

## RESUMEN

La pesquisa se articula sobre tres problematizaciones. Primera: describir las formas como la evaluación ha signado este lapso de la historia de la educación colombiana (mediante el análisis de las condiciones que permitieron la conformación y consolidación de un saber con pretensiones de autonomía y de la caracterización de los discursos que la enuncian, que la hacen visible y posible). Segunda: rastrear la génesis de los acontecimientos que han posibilitado su emergencia, instalación y operación mediante determinadas prácticas de poder; esta intencionalidad implicó el análisis de los regímenes que han permitido su instalación, su normalización, su regularización, su naturalización, su permanente presencia; y la especificación de los modos de accionar en los marcos de las denominadas sociedades disciplinaria y de control. Tercera: identificar las modalidades de sujetos que produce y gestiona, en razón al establecimiento y la legitimación de relaciones objetivas-subjetivas, intersubjetivas e interinstitucionales.

Una masa documental constituida por tres *corpus*, permitió la fundamentación teórico-epistémica y metodológica de la indagación: *Corpus* teórico referido al desarrollo disciplinar de la evaluación (teorías y metateorías: perspectivas, modelos, concepciones, modalidades). *Corpus* normativo-prescriptivo: programas curriculares, planes de reforma y desarrollo, planes sectoriales, misiones y proyectos de estudio de las condiciones de la educación, proyectos educativos, normas, decretos, resoluciones y demás actos legislativos orientados hacia la *normatización, regularización, homogeneización*, de la acción educativa. *Corpus* epistemológico-metodológico, modulado por el pensamiento de Foucault, abierto al diálogo con otros pensadores y complementado con estudios y analíticas sobre su producción.

**Palabras Clave:** Evaluación, Examen, Calificación, Docimología, Arqueología, Genealogía, Analítica de la Verdad, Discurso, Poder, Subjetividad.

## 1. PROLEGÓMENOS: LA RAZÓN DE UNA APUESTA

*Traicionar es crear. Hay que perder la propia identidad, el rostro. Hay que desaparecer, devenir desconocido. Deleuze*

Una investigación de talante arqueológico-genealógico, referida a la evaluación educativa en Colombia en la segunda mitad del siglo XX, demanda adentrarse en uno de los campos de mayor actualidad, común a diversos ámbitos de la vida social, política, económica, cultural; toda vez que una pluralidad de prácticas y discursos han venido, paulatinamente, conquistando mayores espacios de debate, de producción, de creación y re-creación, de configuración y re-configuración, en múltiples escenarios y por una variedad de actores.

Tres problematizaciones articulan y orientan la pesquisa. -Primera: describir las formas como la evaluación a través de diversos trayectos ha signado este lapso de la historia de la educación colombiana; analizar las condiciones que han permitido la conformación y consolidación de un saber con pretensiones de autonomía; caracterizar sus modos de ser, aparecer, acontecer y operar; determinar los discursos que la enuncian, que la hacen visible, y por tanto, posible. -Segunda: rastrear la génesis de los acontecimientos que han posibilitado su emergencia, instalación y operación mediante determinadas prácticas de poder (ejercidas, de múltiples maneras, sobre los acontecimientos, los objetos, los sujetos y las instituciones que sus dominios abarca); señalar los regímenes que han permitido su instalación, su normalización, su regularización, su naturalización, su permanente presencia; especificar los desplazamientos y las mutaciones que ha operado en la educación, en los marcos de las denominadas sociedades disciplinaria y de control. -Tercera: identificar las modalidades de sujetos que produce y gestiona, en razón al establecimiento y la legitimación de múltiples relaciones objetivas-subjetivas, intersubjetivas e interinstitucionales.

La fundamentación teórica, epistemológica y metodológica de la apuesta investigativa, la conforma una masa documental constituida, así mismo, por tres *corpus* documentales: -un *corpus* teórico referido al desarrollo disciplinar de la evaluación educativa, conformado por algunas teorías y metateorías (perspectivas, modelos, concepciones, tipos, formas, modalidades); -un *corpus* documental (normativo-reglamentario), constituido por un variado repertorio prescriptivo de prácticas evaluativas, programas curriculares, planes de desarrollo, planes de reforma, planes decenales, planes quinquenales, planes sectoriales, misiones y proyectos de estudio de las condiciones generales de desarrollo del país, proyectos educativos, leyes (generales y específicas) que regulan la *prestación del servicio educativo*, decretos, resoluciones y demás actos legislativos y reglamentaciones orientados hacia la *normatización, regularización, homogeneización*, de la población y de las acciones educativas; -un *corpus* epistemológico-metodológico, cuya médula la constituye el pensamiento de

Foucault (arqueología-genealogía-subjetividad) abierto al diálogo con otros pensadores (Bachelard, Bourdieu, Deleuze, Negri, Touraine, Virilio, Veyne), complementado con diversos estudios y analíticas referidas a la producción del pensador francés. Estos *corpus* conforman la *caja de herramientas*, el arsenal teórico, epistemológico y metodológico que comporta los insumos posibles para pensar: el saber acerca de la evaluación, el poder que ejerce y produce, y los sujetos que gestiona; sus fuerzas y campos de influencia, en perspectiva de una *ontología histórica del presente*.

### 1.1 LA EVALUACIÓN CONTEMPORÁNEA: ¿UN PROBLEMA?

*El hombre, el que mide: tal vez pudiéramos remontar todo el origen de la moralidad humana a la enorme agitación interior que se apoderó de la humanidad primitiva. Cuando descubrió la medida y la evaluación, la balanza y el peso, (sabemos que la palabra "hombre" significa el que mide: ¡ha querido "denominarse" según su descubrimiento más grande!) Estas nociones nuevas le elevarán a dominios que no podía medir ni ponderar, que definitivamente no parecían tan inaccesibles. Nietzsche.*

El sucinto introito anuncia el itinerario de la pesquisa: analizar las condiciones por las cuales, la evaluación se ha constituido en estrategia de producción de saber y verdad, en dispositivo de poder, de disciplinamiento, normalización y control; y, en tecnología para la gestión y el agenciamiento de sujetos, instituciones proyectos, procesos, acciones, políticas.

En tal dirección irrumpen, de entrada, unas cuestiones previas: ¿cómo evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cuándo evaluar?, ¿a quienes evaluar?, ¿para qué evaluar? Reuchlin, a mediados de los 60, preguntaba: “¿hay que evaluar?, ¿tienen cabida en la educación y en la sociedad los procedimientos de evaluación cualesquiera que esos sean?, ¿Es posible, útil, necesario, evaluar periódicamente los resultados de las acciones y de las interacciones educativas sobre alumnos particulares o sobre grupos de alumnos?”.

Estos interrogantes que subyacen a las prácticas y a los discursos educativos, se han hecho manifiestos a través de una pluralidad de disciplinas; se han esgrimido desde diferentes perspectivas teóricas; se han desocultado en diversos momentos; han sido objeto de enunciabilidad por distintos actores; han conquistado y colonizado múltiples escenarios; han permeado conjunto de prácticas discursivas y no discursivas. La evaluación ha colonizado, el *mundo de la vida*, ha hecho presa de individuos, de instituciones, de poblaciones; ha pretendido medir, con patrones universales, sus acciones, sus proyectos, sus interacciones, su ser y su acontecer.

