

LA EVALUACIÓN Y LAS COMPETENCIAS COMO CAMPOS DE ESTUDIO: UNA MIRADA HISTÓRICA DESDE EL SIGLO XX

John Hamilton Sepúlveda Alzate

Grupo de Investigación Anudamientos
Institución Universitaria Antonio José Camacho

La idea de “competencias” ha entrado en la dinámica evaluativa; una vez allí, no es por sí misma que va a producir transformaciones, sino en función de ese contexto.
Guillermo Bustamante Zamudio

RESUMEN

Este artículo se centra en el desarrollo histórico de los campos de la evaluación y las competencias desde el siglo XX hasta la contemporaneidad. Para ello, se hace un análisis genealógico y arqueológico con el fin de identificar discontinuidades o rupturas en los hitos de la historia, especialmente los que marcaron algún acontecimiento relevante. Se concluye que el campo de la evaluación en la contemporaneidad se comporta como un dispositivo de poder que somete los sistemas educativos latinoamericanos a intereses geopolíticos y geoeconómicos, donde las prácticas pedagógicas se reducen a las tendencias globales del mercado. Por lo tanto, el campo de las competencias se instala en tres categorías emergentes: calidad=eficacia educativa; competencia=labor productiva; profesional universitario=trabajador competente. Salirse de estas estructuras de poder significa sentar una posición crítica y transformadora de la educación superior.

PALABRAS CLAVES

Campo de la evaluación, Campo de las competencias, Análisis genealógico y arqueológico, Discontinuidades, Dispositivo de poder.

ABSTRACT

This paper focuses on the historical development of the evaluation and competences fields from the twentieth century to contemporaneity. For this, a genealogical and archaeological analysis is conducted to identify discontinuities or ruptures in the milestones of history, especially those that

¹ Este artículo hace parte del proyecto denominado “Estrategia Pedagógica para el mejoramiento del desempeño profesional pedagógico de los docentes de lengua inglesa en la UNIAJC”, financiado por la Institución Universitaria Antonio José Camacho de Cali, Colombia, e inscrito en la Decanatura Asociada de Investigaciones con el código: PD-0818.

marked a relevant event. It is concluded that the evaluation field in the contemporaneity behaves as a power device that dominates the educational systems in Latin America into geo-political and geo-economic interests, where pedagogical practices are reduced to global market trends. Therefore, the competences field is installed in three emerging categories: quality = educational effectiveness; competence = productive labor; university professional = competent worker. Leaving these structures of power means setting a critical and transformative position of higher education.

KEYWORDS

Evaluation field, Competences field, Genealogical and archaeological analysis, Discontinuities, Power device.

INTRODUCCIÓN

Los campos de la evaluación y las competencias han sido estudiados y discutidos por grandes intelectuales a partir del siglo XX, pero su problemática sigue vigente, especialmente en la educación superior. De esta manera, se hará un recorrido histórico desde los albores del siglo XX hasta llegar a la década de los años 60, donde se profundizará en el concepto de la evaluación; luego, se transitará por las décadas de los años 70, 80 y 90 hasta llegar a la contemporaneidad, y así abordar el concepto de competencia.

SIGLO XX

En el siglo XX se consolida el movimiento de la eficacia o del rendimiento que ya se avizoraba desde finales del siglo XIX y que causa un gran impacto en la educación moderna, pues se pasa de métodos de evaluación a procedimientos de gestión; esto con el

fin de que los procesos educativos fueran más funcionales y eficaces. Se basaban entonces en estándares cualitativos y cuantitativos para valorar el producto educativo. Utilizaban estudios controlados para reconocer las formas más efectivas de dividir las tareas de aprendizaje en unidades, que se prestaban más fácilmente para la enseñanza y la evaluación. (Nadeau, 1988, p.14)

Entre 1900 y 1930 se desarrollaron pruebas de rendimiento estandarizado, de selección y clasificación de individuos para ocupar puestos de comando en la armada, pruebas de inteligencia, de agrupamiento de estudiantes por habilidades, y prueba psicométrica. Las pruebas estandarizadas eran desarrolladas para todas las habilidades escolares y para el contenido de los programas de estudios. Esta época se caracterizó por el rápido desarrollo y utilización a gran escala de pruebas pedagógicas y psicológicas en el ambiente escolar. Asimismo, se desarrollaron procedimientos para medir la personalidad, el interés, aptitud, por lo cual las técnicas estadísticas eran más sofisticadas. (Nadeau, 1988, pp.15-16)

