real. Así, mientras en el recreo o estando en



familia un joven puede utilizar un léxico de unas 3.000 a 4.000 palabras, en el aula sólo emplea unas 300 o 400. Esto es muestra del rígido protocolo al cual es sometido el estudiante, obligándolo generalmente a vivir en un mundo artificial en donde lo único que espera es que la clase termine para decir: "por fin se acabó esto", salir y liberarse. Con respecto a esto, el maestro Buenaventura se preguntaba cuándo llegará ese día en que nosotros sintamos la misma satisfacción, el mismo placer, de escuchar sonar la campana para entrar que para salir. Si la reunión es a las 8:00 uno saca el cuerpo para llegar a las 8:15 u 8:30; entonces, ¿cuándo será que el estudiante quiere quedarse después de clase hablando con el maestro?

En *Una mente brillante* de Ron Howard, vemos al matemático John Forbes Nash, como protagonista solitario en una mesa. Cuando uno de los estudiantes se le acerca su amigo llama a la esposa y le dice: "¡mira!, ser maestro es tener audiencia, es tener un interlocutor que intenta comprender un cierto discurso. Ser maestro es ser constructor de un auditorio pero cuando uno lo tiene heredado, es fácil ser maestro. Ser maestro es construir un auditorio que no está únicamente por la nota". Aprender a hacer no sólo está íntimamente ligado con los sistemas de evaluación, también lo está con la naturaleza, la contundencia y la esencia de la propuesta que tenga el profesor para su comunidad. Panorama en el que sería muy interesante incluir elementos de coevaluación, de heteroevaluación o de

evaluación externa dentro de la propia evaluación, de tal suerte que ese estudiante no esté condenado a una inevitable muerte académica. El estudiante debería ir hasta donde el maestro le propone, como un reconocimiento a que es él quien lo forma, le da esperanza, le da alternativas, le plantea mundos posibles y no porque tiene que pasar. La evaluación tendría que incorporar entonces otras voces, otros vectores para realizar una lectura más compleja que no sólo esté vinculada a las decisiones unilaterales del maestro. En otras palabras, necesitamos pasar al terreno del diálogo y entender por fin la evaluación como vehículo de cualificación.

APRENDER A CONVIVIR

Aprender a convivir implica reconocer que el otro existe, que sus planteamientos pueden tener sentido y que es posible tejer juntos. Esto demanda trabajo de grupo en donde haya cohesión pese a las singularidades de cada miembro. La cohesión es un atributo esencial de una comunidad universitaria, así, una comunidad sabia, capaz de transformar su entorno, capaz de crear su auditorio requiere de mentes abiertas hacia el otro para construir con él. Una universidad con 500 profesores debe tener mínimo 50 grupos de investigación. De la investigación parte la

tarea docente, la extensión y la dinámica del trabajo entre los estudiantes.

EL PROYECTO EDUCATIVO

Hablar de evaluación y de competencias implica tener un proyecto institucional en mente. El Proyecto Educativo Institucional – PEI- no puede ser un libro que reposa inerte en la rectoría o uno que probablemente se mandó a hacer por encargo a alguien para poder presentárselo al ICFES y obtener unos registros. Debe ser, por el contrario, un elemento vivo en la conciencia y en el sentimiento de la comunidad académica en general, pues con frecuencia éste muestra la visión y la misión de una institución en todos los niveles: el portero, los estudiantes, los profesores. El proyecto educativo debe ser algo más que una declaración para convertirse en acciones concretas desde y para la comunidad; acciones que pongan los conceptos al servicio de las prácticas o comúnmente llamadas clases.

A comienzos de este año tuve la oportunidad de revisar 47 propuestas de extensión de jornadas. Se recibieron 360 solicitudes de las cuales revisé personalmente las de ingeniería. Realizamos un seminario con 30 personas y definimos algunos criterios para poder emitir





un concepto puesto que 45 de estas propuestas declaraban estar sujetas al enfoque por competencias; entonces pensé que me gustaría mirar los referentes desde los cuales se entendían las competencias. Finalmente, descubrí abundantes referencias clásicas que citaban a Gardner, a la escuela alemana, a la inglesa, a la australiana; un ejercicio donde encontré muchos textos y frases que se toman y se recortan para incluirlos en la argumentación con rótulos distintos.

Una cosa es la declaración propia del proyecto, es decir, el documento que se presenta formalmente para cumplir con un requisito administrativo y que regularmente es leído por un burócrata que no sabe del tema. Pero se olvida que un Proyecto Educativo Institucional es la imagen que está en la conciencia del grupo académico responsable del trabajo del aula y de la formación de los estudiantes. Basta conversar diez o veinte minutos con un profesor para darse cuenta si él sintoniza la visión o si es una rueda suelta.