Cuatro décadas después del planteamiento de la pregunta ¿hay que evaluar?, habrá de responderse categóricamente: ¡Hoy Todo se evalúa! En efecto,

la evaluación ha emergido, ha irrumpido, se ha filtrado e instalado en el quehacer y en el acontecer de los sujetos, de las instituciones, de la educación y de la sociedad toda. Pero, ¿cómo se ha operado tal irrupción?, ¿cómo se ha producido esta emergencia?, ¿qué condiciones han permitido dicha instalación?, ¿por qué todo ha de ser sometido al juicio de la evaluación?, ¿qué le ha posibilitado gozar de tanto prestigio?, ¿qué la ha investido de tanto poder?, ¿cómo ha llegado a constituirse en una cultura, en un nuevo culto?

Actualmente y por todas partes, son moneda de uso corriente diversas proposiciones: “hay que evaluar”, “todo se evalúa”, “se evalúa para controlar”, “lo que se evalúa mejora”, “asistimos a una cultura de la evaluación”, “pertenece a una sociedad evaluadora”, “la evaluación está de moda o, es una moda”; en últimas, la evaluación se ha constituido en un nuevo culto. Estas enunciaciones, esgrimidas por múltiples actores, desde diversas posiciones (científicos, investigadores, pedagogos, administradores, planificadores, estrategas, docentes, estudiantes, gente común), son señales del lugar que ocupa la evaluación, de las formas como ha irrumpido, permeado e instalado en el entramado social y de modo extraordinario, en la educación.

Algunos ejemplos, dan cuenta de la omnipresencia de la evaluación:

- Para Díaz Barriga, la generalización de la evaluación y sus estrategias, hace parte de las múltiples reformas educativas de las últimas décadas, “los llamados organismos internacionales tales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la UNESCO, entre otros, han realizado diversos diagnósticos de los sistemas educativos, de los que han derivado entre sus principales recomendaciones la implantación de diversas formas de evaluación” (2004, p. 13);
- Flórez (1999, xiii), reseña una *condición natural* de la evaluación: “es natural que la educación [...] deba ser evaluada y autorregulada”;
- El documento *Evaluación del Sistema Educativo* (2003, p. 31) la concibe como *necesidad*: “es una necesidad social que los sistemas educativos deben ser evaluados”;
- Martínez (2005, p. 20), sostiene que “estamos en la lógica de la evaluación, esto no implica solamente la evaluación del maestro hacia el alumno, es todo un andamiaje que conecta mucho este problema de la evaluación con un proceso de control y que muestra el paso de una sociedad que ya no se basa tanto en la disciplina, sino en la que el objeto es controlar” ;
- Tiana (1996), declara: “no cabe duda que el término “evaluación” es hoy moneda de uso común en cualquier discurso evaluativo” (p. 37).
- Ibar sugiere que, “si la educación es algo intencionalmente pretendido, a su vez ha de ser algo necesariamente controlado [evaluado]” (2002, p. 7).
- Gardner (1995), se refiere a una sociedad evaluadora, en cuyo sistema educativo, diversas prácticas (evaluativas) se realizan de *modo natural*.

- El IIPE (2003, p.11), señala, para el caso de América Latina como “todos los países crearon sistemas nacionales de evaluación de la calidad, se instalaron mecanismos regionales de medición de resultados y varios países se incorporaron a las mediciones internacionales”.

- Instancias gubernativas y de control, destacan el carácter polifuncional de la evaluación: sirve a todos y para todo. “Permite a la institución educativa revisar conceptos, unificar criterios, acordar correcciones de las prácticas deficientes y reforzar las exitosas, tomar decisiones, priorizar acciones y direccionar procesos. Ofrece información a los profesores sobre los avances y dificultades de sus estudiantes. Y sirve de guía a los estudiantes y a sus familias sobre el desarrollo de su aprendizaje” (Alcaldía Mayor, 2001, p. 1).

- En esta panorama, pareciera ser, como sugiere Canales (1997), que la evaluación es parte intrínseca del desarrollo humano.

Estos indicativos que confirman la omnipresencia de la evaluación, derivan en un conjunto de problematizaciones que es preciso plantear: ¿por qué todo ha de ser sometido a evaluación?, ¿es verdad, acaso, que en todas las ocasiones, todo lo que se evalúa mejora y aquello que no es sometido a estos procedimientos no mejora? La segunda cuestión, ¿no conduciría a pensar que nada funciona, que todo debe ser mejorado y por tanto, *debe ser evaluado*?; ¿no se estará partiendo de un presupuesto *maniqueo*, de catalogarlo todo como no funcional, anómalo o perverso, que debe someterse a una especie de purificación, de limpieza, de mejoramiento, de evaluación?

Quizá, como sugiere el epígrafe atrás citado, la sociedad y el mundo actuales, se debaten en una “enorme agitación interior”, que se manifiesta en la multiplicidad de prácticas de regulación y control: *¡Todo, incluso el hombre mismo ha de ser sopesado, sometido a su propia denominación, a su propia medida!* Concebido desde Protágoras como “la medida de todas las cosas”<sup>1</sup> el hombre, se

---

<sup>1</sup> A propósito de considerar la evaluación como medida y cambio, Feyerabend, en los *Diálogos sobre el conocimiento* (1991), pone en boca de varios personajes (Donald, Charles y Arnold), el asunto de la medida. “Donald: Sin embargo, sería acertado vincular a Protágoras con el cambio. El hombre es una medida, pero el hombre cambia continuamente [...] Charles: ¡No si consideramos que yo mido lo que ocurre en mi interior y a mi alrededor! Por supuesto cambio en esto y en aquello, pero muchas de mis opiniones se mantienen intactas, las perfecciono, encuentro argumentos mejores en su favor, para estas mismas opiniones [...] Arnold: ¿Y quien va a tomar esa decisión? Charles: Según Protágoras, yo, por supuesto” (p. 43-44). Por la vía analítica del relativismo de Protágoras, se accedió a Gould (1997), *La Falsa medida humana*, documento que “trata sobre una concreta forma de tesis *cuantificada* sobre la graduación o clasificación por méritos de los grupos humanos: el argumento de que la inteligencia puede abstenerse sin perder sentido en forma de cifra única capaz de clasificar a todas las personas en una escala lineal de capacidades intelectuales intrínsecas e inalterables” (p. 14). El documento, analiza desde la perspectiva histórica, uno de los principales aspectos del determinismo biológico: la tesis de que el valor de los individuos y los grupos puede determinarse *a través de la medida de la inteligencia como cantidad aislada*. Tal tesis se ha basado en datos extraídos de dos fuentes principales: la craneometría (o medición del cráneo) en determinados estilos de tests psicológicos (p. 42).

ha dado —hoy más que nunca— a la tarea de hacer-se valer como el patrón de “medida, evaluación, balanza y peso”; y en la actualidad, según la premonición nietzscheana, tales denominaciones “le elevarán a dominios que no podía medir ni ponderar, que definitivamente no parecía tan inaccesibles”: los individuos y las masas, pretenden, *desmesuradamente*, someter ( todo y a todos) a instancias de normalización, examen, regulación, control y evaluación.

Como Protágoras, Nietzsche ha puesto de manifiesto, aquél viejo anhelo del hombre, de ser “medidor y medida”, deseo que se traduce hoy en la demanda de: sopesar, medir, valorar, ponderar, referenciar..., las acciones humanas, sus relaciones (entre sí y con el mundo), mediante un conjunto de procedimientos denominados *evaluación*, que se han asumido bajo diversos formatos: (*auto-evaluación, co-evaluación, hetero-evaluación, meta-evaluación, para-evaluación, inter-evaluación*); pluralidad de manifestaciones y prácticas evaluativas (formas de evaluar, pensadas, organizadas y realizadas por diversos sujetos e institucionales —Mancovsky, 2005—), que penetran en todos los órdenes de la vida y de la acción educativa y, cifran la existencia toda de los individuos, “desde que el niño ingresa al nivel preescolar hasta los escalones más sofisticados de los posgrados universitarios” (Cerdeña, 2003. p. 8). Así pues, la evaluación y sus diversas prácticas son actualmente protagonistas en diversos ámbitos: individuales, colectivos, institucionales, interinstitucionales, productivos, administrativos, educativos, sociales, etc. “Puede sorprender, señala Ibar (p.7), el actual auge que se está dando a la evaluación de la educación en todos sus aspectos, variables y niveles. De hecho es algo exigido por el mismo concepto y naturaleza de la educación”.