Entre 1930 y 1945 el norteamericano Ralph Tyler desarrolla el método de la evaluación educativa; lo que constituye reconfigurar los programas educativos sobre la base de metas u objetivos. Tyler expresaba que para planificar y mejorar un programa de enseñanza era fundamental establecer

unas metas, por ende los objetivos se convertían en un elemento rector para seleccionar los contenidos, los métodos de enseñanza, los materiales requeridos y elaborar las pruebas y exámenes (Tyler, 1973, p.3). Se puede decir que con la propuesta racional de Tyler se desarrolla el campo de la evaluación, pues los objetivos se constituyen en indicadores de medición del aprendizaje, en otras palabras el aprendizaje se mide a través de la evaluación, donde el cambio en la conducta es observable, verificable y cuantificable.

Tyler está convencido de que la escuela o la enseñanza no cambian la conducta o, mejor, ya no pueden cambiar la conducta. La conducta, que es el pensar, el vivir y el actuar del hombre (pensamiento, sentimiento y acción), se cambia por medio de los objetivos que plantea un planificador, alguien que tiene un saber general, que no es necesario estudiar, sino que, como es información, es algo fácil de usar. (Peñaloza-Tello & Quiceno-Castrillón, 2016, p.74)

En la década de los 60 se hablaba de la calidad de insumos y el Estado representaba una forma de poder, la de un cliente exigente y regulador de procesos. Asimismo, como resultado de estudios realizados entre 1966 y 1985, se encontró que la poca influencia de los centros educativos sobre el rendimiento de los alumnos no dependía de la inversión económica en la educación sino de otros factores sociales y culturales. (Martínez-Boom, 2004, pp.333-335)

Esto da origen a estudios sobre las escuelas eficaces, donde se diseñaron sistemas e indicadores de contexto que gozaban de su alto nivel de generalidad, y cuyas indagaciones preliminares permitieron comprender que las estrategias de enseñanza, los métodos y el texto producían un efecto esperado en el rendimiento escolar. También, se llegó a la conclusión de que los insumos educativos como los maestros, los currículos, las instalaciones y los materiales, así como el gasto público o inversión en la educación, no incidían con gran fuerza en el rendimiento escolar, sino por variables externas; esto en términos de eficiencia y eficacia. Lo que demostró que era viable redistribuir el presupuesto asignado a la educación. (Martínez-Boom, 2004, pp.334-335)

Del mismo modo, en la década de los 60 ya se avizoraba el concepto de competencia. Pues es a partir de las diferentes discusiones en Alemania sobre los planes de estudio en relación con los oficios industriales y la forma de transmitir las capacidades profesionales, que se introdujo el concepto de cualificación profesional, donde el alumno debía

adquirir conocimientos y desarrollar las destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una actividad profesional cualificada. (Bunk, 1994, pp.8-9).

En la década de los 70 el profesor McClelland de la Universidad de Harvard declaró que “los expedientes académicos (conocimientos adquiridos) y los tests de inteligencia no proporcionaban la información suficiente para pronosticar, de manera fiable, la adecuación de las personas a los puestos de trabajo”, de ahí que se hubiese adoptado el término competencia, como “nueva referencia, como una unidad de medida alternativa” para aclarar estas cuestiones (Suárez, 2005; citado en Hernández, 2010, p.119). Por consiguiente, en 1970, el consejo de educación alemán estableció la competencia de los alumnos como el objetivo central de desarrollo de los procesos de aprendizaje integrados; de esta manera, se empezaron a transmitir “competencias humanas y sociopolíticas” (Bunk, 1994, pp.8-9). Sin embargo, es a finales de los años 80 y principios de los 90 que este término se consolida, pero desde un reduccionismo político y económico, pues la competencia se constituyó en un dispositivo de poder, de tipo empresarial, ligado a indicadores de calidad, con propósitos de rentabilidad; en otras palabras de eficacia en la producción. En consecuencia, se requería un personal calificado que demostrara conocimientos (habilidades cognitivas) y las destrezas necesarias para el cargo a ocupar, es decir, sujetos idóneos, competentes. Lo que condujo a pensar la educación superior, los distintos planes de estudio y la formación académica, orientada a un modelo capitalista, de consumo, que favoreciera estos intereses hegemónicos.