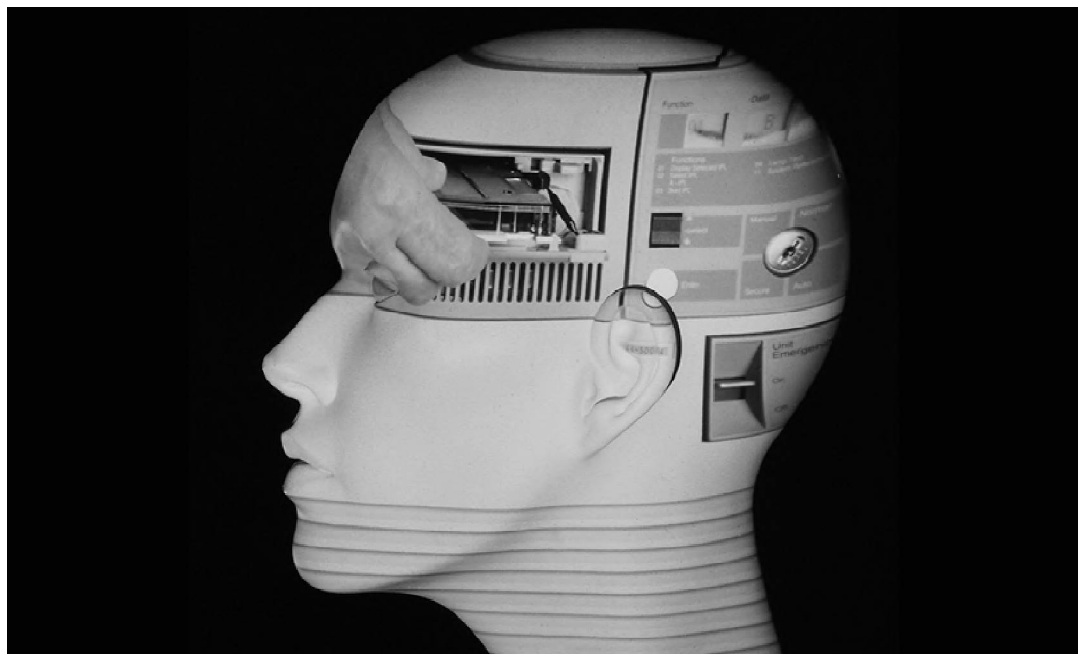
LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE

Hemos supuesto que si la persona domina las teorías de la administración debe ser un buen profesor o que es más probable

desarrollar capacidades en nuestros estudiantes cuando el profesor domina su disciplina. Está demostrado por muchos estudios nacionales e internacionales que eso no es cierto pues el saber disciplinario no basta: se necesita un saber pedagógico, se necesita saber comunicar.

No hablamos de saber comunicar cualquier cosa si tenemos en cuenta que una persona que está al tanto de las chivas del día, es decir, un artista que escoge los titulares de prensa para que un periódico se venda, también sabe comunicar; sí, sabe comunicar lo referente al espectáculo, sabe comunicar lo que mueve el corazón pero algo bien diferente es saber comunicar física nuclear, plasma o teoría de la administración. Saber comunicar el saber pedagógico tiene fundamento en el saber disciplinar en donde cada disciplina tiene una lógica, un estatuto o una terminología técnica; por ello, el ser un buen contador de chistes de tertulia y de cóctel no es ninguna garantía para declararse como un buen profesor.

Otro aspecto vinculado a las capacidades docentes es el liderazgo. ¿Cómo ejercer el liderazgo? Esta pregunta ha sido abordada en muchos *best sellers* y lo único claro en el campo de la educación es que ser líder va más allá de ponerse la corbata, mirar a los



ojos, saludar y aprenderse el nombre de las personas; esto implica ser capaz de construir auditorio gracias al planteamiento y concertación de conceptos o de valores. El profesor debe movilizarse en el ámbito de la investigación y más aún aquellos que trabajan en la universidad formando técnicos, lectores autónomos, analistas simbólicos, intérpretes éticos, actores transformadores; todos ellos deben nutrirse de manera continua para poder interactuar.

Idealmente, la evaluación de un docente universitario debería tener en cuenta todos estos aspectos: su saber disciplinar, el saber comunicar, su actitud de liderazgo y su actitud hacia la investigación. Un maestro que alcance los mayores valores en todas estas dimensiones se constituye en uno ideal, pero en muchos casos los maestros al presentar

resultados óptimos en uno o varios aspectos y deficiencias en otros, se generan perfiles que apuntan hacia un maestro más orientado en la pedagogía que cuenta con mayores habilidades comunicativas o mayores conocimientos disciplinarios.

Hacer de sus docentes maestros ideales, con los máximos rendimientos en todas estas dimensiones, es una tarea colectiva e institucional. Se trata de una misión que no se reduce a una orden de las directivas sino a la construcción de comunidad académica. En algún momento las directivas pueden trazarse estas metas como su norte pero no debe olvidarse que en todo este juego es crucial la interpretación elaborada por el auditorio existente de cada propuesta planteada.

NOTAS

¹ Tomado del texto *Las tensiones de la evaluación y la evaluación como formación: hacia el balance de una experiencia*, que aparece en *Trazas y Miradas*. Fabio Jurado Valencia, Universidad Nacional de Colombia, 2003: 51.