Un vasto conjunto de desarrollos teóricos permiten problematizar *la verdad* acerca de la evaluación educativa en Colombia<sup>2</sup> y escribir una historia marginal: de los modos como se ha constituido la evaluación en *verdad*; de las formas como ha funcionado, ya como dispositivo de poder, ora como estrategia de disciplinamiento, normalización, regulación, vigilancia, estratificación, selección; de los roles que ha podido jugar tanto en la sociedad disciplinaria como en la sociedad de control y/o en la transición entre ellas; de los acontecimientos que han permitido su génesis e instalación; de las rupturas y las discontinuidades que ha operado; de los sujetos que ha gestionado.

---

<sup>2</sup> La verdad se presenta al saber mediante las “problematizaciones”, y éstas, sólo se perciben a través de las “prácticas”, prácticas de ver y prácticas de decir. Esas prácticas, el proceso y el método, constituyen los procedimientos de lo verdadero, “una historia de la verdad”. En este sentido, se asumen los postulados de Foucault, respecto de la historia externa de la verdad, pues, *más allá de la verdad conocida y re-conocida*, “en nuestras sociedades, hay otros sitios en los que se forma la verdad, allí donde se define un cierto número de reglas de juego, a partir de las cuales vemos nacer ciertas formas de subjetividad, dominios de objeto, tipos de saber y, por consiguiente, podemos hacer una historia externa, exterior a la verdad” (1974, p. 172). Se precisa, entonces, como señala Álvarez-Uría, “que el pensamiento se dote de un *espíritu histórico*, espíritu que paradójicamente ha sido dejado en la estacada *precisamente por todos los buenos espíritus de la ciencia histórica*” (Hermenéutica del sujeto, 1994, p. 14-15).

Una apuesta de talante histórico, no significa, glosando a Martínez (2004), una síntesis del movimiento y de los procesos temporales de la evaluación (sus formas, sus discursos, sus objetos y sujetos); tampoco la definición de una cronología de hechos o la narración prolija de los acontecimientos evaluativos según sus sucesivas formas o su evolución. Los desarrollos disciplinares (avances y retrocesos) van aparejados con la irrupción de diversas teorías y corrientes de pensamiento (paradigmas) sobre el sujeto, el conocimiento, el lenguaje, la cultura, la sociedad, y en el orden de lo pedagógico, metodológico y conceptual; por ello, la evaluación —como cualquier tipo de conocimiento— es determinante y determinada, a la vez, por los paradigmas; las posiciones de los sujetos y la conformación de los saberes.

En esta perspectiva, es posible un desplazamiento hasta mediados de siglo (1937 para primaria, 1951 y 1962 para el bachillerato), momentos en que se operan algunas reformas educativas que adoptan procesos evaluativos cuyo foco se centra en la valoración de *contenidos*, a través de la memorización (Calvache, 2005). A partir de los Decretos 1955 de 1963 (para las Normales) y 080 de 1974 (para bachillerato), se propone *la evaluación por objetivos educacionales*, lo cual pone en funcionamiento las exigencias de la tecnología educativa mediante el diseño instruccional; la evaluación, empieza a ser conceptualizada como un proceso por medio del cual “la institución educativa, obtiene evidencia de que está cumpliendo sus finalidades y formando buenos ciudadanos y profesionales” (Decreto 1955); por otra parte, prescribe diversas modalidades evaluativas (cuantitativa, cualitativa, temporal), con el objeto de “determinar el progreso que logran los estudiantes en relación con los objetivos profesionales”. Puede evidenciarse, en un par de décadas una mutación: la evaluación educativa ha pasado de los contenidos a los objetivos.

Con la promulgación de las leyes (30 de 1992 y 115 de 1994), se prescribe lo relativo a la valoración (evaluación) de *todo* lo que acontezca durante un período formativo determinado: *los logros que han de obtenerse*. El acento se pone, entonces, en la evaluación por logros, proceso este que será complementado con la expedición de la Resolución 2343 que determina los *indicadores de logro* de cara a la evaluación de procesos de calidad, vinculados a *evaluaciones masivas*; con lo que se entra de lleno en la denominada *cultura de la calidad*, cuya instancia de garantía es la *evaluación de la calidad de la educación* que se implanta en el país, a través de “la elección de las *competencias* como objeto de evaluación” (Bustamante, 2001, p. 9). Tras la crítica a y el desgaste de los modelos de contenidos y objetivos, se adopta la evaluación por logros; para el caso de la básica primaria: “El Ministerio de Educación inició el programa SABER y encargó al ICFES la elaboración de unas pruebas de evaluación de calidad de la educación, para las cuales por primera vez se fijaron *niveles de logro* para los alumnos” (Vasco, 1992, p. 2); estas pruebas significan la transición a exámenes por competencias y la introducción de nueva terminología: logros e indicadores de logros.

Posteriormente, el Departamento Nacional de Planeación (DNP), a través del Plan de Desarrollo (1998-2002), determinó que la evaluación debería realizarse por “estándares de calidad”, regulados a partir de 1998 (inicialmente en educación superior), para todos los programas académicos de “pregrado” y que fueron reformulados y unificados mediante el Decreto 2566 de 2003. Uno de los últimos eslabones a los que conduce el paradigma de los estándares de calidad, en materia de evaluación, es a la propuesta de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES), reglamentados mediante el Decreto 1781 de 2003. De este modo, a instancias de las reformas y los cambios operados en el sistema educativo se viene consolidando una noción de calidad determinada por las diversas formas evaluativas (Estrada, 2005).

La instalación de la evaluación en la educación y en la sociedad, lleva consigo una problemática: *la de hacer depender todo de la evaluación: de sus criterios, de sus juicios, de sus agenciamientos, de sus resultados, de su determinación*. ¿No significaría ello, una atomización radical de la sociedad en todos sus ámbitos?, ¿Si se evalúa para: mejorar, diagnosticar, pronosticar, clasificar, ponderar, seleccionar, estimular, remediar, controlar, coordinar, dirigir, incentivar, ejecutar, administrar, agenciar, regular, identificar, promover, reglamentar, precisar, juzgar, medir, verificar, afianzar, disciplinar, tramitar, estimar, apreciar, comparar, empoderar, tomar decisiones, inducir los cambios necesarios y pertinentes en cualquier sujeto, institución, objeto, acción, conducta, labor, proyecto, etc., no se podría caer en una dependencia radical de los resultados que arroje la evaluación?, ¿ello no implicaría la inmersión en un estado de inactividad, inacción, afasia y/o apatía? En esta *cultura de la evaluación*, en una “*sociedad evaluadora*” como la actual, la *omnipresencia de la evaluación* plantea diversos problemas y retos que precisan de análisis.

- ¿No se constituirán: la educación, la escuela, la enseñanza, la producción de conocimiento, en últimas, la sociedad toda, en instancias absolutamente dependientes de la evaluación? (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1997; Cerda, 2003; Tiana, 2002).