Por lo anterior, en 1988, rectores de varias universidades europeas se reunieron en Bolonia para firmar un acuerdo (Carta Magna de la Universidad de Bolonia, 1988), en el que se establecían unos principios fundamentales (compromisos) que las universidades deberían acatar con el objeto contribuir al desarrollo cultural,

social, económico, científico y técnico de la sociedad. Esto se lograría con una formación permanente y de calidad. Entre los cuatro principios que se establecen, dos de ellos, el primero:

La universidad —en el seno de sociedades organizadas de forma diversa debido a las condiciones geográficas y a la influencia de la historia— es una institución autónoma que, de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y de la enseñanza. Abrirse a las necesidades del mundo contemporáneo exige disponer, para su esfuerzo docente e investigador, de una independencia moral y científica frente cualquier poder político, económico e ideológico. (p.1)

Y el tercero:

Siendo la libertad de investigación, de enseñanza y de formación el principio básico de la vida de las universidades, tanto los poderes públicos como las universidades, cada uno en sus respectivos ámbitos de competencia, deben garantizar y promover el respeto a esta exigencia fundamental (pp.1-2)

Curiosamente exponen una autonomía universitaria, libre de cualquier interés geopolítico y geoeconómico, sin embargo responden a un modelo europeo capitalista, donde el profesional competente debe estar en la capacidad de comprender y aportar - de una manera eficiente y eficaz- a las estructuras globales complejas de mercado. Sumado a que "...se controla el trabajo de los profesores mediante el uso de técnicas de gestión y las tareas docentes están cada vez más sometidas a la lógica de la producción industrial y de la competencia de mercado (Ball, 1990, p.155). Efectivamente el sistema capitalista europeo impera en los procesos de formación.

En la década de los 90, cuando se consolida el fenómeno de la globalización y la descentralización de los sistemas educativos, se habla de la evaluación de la calidad educativa y los resultados de aprendizaje; lo que da origen a las políticas

educativas en Latinoamérica. Con respecto a ello, el Banco Mundial estableció que las prioridades de inversión en la educación dependían del costo-beneficio, vale decir que los criterios de calidad debían demostrar competencias y rendimientos; que conlleva a entender la calidad como un dispositivo de poder que ejerce control en el producto educativo, pues el resultado esperado es un individuo competente, preparado para los desafíos del mercado global. Lo que implicó constituir sistemas de evaluación para determinar el rendimiento escolar, en otras palabras, la calidad eficaz (Martínez-Boom, 2004, pp.337-338). En efecto, "...las competencias son nuevas porque se inscriben de manera particular en una dinámica de los sistemas educativos: la evaluación de la calidad" (Bustamante-Zamudio, s.f., p.4).

En 1993, en el informe que la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI presentó a la Unesco, donde se tuvieron en cuenta las tendencias geopolíticas, económicas, sociales y culturales que pudiesen incidir en la educación, se estableció que la educación a lo largo de la vida se basaba en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Lo que correspondería a aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida; aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias o de trabajo que se ofrecen en el contexto social; aprender a vivir juntos para reconocer al otro en su singularidad; y aprender a ser, con el fin de favorecer el desarrollo de la personalidad, en el sentido autónomo y responsable. Por consiguiente, esta iniciativa criticó - en su momento- los sistemas educativos tradicionales, donde se daba mayor prioridad a la adquisición de conocimientos; en esencia, se propendía por una reforma de las políticas educativas y nuevas orientaciones pedagógicas, en las que primara la relación docente-alumno, pues se concebía la educación como un todo. (Delors, 1993, pp.34-36)

Es importante mencionar, además, que en este informe se exhortaba a las universidades a tomar el poder intelectual, con independencia de intereses geopolíticos y geonómicos, pero con responsabilidad, donde se pudiesen analizar y tomar acciones sobre los problemas éticos y sociales de mayor afectación para la sociedad. Sin embargo, en los apartes –sobre las funciones esenciales de la universidad- se demuestra cierta tensión en la misma iniciativa, ya que promueve “...la oferta de tipos de formación muy especializados y adaptados a las necesidades de la vida económica y social”; esto con el propósito de cumplir con las demandas del mercado, es decir, la educación como capitalización. Sumado a la formación y certificación por competencias, como se puede ver a continuación: “...el desarrollo de la educación a lo largo de la vida supone que se estudien nuevas formas de certificación en las que se tengan en cuenta todas las competencias adquiridas” (Delors, 1993, p.36). Ciertamente se revelan acciones que tributan a los sistemas de gestión de la calidad educativa: mayor educación, mayor eficacia.