- La evaluación —*instrumento garante de la calidad*—, (Stufflebeam y Shinkfield, 1995; Santos, 1996; SED, 1999; Camilloni, 1998; Lanza, 1996; Tejedor, 1994; Aguerrondo, 1991; IPE-UNESCO, 2003; OCDE, 1991; Tiana, 1996; Martínez, 2005; MEN-SED —leyes, decretos, resoluciones, directivas—). Dado que ha permeado la *producción —de bienes y servicios—* (Santos, 1987; 1989; Litwin, 1994; Ibar, 2002; Chaves, 1990; Toranzos, 2001; Villar y otros, 1996), ha hecho que las empresas dependen de algún tipo de evaluación (*control de calidad, opinión pública*), conducente a la aceptación o al rechazo del consumidor. ¿No funcionará como un nuevo soberano que al sentenciar, determina la existencia o la inexistencia, la presencia o la ausencia, la continuidad o la supresión, la *aceptación o el rechazo, de todo lo que somete?*



- La evaluación se ha convertido en el sello determinante de aprobación o reprobación, de permanencia o exclusión, de progreso o retroceso de los educandos, en cualquier nivel de la educación (Cerde, 2003; Santos, 1990; Bustamante, 2001; Canales, 1997; Sacristán, 1991; Zabalza, 1993; Bixio, 2003; Gardner, 1995; MEN-SED (leyes, decretos, resoluciones, directivas). Ha desempeñado el rol de ser juez de jueces, es el juicio último que declara el rumbo que deben tomar las instituciones, los sujetos, los programas, los proyectos, las acciones, etc. (House, 1994; Ibar, 2002; Santos, 1990; Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1997; Weiss, 1997; Briones, 1991; MEN-SED.

- En estas condiciones, los interrogantes que se formulan seguidamente — junto con los ya propuestos— concretan la problematización e imprimen cierta direccionalidad a la pesquisa: *¿Qué circunstancias (acontecimientos, discursos, fuerzas, momentos) han permitido la emergencia, instalación, regularización, normalización, naturalización y modificación de la evaluación, en que se evidencian y legitiman unas relaciones intersubjetivas e interinstitucionales, que se juegan en campos de saber, dispositivos de poder y técnicas de subjetividad?, ¿Cuáles son las condiciones por las cuales, la evaluación se constituye en estrategia de producción de saber y de verdad, en dispositivo de poder y en tecnología para el agenciamiento y la gestión de sujetos?, ¿Cómo se ha operado el tránsito del discurso evaluativo como positividad hasta consolidarse en una disciplina con pretensiones de cientificidad?, ¿Qué transformaciones se han operado en la evaluación educativa, a partir de parámetros como: contenidos, objetivos, logros, indicadores, estándares y competencias? ¿Qué eventualidades le han impreso el carácter de nueva cultura, de nuevo culto?*

Estas cuestiones problematizadoras, buscan: *poner entre paréntesis la evaluación* (sus formas, dominios y saberes), toda vez que ha asumido el rol de *juez de jueces*, la tarea de sopesar el conjunto de *la condición humana* (referida a la educación, en particular) sus acciones, relaciones y resultados; analizar los procesos por los que se regulariza y se hace imprescindible para la sociedad; determinar las instancias en que y a través de que se normaliza, las reglas por las cuales se naturaliza, las circunstancias de su emergencia y su razón de ser en la sociedades disciplinaria y de control.

## 1.2 FUNDAMENTOS DE LA APUESTA

Se dejaron esbozados unos *corpus documentales* teórico-prácticos cuyo análisis —minucioso, metódico, solitario, gris— constituye la fundamentación teórica, epistemológica y metodológica de la indagación: el *corpus teórico-disciplinar* sobre la evaluación educativa; el *corpus legislativo-reglamentario* que normatiza y prescribe las políticas y prácticas evaluativas; y, el *corpus epistemológico-metodológico*. Estos conjuntos forman la *caja de herramientas* con que opera la indagación; permiten fijar el punto de partida y determinar el curso a

seguir: el tránsito por espacios de saber, dispositivos de poder y prácticas de constitución de sujetos, implicados e implicantes en el ejercicio evaluativo; sus condiciones de emergencia, instalación y naturalización.

Diversas fuentes documentales adscritas a cada uno de los *corpus* referidos, constituyen *el archivo —o los archivos—*, a partir de los cuales se realiza el análisis: la descripción de unas líneas, de unos planos, de unos trayectos que ha cursado el objeto de la pesquisa<sup>3</sup>. En estos recortes (históricos, temporales,

---

<sup>3</sup> Los siguientes son algunos documentos que conforman los archivos disciplinares y normativos (a priori histórico de la investigación).

**-Documentos Internacionales:** UNESCO. *Declaración Mundial sobre Educación para todos*. Jomtien, 1990; UNESCO. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción*, 1998; ONU. Comisión de los derechos Humanos. *Los derechos sociales y culturales*, 2004; Delors. *La educación encierra un tesoro*, 1996; Joint Committee. *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Material*, 1981; IPE-UNESCO. *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa en América Latina* (2003). OEI. *Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional*, 2000; OEI. *Evaluación de la calidad de la educación*; OEI. *Educación para todos en las Américas Marco de Acción Regional, Santo Domingo*, 2000; OEI. *Declaración de Bariloche*, 1995; OEI. *XIII Conferencia Iberoamericana de Educación*, 2003; OEI. *XIV Cumbre iberoamericana de Jefes de Estado y Gobierno*, 2004; Instituto de Fomento e Investigación Educativa, A. C. *Sistema Nacional de Evaluación Educativa. Muestra de países de América Latina y el Mundo Desarrollado*, 2002; Cumbre Iberoamericana. *Programa Evaluación de la Calidad de la Educación*, entre otros.

**-Documentos Nacionales:** *Constitución Nacional de Colombia*, 1991; *Ley 39*, 1903. *Decreto 491 de 1904*; *Decreto 2586 de 1950*; *Ley 143 de 1948*; *Ley 32 de 1936*; *Ley 56 de 1927*; *Ley Educación Superior*, 30 de 1992; *Ley General de Educación*, 115 de 1994; *Ley 715 de 2001*; Decretos que prescriben modalidades, tipologías, prácticas evaluativas; *Lineamientos generales para la acreditación*, 1996; Presidencia de la República. *Comité Nacional de Planeación. Misión Economía y Humanismo. Estudio sobre las condiciones del desarrollo de Colombia*. 1958; MEN. *Oficina de Planeación del Sector Educativo. Un siglo de educación en Colombia*, 1990; *Alcaldía Mayor de Bogotá, Hacia una cultura de la evaluación. Tercer Foro Educativo Distrital*, 1999; MEN. *Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación en Colombia*, 2001; ICFES. *Autoevaluación Institucional*, 1983, *La Evaluación Académica en el ICFES*, 1985, *Exámenes de Estado*, 1998; ICFES. *Grupo de la Evaluación de la Educación Básica y Media. Antecedentes y marco legal del examen de estado*, 1999; ICFES. *Grupo de Divulgación de Resultados. ¿Qué evalúan las pruebas?*, 2001; Documentos ONPE; Botero, M. *La práctica evaluativa del ICFES ante los desarrollos de la teoría sobre esta área*, 1983a, *Fundamentos teóricos de la práctica evaluativa del ICFES*, 1983b; ICOLPE. *Lecturas sobre Definición del concepto de evaluación; Metodología de Evaluación Institucional; Primer Seminario Internacional de Evaluación de la Educación*, 2006...;

**-Documentos referidos al desarrollo disciplinar de la evaluación:** Madaus, Scriven y Stufflebeam. *Evaluation Models*, 1983; Scriven. *The methodology of evaluation*, 1967; Tyler, Gagne y Sciven. *Perspective of curriculum evaluation*, 1967; Stufflebeam y Shinkfield. *Evaluación sistemática*, 1995; Santos Guerra. *Evaluación educativa*, 1996; Briones. *Evaluación educacional*, 1998; Suchmann. *Evaluative Research*, 1961; Weiss. *Investigación evaluativa*, 1997; Coombs. *La crisis mundial de la educación*, 1971; Debesse y Mialaret. *Tratado de ciencias pedagógicas*, 1974 (varios volúmenes); Bourdieu. *Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza*, 1988; Bertoni, Poggi y Teobaldo. *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*, 1997; Álvarez Méndez. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, 2000; Fermin. *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. 1971; Royero, Jaim. *Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior*. Ibar, Mariano. *Manual general de evaluación*, 2002; Lebot, Ivon. *Elementos para la historia de la educación en Colombia en el siglo XX*; Bohórquez, Luis

espaciales), en los avances y retrocesos, la evaluación ha configurado un saber determinado; ha operado diversos procedimientos de poder; ha producido, gestionado y agenciado no solo sujetos sino relaciones e interacciones. Esta masa documental relativa o correlativa a la evaluación, que ha surgido en el seno de la educación o que ha incursionado en ella, aporta los insumos necesarios y suficientes para el ejercicio investigativo.

### 1.3 INVESTIGACIÓN EVALUATIVA: ¿ES AÚN POSIBLE?

Los desarrollos teóricos e investigativos, referidos a la evaluación educativa han sido prolijos, no solo en Colombia, sino en América Latina y en el mundo entero. La implantación en la última década del siglo XX, de los *sistemas de evaluación* se constituyó en un terreno apropiado para diversas y variadas propuestas investigativas, desde una pluralidad de marcos teóricos, estructuras conceptuales y enfoques evaluativos. En Colombia (MEN-ICFES, 2006), se ha venido construyendo un sólido sistema alrededor de la evaluación de la calidad de la educación, en la perspectiva de brindar información oportuna y confiable que permita tomar decisiones inteligentes acerca del direccionamiento de los procesos educativos y de su cualificación.

La proliferación de prácticas y discursos evaluativos abre espacios no sólo de reflexión y debate académico, sino también para la investigación; de ahí el interés por desentrañar las circunstancias en que la evaluación emerge y se convierte en *acontecimiento* de capital importancia para la educación en la actualidad. La apuesta como tal, es novedosa; su mérito radica, como se ha reiterado, en indagar: las condiciones por las que la evaluación se ha instalado, operando procesos de disciplinamiento, vigilancia, normalización y control; los modos como ha producido y reproducido saberes y relaciones de poder; y, las formas de constitución en dispositivo de gestión de los sujetos.

En consecuencia, por más que se haya predicado sobre la evaluación, conviene recordar con Nietzsche (p. 88) que, "original: no es ser el primero en ver algo nuevo, sino en ver, como si fueran nuevas, las cosas viejas y conocidas, vistas y revistas por todo el mundo, lo que distingue a los cerebros verdaderamente originales. Quien descubre las cosas generalmente es ese ser por completo vulgar y sin cerebro: el azar". Esta indagación, además de orientarse hacia la constitución de nuevos conocimientos, busca "*pensar de otro modo*", lo que se ha dicho, hecho y escrito de la maquinaria evaluativa, sus redes y sus formas de poder, toda vez que como dispositivo disciplinario y de control, "se perfecciona y llega a ser una nueva técnica de gestión del hombre" (Foucault,

---

Antonio. *La evolución educativa en Colombia*; Martínez, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*, 2004; *Currículo y Modernización en Colombia*; Correa, Puerta y Restrepo. *Investigación evaluativa*, 1996; Díaz y Ordoñez. *Estudios sobre los conceptos y enfoques de la evaluación pedagógica y educativa*, 1998; Ríos, Ana G. *La evaluación del aprendizaje*, 1999, etc.

1999, p. 103). La apuesta busca, en síntesis, desde el análisis histórico propuesto, abrir otras perspectivas de indagación, pues, la evaluación sigue su trama y en ella produce verdad, ejerce poder y fabrica sujetos.

#### **1.4 SENDEROS Y TRAYECTOS INVESTIGATIVOS EN TORNO AL OBJETO EVALUACIÓN**

Se ha anunciado que la investigación se orienta al análisis de las condiciones de emergencia y normalización de la evaluación educativa en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX. El punto de partida para la indagación implica, entonces, el reconocimiento de los desarrollos teóricos-investigativos que a nivel local, regional y global han nutrido el debate en lo referente a la evaluación y sus prácticas, su vigencia, relevancia, su razón de ser, en el seno de una educación que trasciende las fronteras locales y se ubica en un ámbito mundial, caracterizado por inusitados y disímiles cambios y contrastes. En este panorama se propone un estudio que apunta hacia la genealogía de la evaluación, su curso, su discurso y su transcurso a través de la sociedad disciplinaria y de la sociedad de control; su emergencia e instalación, su permanencia y adaptación, los modos de enunciar-se, visibilizar-se y aparecer-se y, sus formas mutantes de desplazamiento en el mundo moderno.

Como se ha reiterado, la evaluación (sus prácticas, sus concepciones, sus estilos, sus orientaciones; sus modos de ser, de proceder, de aparecer, de acontecer, de operar; sus discursos), ocupan buena parte de la producción intelectual de los últimos años, desde diversos saberes y disciplinas (pedagogía, psicología, administración, sociología, economía, educación, política, gestión, derecho, etc.); así como la atención de numerosos organismos internacionales (ONU, OEI, OEA, PREAL, OREALC, UNESCO, BM, FMI). Paulatinamente, la sociedad, las instituciones, los sujetos, los procesos, los productos, las relaciones, etc., se han venido introduciendo en —e incorporando a— una *cultura de la evaluación*, dinámica según la cual, *todo es susceptible de ser evaluado, para mejorar, para elevar la calidad*. En este marco, se pueden leer las afirmaciones de Cerda al referirse al actual auge de la evaluación, en términos de propuestas, cambios y transformaciones:

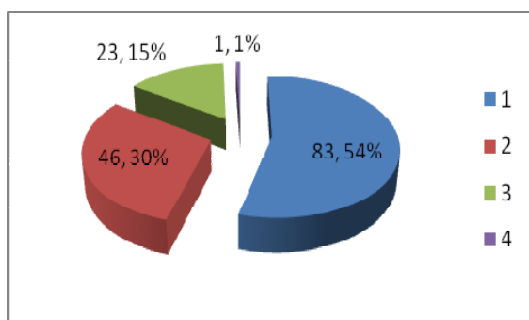
En la década del 90 es cuando se concentran la mayor cantidad de cambios y propuestas educativas. En este terreno, las reformas centradas en la evaluación parecen ser las más abundantes y conflictivas [...] Desde la implantación de un tipo de evaluación cualitativa, integral y continua para la educación preescolar, básica, media y superior, la evaluación en la educación del continente y ha tenido un giro de 180 grados. Este vertiginoso ritmo de cambios, ha sobrepasado los niveles de comprensión y asimilación de un profesorado que no termina de incorporar un concepto o un método de trabajo, cuando irrumpe otro diferente (2003, p. 16).