En 1994, en la Declaración de Salamanca, se abordó el término competencia con el objetivo de requerir capacitación pedagógica especializada a los profesores, y de esta manera dar respuesta adecuada a las necesidades educativas de alumnos especiales o con algún tipo de discapacidad física o cognitiva. (Declaración de Salamanca, 1994, pp.27-28)

En 1997 el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional - Cinterfor y la organización Internacional del Trabajo - OIT, publican las experiencias de países como: Reino Unido, Francia, España, Estados Unidos, Canadá, Australia, México y Brasil, así como la participación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la misma OIT en el Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas, celebrado en

Guanajuato, México, en 1996. En este documento se discute y reflexiona sobre el enfoque de competencia y sus conceptos centrales; el rol que juega la competencia laboral en la definición de las políticas públicas de formación y capacitación, de productividad y competitividad; y la certificación de la competencia laboral (Cinterfor - OIT, 1997, p.9).

La formación basada en competencia laboral la consideran relevante porque centra el esfuerzo económico y social sobre la valorización de los recursos humanos y la capacidad humana para construir el desarrollo. En este sentido, se busca favorecer “el punto de convergencia promisorio entre educación y empleo; entre los esfuerzos educativos y de formación de la mano de obra”, donde la calidad y la competencia es determinante para la empleabilidad. Por lo tanto, se requiere una combinación de competencias cognoscitivas de base (lectura y escritura, el lenguaje y la lógica aritmética), de comportamiento profesional (aptitudes, actitudes y valores asociados al desempeño profesional requerido) y técnicas específicas (conocimientos, habilidades y destrezas) fundamentales para los puestos de trabajo (Cinterfor - OIT, 1997, pp.16-18). De esta manera, los sistemas educativos deben apuntarle a una formación profesional en la que primen la eficiencia y la eficacia, es decir:

...el enfoque de competencias representa un enorme potencial en la estructuración de las políticas de educación y de formación, y de vinculación con las políticas de mercado de trabajo y de empleo. Asimismo, definen la competencia laboral como la combinación, interacción y puesta en práctica de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes expresados en saberes: saber, hacer y saber hacer, necesarios para el desempeño de un individuo en el contexto laboral, y según los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo (Cinterfor - OIT, pp.18-135).

En este orden de ideas, la persona competente es aquella que posee y demuestra ciertas características (conocimiento, valores, habilidades y actitudes) fundamentales para un desempeño idóneo en su puesto de trabajo, y de acuerdo con la norma apropiada (Cinterfor - OIT, 1997, p.162).

Lo anterior revela la deshumanización de la educación, pensada más como un producto de óptima calidad que debe perfeccionarse constantemente, mediante un conjunto de normas técnicas, y que responde a las tendencias y prácticas globalizadoras del mercado.

En 1998, en la conferencia mundial sobre la educación superior desarrollada en París, se abordó el concepto de competencia desde varias aristas: primero, desde la formación del personal docente, lo que contribuye en la innovación de los planes de estudio y los métodos de enseñanza-aprendizaje; segundo, como una forma de potenciar el progreso socioeconómico de los países en desarrollo; tercero, la educación superior debe favorecer el desarrollo de competencias de alto nivel de acuerdo con la proporción de empleos; cuarto, se debe pensar en una educación a lo largo de la vida, donde se tengan en cuenta las competencias ya adquiridas y las que se deben lograr en el tiempo de formación; quinto, se debe formar en competencias técnicas y laborales que tributen al desarrollo sociocultural y económico de las sociedades. En síntesis, la conferencia lleva a pensar los procesos de formación en la educación superior, orientados al desarrollo de competencias que contribuyan no solo en el mejoramiento de la calidad educativa, sino también que permitan el vínculo con el sector empresarial (Conferencia mundial sobre la educación superior, 1998, pp.2-47). En efecto, se sigue pensando la educación superior de una manera instrumental, donde las tendencias del mercado son las que condicionan los planes de estudio y los procesos de formación, pues se instruye para competir con el otro, generando subjetivaciones, de dominación, en los individuos

(Foucault, 1988, pp. 3-.5), pero también se instruye para favorecer las estructuras de poder, en las que redonda el control y el sometimiento social.