Las pesquisas realizadas, por los programas de maestrías (en evaluación y educación) y doctorados en educación en el país, sus líneas y grupos de investigación, muestran una abundante producción teórica e investigativa en evaluación, en una gran variedad de perspectivas (aprendizaje, proyectos, institucional, procesos y productos, políticas, gestión, programas, actividades, capacidades, acciones, contenidos, objetivos, logros, indicadores, estándares, competencias, relaciones, ambientes y climas (laboral), campañas, oferta, servicios, etc.); así por ejemplo, un estudio realizado en la Universidad Santo Tomás (Arias, Chavarro y González, 1998), proporciona una interesante muestra al sistematizar los trabajos de grado de la Maestría en Evaluación Educativa, desde 1986 hasta 1997:

**Figura 1.**  
**Muestra de trabajos de grado en evaluación. Maestría en evaluación Educativa. Universidad Santo Tomás (1986-1997)**

Arias, Chavarro y González, 1998 Trabajos de grado en evaluación. Maestría en Evaluación Educativa. Universidad Santo Tomás (1986-1997)			
Aprendizaje	Institucional	Currículo	No Específico
83	46	23	1

De 153 trabajos de grado referenciados 83 se han orientado a la evaluación de aprendizaje (54%), 23 trabajos versan sobre evaluación de currículo (15%), 46 trabajos relacionados con evaluación institucional (30%) y uno no específico (1% aprox.). En sus conclusiones se identifican como significativos los enfoques descriptivos utilizados en las investigaciones con la modalidad de estudios de casos, que tienden a presentar y aclarar las situaciones reales de las diferentes instituciones” (USTA, Boletín SIEP No. 3).



En la perspectiva de tener una idea general del los desarrollos investigativos sobre la evaluación educativa realizados en Colombia, se destacan —junto con algunos de los mencionados en las fuentes primarias nacionales— los siguientes trabajos:

- Quiceno, H. (2000), *Elementos para una posible historia de la evaluación*. El documento realiza un análisis histórico por el concepto *evaluación* desde el nacimiento de la escuela moderna hasta la actualidad, mostrando la evolución del concepto desde las primeras pruebas hasta los más recientes postulados que dicen relación con la evaluación.

- Salinas, M. *Lineamientos para el proceso de evaluación en la universidad*, 1998; *La regulación continua de los aprendizajes. La evaluación de los aprendizajes en la universidad*, (s.f.).

- Pabón, N. y otros. *Evaluación y Acreditación universitaria. Base de datos y estado del arte*, 1996; *Autoevaluación institucional en la perspectiva de la autorregulación: Fundamentos para la autonomía universitaria*, 1996.

- Restrepo, B. *Itinerario de la evaluación de programas como disciplina. Calidad y flexibilidad en la educación superior; Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*, 2002.

- Vasco, C. *¿Logros, objetivos o indicadores de evaluación?*, 2000. Análisis sobre los desplazamientos de la evaluación a través de contenidos, objetivos, logros e indicadores de logro, propuestos por el MEN, a la luz de las prácticas evaluativas que se realizan en el aula.

- La publicación de una investigación realizada por el IDEP, “Desarrollo de la investigación y la innovación educativa en el cuatrienio 1998-2001” (p. 30), orientada al conocimiento y análisis de los procesos de socialización y circulación del conocimiento en el marco de los proyectos de inversión dicha entidad, tiene un carácter evaluativo, aunque no se estructura sobre un andamiaje teórico en estricto sentido, referido a la evaluación, sí permitió “hacer un balance de las realizaciones, apoyadas en la información sistemática y rigurosa registrada, de tal forma que se generaron apreciaciones razonadas y documentadas alrededor de los indicadores y categorías propuestas previamente o construidas en el proceso de investigación [...] Se realizó un ejercicio evaluativo en términos de balance de propuestas y realizaciones”.

- En el documento *Evaluación escolar y educativa en Colombia*, Bustamante (2001) realiza un análisis crítico, de las relaciones entre la legislación (Ley 115, Decreto 1860) y la evaluación educativa, las posiciones (Estado-FECODE) sobre la evaluación de docentes en ejercicio, las políticas educativas y las demandas de *evaluación de calidad*, las *competencias* y la evaluación masiva, la posibilidad de evaluar objetivamente y los paradigmas evaluativos. El autor parte de algunos supuestos:

que los componentes de la educación se sobredeterminan, lo cual impide reflexionar seriamente sobre cualquiera de ellos si no se toca a los demás; [...] que estos componentes no están allí para ser descritos según los modelos y los intereses con los que se aborden, sino que los modelos e intereses hacen existir los componentes [...]; que en la escuela no hay sujetos a secas, sino una cultura escolar, redes de palabras, símbolos e interacciones que se tejen permanentemente y generan cruces particulares de los vectores en cada caso (p. 7).

- La pesquisa a través del Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), conduce a algunos programas vigentes de maestría y doctorado

en educación, en los que se ha desarrollado una fecunda actividad investigativa relacionada con la evaluación; así por ejemplo, una tesis doctoral *Evaluación del aprendizaje: una estrategia pedagógica para su transformación en la Universidad de Manizales* (Ríos, 1999), plantea la caracterización de las prácticas de la evaluación del aprendizaje y la realización de una intervención pedagógica que transforme la concepción y la práctica de la evaluación. El trabajo indica que la producción sobre evaluación es reciente, sin precisión, rigor y sistematicidad; sin embargo, reconoce que “el discurso evaluativo ha tenido gran auge en Colombia durante los últimos años y se vislumbra una interesante etapa de deslinde conceptual” (p. 22).

- Un trabajo que hace uso de la caja de herramientas, se orientó a determinar los conceptos y enfoques de la evaluación en Bogotá (Díaz y Ordoñez, 1998). El estudio indaga si tales concepciones se direccionan hacia el ejercicio del poder disciplinario, coercitivo y controlador de la evaluación, o si convergen hacia concepciones más abiertas y democráticas en tales prácticas. El arte de evaluar en el régimen del poder disciplinario, señala el trabajo, utiliza cinco operaciones distintas: referir los actos a una norma —en tanto campo de comparación, espacio de diferenciación y principio de una regla que seguir—; diferenciar a los individuos unos de otros en función de esta regla de conjunto; medir en términos cuantitativos y jerarquizar en términos de valor las capacidades, el nivel y la naturaleza de los individuos; hacer que juegue a través de esta medida valorizante, la presión de una conformidad por realizar; trazar la frontera entre lo anormal y lo normal.

- La propuesta de investigación evaluativa de Correa, Puerta y Restrepo (2000) siguiendo el esquema foucaultiano de la formación de las ciencias, desarrolla una periodización de la evaluación (programas sociales), en que se señala —desde una perspectiva evolutiva tradicional— el modo en que la evaluación como cualquier disciplina, “ha seguido un curso progresivo de lo simple a lo complejo, de propósitos particulares a una visión más integral y de un enfoque único a una variedad creciente de enfoques u orientaciones y de múltiples modelos alternativos dentro de cada orientación” (p. 55)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Otros trabajos que dan cuenta del estado del arte relativo al objeto de investigación son: Correa, S. *La flexibilidad curricular*. Universidad de Antioquia; *Paradigmas, enfoques y modelos evaluativos*. Polo, P. *Evaluación externa*. Medellín, 2002. Bustamante, G. *Competencias y evaluaciones masivas en Colombia, una mirada desde Bourdieu*. Correa, S., Puerta, A. y Restrepo, B. *Investigación evaluativa*, 2002. Restrepo, G. *Sistemas de evaluación de la calidad de la educación en Colombia; Evaluación y construcción de democracia Colombia*, 2006. Kurmen, C. y Briones, G. *Evaluación de las escuelas normales de Colombia*. Tréllez, E. *Procesos de la evaluación académica en el ICFES*, 1983; *Fundamento y método de la evaluación académica*, 1984. Riascos, B. *Bibliografía comentada sobre evaluación, investigación evaluativa y evaluación de la educación superior a distancia*, 1984. Ortiz, A. *Estudios de caso sobre los procedimientos administrativos utilizados para el desarrollo del proceso autoevaluativo en el SED*, 1986. Caicedo, L. *Una mirada a la evaluación escolar desde la norma y el discurso docente*, 1999. Quintero, M. *La práctica evaluativa en la escuela y sus representaciones colectivas*, 1996. Niño, L. y Carrillo, I. *La evaluación: Instrumento de poder o acción cultural*, 1996. Parra, L. *La cultura de la evaluación escolar: “Poner notas”*, 1996. Arteta, J. *¿Estamos preparados para evaluar procesos en la U?*,