En 1999 se reunieron en Bolonia 29 ministros de educación superior de diferentes países europeos, con el propósito de acordar una declaración conjunta que permitiese reformar el sistema de educación superior para favorecer la empleabilidad y aumentar los índices de competitividad internacional de las universidades europeas. En esa declaración se tuvo en cuenta el concepto de competencia como un elemento fundamental para el crecimiento social y humano de la ciudadanía europea (Tratado de Bolonia, 1999, pp.1-4). En ese mismo año, la Oficina Federal de Estadísticas de Suiza con el apoyo del Centro Nacional de Estadísticas para la Educación de los Estados Unidos lanzó, dentro del marco del proyecto de indicadores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), un programa de tres años titulado: “Definición y selección de competencias: bases teóricas y conceptuales”, mejor conocido como DeSeCo, con el objetivo de establecer puntos de referencia generales para un mayor desarrollo teórico a futuro en la medición y comprensión de las competencias básicas o claves para actuar de una manera autónoma y responsable en la sociedad (Hersh et al., 1999, pp.5-11). Como resultado del estudio: las competencias de los jóvenes emergen de la escolaridad (conocimientos y habilidades) y de las necesidades económicas y sociales del diario vivir (recursos psicosociales: actitudes, valores, motivaciones, creencias); es decir, “...las escuelas y los sistemas educativos no son fines en sí mismos, sino medios para que los estudiantes sean competentes para la vida, no solo para la escuela” (Hersh et al., 1999, pp.14-22).

Por lo anterior, la nueva era de la educación, que parte del siglo XX, ha buscado trasegar fronteras, sin límites geográficos que le permitan incorporarse en una modernización social, donde las tendencias

globales y mercantiles que emergen de intereses geopolíticos y geoeconómicos dominan las sociedades; éstas, a su vez, deben ajustarse a esos nuevos retos hegemónicos: prácticas globales donde la ciencia y la tecnología desplazan pensamientos locales, pues lo que representa un territorio donde se produce diversidad de sentidos y significados culturales, ya no es una prioridad para el desarrollo económico de un país, de una comunidad o de un grupo social, en consecuencia queda marginado por este fenómeno de poder. En efecto, esta problemática social conlleva a pensar que “el mundo se encuentra en crisis por el empobrecimiento de lo humano; por la reducción de la existencia humana a la utilidad, la tecnología, y los medios de producción económica” (Montoya, Vélez & Viáfara, 2013, p.89).

La globalización -como fenómeno de poder- concibe la educación como capitalización; es decir, la educación en función de la economía, donde los procesos de modernización ejercen más control, reconfigurando el pensamiento y los saberes de los sujetos de aprendizaje (autómatas que deben ser instruidos, sin derecho a la duda, a la pluralidad, a pensar fuera de sus realidades), y es ahí donde la escolarización toma fuerza, ya que su fin es el de instruir y que el alumno busque ser instruido. De esta forma, el aprendizaje se vuelve dirigido y eficaz; esto es acelerar los procesos de aprendizaje para que sean más precisos, pertinentes y efectivos con un resultado óptimo: la transformación de conductas, pues la educación moderna debe formar un hombre idóneo (ideal) para que se integre y contribuya en la sociedad.

Un modelo de hombre heterónimo, sometido a intereses hegemónicos, sin autonomía, que debe educarse o prepararse para la vida; un ser competente laboralmente para poder aspirar a ocupar un cargo que responde a las necesidades y metas de una organización o empresa transnacional, con una mirada globalizadora, mercantil, donde el obrero: sujeto competente, “...polivalente, flexible y multifuncional” (Abreu, 2003, p.71), es decir, un funcionario más, responde a las exigencias comerciales y operativas sin derecho a opinar o

reclamar, pues su permanencia laboral depende de seguir instrucciones, acatar normas y estar en silencio; claro está que podría hacerlo siempre y cuando tenga una propuesta o proyecto contundente que tribute a incrementar las ganancias y metas establecidas. Sumado a que es evaluado permanentemente con altos estándares de calidad.

Estándares de calidad que establecen reglas y directrices encaminadas a un resultado. En este sentido, la evaluación es una herramienta fundamental para mostrar resultados inmediatos sobre procesos. Para ello utilizan indicadores o unidades de medición de la conducta, estandarizados para determinar si un sujeto es competente o no para labor que realiza.

Lo anterior no está desligado de la concepción que algunos autores tienen sobre la evaluación de la calidad educativa:

La evaluación se refiere a la producción de información relevante sobre el desempeño del sistema y (...) de los aprendizajes alcanzados (su proceso, su eficacia, su relevancia). Se busca saber quiénes aprenden, qué aprenden, y en qué condiciones lo hacen, y no cuantos asisten a la escuela y en qué proporción. De esta forma es de vital importancia un sistema de evaluación de la calidad que brinde información sistemática sobre los aprendizajes de los estudiantes. (Martínez-Boom, 2004, p.362)

De ahí que los indicadores de evaluación se convierten en un dispositivo de poder en la educación, pues los maestros evalúan lo que les interesa:

...se podría decir que con el uso de los (...) indicadores se pretende el control de todo el sistema educativo. Surge así la evaluación como dispositivo fundamental en la conducción de los sistemas educativos, dirigido al mejoramiento de los aprendizajes. (Martínez-Boom, 2004, p.362)

Por lo tanto, los maestros se convierten en supervisores y “policías” para vigilar y controlar el proceso evaluativo y modifican las prácticas de saber, con instrucciones rutinarias, mecanicistas, además que determinan objetivos y evalúan meramente contenidos (temas); así, los alumnos deben de demostrar un desempeño adecuado (objeto de conocimiento), a través de los resultados esperados (alumnos competentes).

SIGLO XXI

A comienzos del siglo XXI, se celebró en Lisboa una sesión especial del consejo europeo, con el propósito de acordar un objetivo estratégico que propendiera por el mejoramiento de la empleabilidad y la cohesión social sobre la base de una economía del conocimiento. En ese acuerdo se exhortaba a la promoción de competencias básicas en las tecnologías de la información y competencias sociales que respondieran a las demandas de la sociedad del conocimiento y del sector productivo (Consejo europeo de Lisboa, 2000, p.9).

En el 2001, se reunieron 32 ministros de educación superior en Praga para analizar los logros alcanzados y tomar acciones de mejora a futuro. En un aparte del comunicado realizado, los ministros incentivan a las universidades a facilitar los procesos académicos y legislativos para que los ciudadanos usen sus competencias y habilidades a lo largo de sus estudios (Comunicado de Praga, 2001, pp.1-5).

En el 2003 se presentaron los resultados de la primera fase del proyecto de gran impacto creado por las universidades europeas para responder al reto de la Declaración de Bolonia y el Comunicado de Praga, denominado Tuning Europa (Sócrates-Erasmus Tuning Educational Structures in Europe 2000-2002). Este proyecto no se centró en los sistemas educativos sino en las estructuras y el contenido de los estudios, además buscaba una mayor calidad en la universidad europea desde los procesos de internacionalización. En el marco del proyecto se diseñó una metodología para comprender el currículo y hacerlo comparable.

En efecto, se intentaba dar unos puntos comunes de referencia para las universidades europeas basados en resultados de aprendizaje. Los resultados del aprendizaje se analizaron mediante dos líneas de enfoque: competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas de las áreas temáticas (habilidades, conocimientos y contenidos), que se esperaba que el alumno dominara, comprendiera y demostrara después de finalizar un programa de estudio por ciclos. (González & Wagenaar, 2003, pp.17-28)

Es importante aclarar que las competencias genéricas, según el proyecto Tuning, se desarrollan a través de la siguientes sub-competencias: 1. Competencias instrumentales: habilidades cognitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y destrezas lingüísticas. 2. Competencias interpersonales: capacidades individuales relacionadas con habilidades críticas y de autocrítica, y destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales y la capacidad de trabajar en equipo. Estas competencias facilitan los procesos de interacción social y cooperación. 3. Competencias sistémicas: destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad (combinación de la comprensión, sensibilidad y conocimiento). Estas competencias requieren como base la adquisición previa de las competencias instrumentales e interpersonales. (González & Wagenaar, 2003, pp.81-82)

En ese mismo año, en Berlín, se reunieron 33 ministros europeos de educación superior para incentivar a los Estados miembros a elaborar un marco de calificaciones para el sistema de educación superior, donde se utilizaran descriptores en términos de resultados y competencias (Comunicado de Berlín, 2003, p.3). En el 2005 se reunieron en Bergen para darle la bienvenida a nuevos países participantes en el Proceso de Bolonia: Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania y fijar las metas hasta el 2010. En este comunicado expresaron que el sistema de ciclos ha dado buenos resultados, de ahí que adoptaran el marco general de calificaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los descriptores genéricos basados

en resultados de aprendizaje y competencias (Comunicado de Bergen, 2005, p.2). En el 2007 se reunieron en Londres y expresaron que la educación superior debería desempeñar un papel importante en el fomento de la cohesión social, reducir las desigualdades y elevar el nivel de conocimientos, habilidades y competencias en la sociedad. (Comunicado de Londres, 2007, p.2)

En el mismo año, el 2007, sobre la base del proyecto Tuning Europa 2003, se presentaron los resultados del proyecto Tuning América Latina 2004-2007, el cual tuvo la colaboración de 190 universidades de 19 países latinoamericanos. El proyecto busca mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior latinoamericanas, en lo referente al desarrollo de la calidad, la efectividad y la transparencia, considerando, por supuesto, la diversidad educativa y la autonomía universitaria. El proyecto busca puntos comunes de referencia centrados en competencias genéricas y específicas que favorezcan la movilidad académica y profesional entre los países. Ciertamente en este proyecto es el estudiante quien desarrolla las competencias como resultado de su capacidad de aprendizaje. (Beneitone, P. et al., 2007, pp. 15-18)