Una paciente búsqueda a la manera genealógica —que demanda “ser casi vaca y en todo caso, *no* “hombre moderno”: el *rumiar*” (Nietzsche, 2003, p. 409)—, a julio de 2007, en dos universidades de Bogotá (Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Santo Tomás, instituciones que ofrecen programas de posgrado —especializaciones y maestrías— relacionados con educación y evaluación), arrojó resultados interesantes para el análisis, toda vez que permiten ver los desarrollos que se han dado en relación con la evaluación en las últimas décadas (figura 2):

En la Universidad Pedagógica, incluyendo los trabajos de grado referidos a la Maestría en Educación con énfasis en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional, se hallaron 171 trabajos de investigación, los cuales se pueden clasificar en bloques generales del siguiente modo:

- Evaluación de proyectos, programas e impacto, 48 trabajos.
- Implementación de propuestas de evaluación, 28 trabajos.
- Análisis de enfoques, modelos, paradigmas evaluativos, 26 trabajos.
- Evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje (contenidos, objetivos, logros, indicadores), 15 trabajos.
- Evaluación curricular (planes de estudio, programas académicos, educación formal e informal, educación continuada), 13 trabajos.

---

1996. Rocha, A., Hernández, C. y Rodríguez, J. *Antecedentes para una reconceptualización de los exámenes de Estado*, 1996. Gómez, V. *Un examen de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES)*, 2003. Otálvaro, G. y Jácome, S. *El tránsito de los propósitos a los efectos en la evaluación de la educación superior*, 2003. Revelo, J. *Sistemas y organismos de evaluación y acreditación de la educación superior en Iberoamérica. Reto de garantía y de fomento de la calidad*, 2003. Roa, A. *Hacia un modelo de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia: estándares básicos y acreditación de excelencia*, 2003. González, J. *El panoptismo en la educación escolar y su historia. La evaluación en Colombia. 1825-1985*, 2006. Niño, L. *currículo y evaluación: sus relaciones en el aprendizaje*, 2004; *Evaluación institucional: procesos administrativos y uso de las relaciones de poder*, 1996. Lanza, I. *La evaluación de los sistemas educativos en iberoamérica: algunas reflexiones en torno a su especificidad*, 1996. Cano, E. *La aparición de los estudios sobre calidad de la educación*. En: colección aula abierta, 1998. Imbernón, F. *Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la medida a la evaluación*, 2006. Litwin, E. *La evaluación de programas y proyectos: un viejo tema en un debate nuevo*, 1994. Ovide, M. *La evaluación del sistema educativo; la evaluación en el sistema*, 1996. Tiana, Al. *Tratamiento y usos de la información de evaluación*, 1996. Álvarez, A. *Acreditar, certificar y evaluar. Tres procesos distintos y un solo estado verdadero* (s.f.). ICFES. Grupo de divulgación de resultados “¿Qué evalúan las pruebas?”, 2001. Bogoya, D. *Evaluación educativa en Colombia*. 2006. Cañón, J. *La evaluación en la educación superior: algunas amenazas y debilidades*, 2006. Hernández, C. *Evaluación y formación*, 2006. Ravela, P. *Evaluación y calidad de la educación: una perspectiva social*, 2006. Rodríguez, J. *Los primeros veinticinco años del Servicio Nacional de Pruebas (1968-1993)*, 2006. MEN-UPN-ICFES. *Encuentro Internacional sobre Políticas, Investigaciones y Experiencias en Evaluación Educativa: Consecuencias para la Educación*, 2004. Torres, G. *Evaluación de los Programas de Formación Permanente de Docentes, realizados entre 1996 y 2000*. IDEP, 2000.



- Evaluación de la gestión de los docentes, referida en la mayoría de los casos y de manera exclusiva, al trabajo de aula, 12 trabajos.
- Evaluación de materiales, textos, ayudas educativas, 9 trabajos.
- Evaluación de y por competencias, 8 trabajos.
- Evaluación institucional, 3 trabajos.
- No específico (evaluación de criterios, actitudes, valores, comportamientos, conductas), 8 trabajos.

En la Universidad Santo Tomás, compilados los trabajos de dichos programas y algunas propuestas desarrolladas desde otras facultades (Psicología y Economía), se hallaron 221 trabajos, discriminados así:

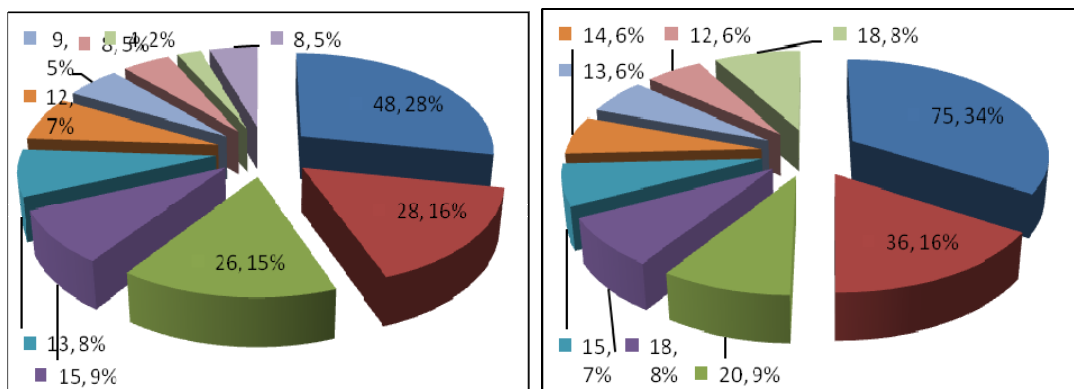
- Evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje (contenidos, objetivos, logros, indicadores), 75 trabajos.
- Evaluación de proyectos, programas e impacto, 36 trabajos.
- Implementación de propuestas de evaluación, 20 trabajos.
- Evaluación curricular (planes de estudio, programas académicos, educación formal e informal, educación continuada), 18 trabajos.
- Análisis de enfoques, modelos, paradigmas evaluativos, 15 trabajos.
- Evaluación institucional, 14 trabajos.
- Evaluación de la gestión de los docentes, también, referida en la mayoría de los casos y de manera exclusiva, al trabajo de aula, 13 trabajos.
- Evaluación de y por competencias, 12 trabajos.
- No específico, 8 trabajos.

Cabe anotar que a diferencia de la Universidad pedagógica, en la Universidad Santo Tomás, no se encontraron trabajos referidos a evaluación de materiales y ayudas didácticas, libros, textos y documentos.