De esta forma, el Estado, la escuela posmoderna y la sociedad capitalista, capturan las movilizaciones de pensamiento y los discursos, pues la multiplicidad, la libertad de expresión y las oportunidades que emergen para elegir y para actuar en decisiones políticas, sociales y económicas concretas (Nussbaum, 2012, pp. 38-39), son sinónimo de rebelión, de emancipación, de movimiento revolucionista que se interpone a la unicidad del sistema de evaluación de la calidad educativa, donde los resultados (evaluaciones de desempeño) retroalimentan la oferta académica que debe responder a los verdaderos intereses del mercado global. Sin embargo, esa visión unívoca y hegemónica entra en tensión por la misma contingencia del lenguaje, puesto que:

... no hay forma de salirse de los diversos léxicos (...) y hallar un metaléxico que (...) dé cuenta de todos los léxicos posibles, de todas

las formas posibles de juzgar y de sentir. El léxico de la justicia es necesariamente público y compartido, un medio para el intercambio de argumentaciones. (Rorty, 1996, pp.1-3)

Estas relaciones de poder que se producen al interior de la escuela, que tienen como base lo político, donde no se considera la práctica como construcción permanente de saberes, sentidos y significados socioculturales, en el que el maestro y los alumnos son actores fundamentales en constante tensión, reducen las contingencias en un sistema de gestión de calidad, dirección, gobierno de la escuela, funcionamiento y organización, que someten los saberes, la pluralidad y las vivencias a formas de gestión, procesos de calidad, un monitoreo permanente, indicadores de evaluación y la instrucción rutinaria donde el método es el principal conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje; de hecho, "...es posible llegar a conseguir que toda la juventud se instruya en letras, costumbres y piedad sin ninguna de las molestias y dificultades que con el método corriente se ocasionan tanto a maestros como a discípulos" (Comenio, 1998, p.3). Es por eso que "...el sistema escuela/educación pasa a ser visto como el resultado de procesos complejos, que requieren para su cabal comprensión una evaluación sistemática" (Martínez-Boom, 2004, pp.358-359).

CONCLUSIONES

A manera de conclusión, el campo de la evaluación en la contemporaneidad se comporta como un dispositivo de poder que somete los sistemas educativos latinoamericanos a intereses geopolíticos y geoeconómicos, donde las prácticas pedagógicas se reducen a las tendencias globales de mercado. Por lo tanto, es ineludible para los maestros latinoamericanos reconocer, desde sus territorios, el espacio general del saber como un espacio hecho de organizaciones discontinuas, de rupturas (Foucault, 1968, pp.213-214), y hacer el esfuerzo para que las instituciones y sus prácticas sean más justas y menos crueles. (Rorty, 1996, p.1)

Del mismo modo, se puede afirmar que el campo de estudio de las competencias en la educación superior, en su desarrollo histórico desde el siglo XX hasta la contemporaneidad, ha tenido una regularidad en su construcción, a pesar de algunas manifestaciones –más de tipo conceptual y sobre intenciones subjetivas, que colectivas- reveladas en conferencias mundiales, pues se ha naturalizado su desarrollo sobre la base de la economía, donde predominan tres categorías fundamentales: calidad=eficacia educativa; competencia=labor productiva; profesional universitario=trabajador competente. Tres categorías que emergen de un modelo industrializado europeo, y que las universidades en el mundo deben enriquecerlo y decantar sus sistemas educativos de una manera lineal, estructuralista, donde las hegemonías políticas y geoeconómicas deciden las reformas curriculares y los direccionamientos para los procesos de formación, donde los indicadores de desempeño son sinónimo de una educación de calidad. Salirse de estas estructuras de poder significa sentar una posición crítica y transformadora de la educación superior.

Como educadores debemos tener el coraje de luchar contra las hegemonías políticas y sociales, que ven la educación como una gran organización –una multinacional- rentable económicamente y solidaria con el sector empresarial, que tiene el encargo social de proveer profesionales en serie, ciudadanos competentes para desarrollar una labor determinada: suplir las necesidades de las empresas. Es por eso que debemos sentar nuestras bases de poder, de forma colectiva, donde prime el factor humano, y que nuestra capacidad crítica, autónoma y legitimada sean las fuerzas detonadoras contra estas formas globales de poder estructural, controlador, que nos aniquilan a diario y que nos rezagan a vivir un mundo de angustia, de silencio, de penumbras sin sentido; tenemos la obligación de hacer valer nuestros derechos como seres políticos y responsables en la formación de las nuevas generaciones: seres humanos biopsicosociales, con diversidad de pensamiento y sensibles frente a las injusticias del mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu R. (2003) Un modelo de la pedagogía de la educación técnica y profesional en Cuba. [Tesis doctoral]. Ciudad de La Habana: ISPETP Héctor Alfredo Pineda Zaldivar.
- Ball, S. (1990). Foucault y la educación. Disciplinas y saber. London: Routledge
- Beneitone, P. et al. (2007) Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final - Proyecto Tuning - América Latina 2004-2007. Universidad de Deusto.
- Bunk (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. Revista europea de formación profesional, 8-14.
- Bustamante-Zamudio, G. (s.f.) La moda de las competencias. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://www.socolpe.org/data/public/libros/Competencias/Competencias%20PDF/Conferencia%20Guillermo%20Bustamante.pdf>
- Carta Magna de la Universidad de Bolonia de 1988. Recuperado de: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/spanish>
- Cinterfor/OIT (1997). Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas (Guanajuato, México, 1996). Documentos presentados. Montevideo
- Comenio, J.A. (1998) Didáctica Magna. (8ª ed.) México: Editorial Porrúa. Recuperado de: <http://confedec.org/index.php/documentos/libros/581-didacticamagna/file>
- Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción (5-9 de octubre de 1998). París: UNESCO

- Consejo europeo de Lisboa. (23 y 24 de marzo de 2000). Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Comunicado de Bergen. (19 y 20 de mayo de 2005). Recuperado de: http://institucional.us.es/ees/formacion/html/bergen_declaracion.htm
- Comunicado de Berlín (19 de septiembre de 2003). Recuperado de: http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado_berlin.pdf
- Declaración de Bolonia. (19 de junio de 1999). Recuperado de: <http://ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- Comunicado de Londres. (18 de mayo de 2007). Recuperado de: <http://www.uma.es/ees/images/stories/london.pdf>
- Comunicado de Praga, (19 de mayo de 2001). Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/11.pdf>
- Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. (7-10 de junio de 1994). Salamanca, España: UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Delors, J. (1993). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Compendio. Paris: Santillana Ediciones Unesco. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Foucault, M. (1968) Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Argentina: Siglo XXI Editores
- Faucault, M. (Jul. – Sep. 1988) El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-20.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe final fase I. Universidad de Deusto. Recuperado de: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf
- Hernández, E. (2010) Aprendizajes, competencias y rendimiento académico en la titulación de estudios socioculturales de la Universidad de Cienfuegos. Tesis doctoral. Granada
- Hersh, L., Rychen, D., Moser, U., & Konstant, J. (1999) Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual. Oficina Federal de Estadística de Suiza, Instituto de Servicios de Estadística de Educación, Universidad de Bern. Recuperado de: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>
- Martínez-Boom, A. (2004) De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América latina. Barcelona, España: Anthropos
- Montoya, M., Vélez de la Calle, C. & Viafara, H. (2013) Las políticas públicas en educación superior en Colombia. 1992 – 2010. Diagnóstico e incidencias en las reformas institucionales. Cali: Editorial Bonaventuriana
- Nadeau, M. A. (1988) L'évaluation de programme. Théorie et pratique. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Nussbaum, M. (2012) Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona, España: Paidós

- Peñaloza-Tello, M. & Quiceno-Castrillón, H. (2016) El campo de la evaluación educativa en Colombia. Universidad de San Buenaventura Cali: Editorial Bonaventuriana
- Rorty, R. (1996) Contingencia, ironía y solidaridad. Barcelona: Paidós
- Tyler, R. (1973). Principios Básicos sobre el Currículum. Argentina. Editorial Troquel.

AUTOR

John Hamilton Sepúlveda Alzate: Magíster en Didáctica del Inglés [Universidad de Caldas, Manizales-Colombia], Candidato PhD en Ciencias Pedagógicas [Universidad Pedagógica Enrique José Varona, La Habana-Cuba], Doctorando en

Educación [Universidad de San Buenaventura, Cali-Colombia]. Profesor asociado e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, grupo de investigación Anudamientos, Institución Universitaria Antonio José Camacho, Cali, Colombia. Correo Electrónico: jsepulveda@admon.uniajc.ed.co