**Figura 2.**

**Análisis comparativo, trabajos de investigación en evaluación, UPN-USTA**

ANÁLISIS COMPARATIVO TRABAJOS EN EVALUACIÓN UPN-USTA					
CRITERIO	CANTIDAD	%	CRITERIO	CANTIDAD	%
Proyectos	48	28	Aprendizaje	75	34
Implementación Modelos	28	16	Proyectos	36	16
Enfoques	26	15	Implementación Modelos	20	9
Aprendizaje	15	9	Currículo	18	8
Currículo	13	8	Enfoques	15	7
Docente	12	7	Institucional	14	6
Materiales	9	5	Docente	13	6
Competencias	8	5	Competencias	12	5
Institucional	4	2	No específico	18	8
No específico	8	5			
<b>TOTAL</b>	<b>171</b>	<b>100</b>	<b>TOTAL</b>	<b>221</b>	<b>100</b>

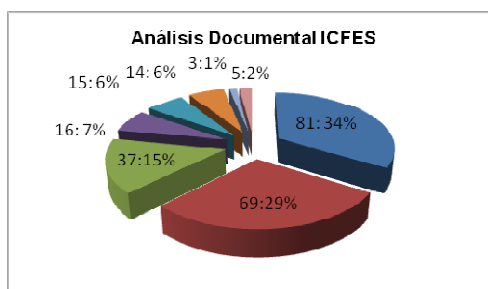


Consultas en los archivos del ICFES arrojaron otras luces sobre la fecunda producción en materia de evaluación. La indagación condujo a una abultada masa documental (240) títulos relacionados con la temática. *Grosso modo*, puede sintetizarse la pesquisa así:

- Modelos de evaluación (aprendizaje, programas, instituciones, proyectos, objetivos, estándares, contenidos, competencias, gestión, desempeño...), 82 títulos.
- Sistema Nacional de la Calidad de la Educación, 69 títulos.
- Estudios, estadísticas, investigaciones (nacionales e internacionales) sobre evaluación educativa, 37 títulos.
- Desarrollos teóricos sobre evaluación educativa (conceptualizaciones, tipologías, métodos...), 16 títulos.
- Memorias de Eventos Académicos (foros, congresos, paneles, debates, encuentros, etc.), 15 títulos.
- Documentos selección bibliográfica sobre evaluación educativa, 3 títulos.
- Otros (ambiental, investigación socioeducativa, métodos y técnicas de investigación aplicada), 5 títulos.

**Figura 3.**  
**Análisis Documental Archivo del ICFES**

ANÁLISIS DOCUMENTAL ICFES		
CRITERIO		
1	Modelos Evaluativos	81
2	Sistema de Evaluación de la Calidad	69
3	Estudios, Investigaciones, Estadísticas	37
4	Desarrollos Teóricos	16
5	Eventos Académicos	15
6	Normatividad	14
7	Selección Bibliográfica	3
8	Otros	5
<b>TOTAL</b>		<b>240</b>



Pesquisas en los archivos del MEN, condujeron a una abultada masa documental: solicitudes, al ICFES, por diversas universidades para visitas de evaluación (aprobación, prórroga, licencia de funcionamiento, modificación de programas, cronogramas...) de facultades y programas académicos; informes de evaluación, rendidos por el ICFES al MEN, de las visitas realizadas; acuerdos, emitidos por el ICFES, sugerencias al MEN, sobre los conceptos valorativos; resoluciones del MEN, de aprobación o desaprobación, de aceptación o rechazo —procedimientos finiquitorios del proceso evaluativo—.

Una muestra de ello lo constituye el Acuerdo 132 del 5 de septiembre de 1973, por el cual el ICFES, recomienda al MEN la aprobación de los programas académicos que las Universidades y la Escuela Superior de Administración Pública tenían en funcionamiento el 26 de diciembre de 1968. Por su parte, el Ministerio de Educación, acatando las sugerencias del ICFES, expide la Resolución 10469 del 15 de octubre de 1973, mediante la cual aprueba todos los programas mencionados<sup>5</sup>.

Se da por supuesto que, no es posible —ni necesario— levantar un inventario de la totalidad de los trabajos, investigaciones, escritos, publicaciones, seminarios, congresos, encuentros, foros (nacionales e internacionales) que han versado sobre la evaluación, en los diferentes niveles de la educación, en su

<sup>5</sup> En el Acuerdo, el ICFES recomienda al MEN que expida una Resolución por la cual declare aprobados 131 programas académicos y autorice la expedición de los títulos correspondientes, de las siguientes instituciones: Universidad Nacional de Colombia 58 programas (distribuidos en las diferentes sedes); Universidad de Caldas, 2 programas; Universidad del Cauca, 4 programas; Universidad Pedagógica Nacional, 6 programas; Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 4 programas; Escuela Superior de Administración Pública-ESAP, 1 programa; Universidad de Antioquia, 20 programas; Universidad de Cartagena, 5 programas; Universidad de Nariño, 1 programa; Universidad del Atlántico, 4 programas; Universidad del Valle, 10 programas; Universidad Industrial de Santander, 2 programas; Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, 4 programas; Universidad de América, 1 programa; Pontificia Universidad Javeriana, 5 programas; Universidad de los Andes, 2 programas; Universidad Externado de Colombia, 1 programa; Universidad Libre de Colombia, 1 programa. La recomendación es atendida por el Ministerio de Educación Nacional, el cual expide la Resolución No. 10469 de 1973, “por la cual se aprueban los programas académicos que las Universidades y la Escuela Superior de Administración Pública tenían en funcionamiento el 26 de diciembre de 1968”. (Cf. MEN-Oficina de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior —Archivo en Custodia— Carpeta 6, Caja 89, Folios 2-13).

pluralidad de manifestaciones y prácticas y desde los diversos paradigmas o enfoques que, han permeado el conjunto de las sociedades contemporáneas; ello porque no se está buscando mostrar el resquicio por donde pueda filtrarse una propuesta de investigación de este talante, un espacio vacío que deba llenarse, la adolescencia que sea preciso suplir; cuanto, *pensar de otro modo*, de modo que sea posible re-escribir una historia externa, particular, concreta de la evaluación.

## 1.5 INTENCIONALIDADES DE LA APUESTA

**1.5.1 Intencionalidad Primera.** Documentar, analizar y determinar las condiciones que han hecho posible la emergencia, instalación, regularización, normalización, naturalización y mutación de la evaluación educativa y sus prácticas, en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX. Se trata de establecer los acontecimientos que enuncian, visualizan y legitiman, en la evaluación, unas relaciones intersubjetivas e interinstitucionales en que se juegan campos de saber, fuerzas de poder y tecnologías de subjetividad.

**1.5.2 Intencionalidades Segundas.** Establecer las condiciones por las cuales, la evaluación se constituye en estrategia de producción de saber y de verdad, de constitución de poder, y de gestión de sujetos; esto es, analizar los modos como la evaluación se ha constituido en verdad, a partir de unas relaciones entre saber y poder.

- Caracterizar y analizar transformaciones que se han operado en la evaluación educativa, a partir de parámetros como: contenidos, objetivos, logros, indicadores, estándares y competencias.
- Historiar y analizar los trayectos que ha descrito la evaluación educativa, en su tránsito desde la conformación de una positividad hasta su consolidación como una disciplina científica.
- Determinar las formas y modalidades de sujeto que produce y gestiona la evaluación educativa.

## 1.6 EL MÉTODO DE LA APUESTA

La pesquisa constituye una analítica de la verdad de la evaluación, en que se hace uso de algunas herramientas del *arsenal teórico foucaultiano*: un *rastreo arqueológico*, con el objeto de describir las condiciones históricas de posibilidad del saber; un *análisis genealógico* de las formas de poder que ha puesto en funcionamiento a través de las prácticas, para “mostrar las piezas que lo articulan y su mecánica”; y, una *analítica interpretativa*<sup>6</sup> de la *subjetividad* a fin de develar su maniobra como técnica para el agenciamiento de sujetos.

---

<sup>6</sup> La analítica interpretativa es viable en razón a que “compartimos las prácticas culturales con otros, y dado que estas prácticas han sido lo que son para nosotros, contamos, por fuerza, con algún terreno común a partir del cual proceder, comprender y actuar. Pero ese punto de apoyo ya

Si bien, la caja de herramientas, hace posible un recorrido histórico por la triada: saber-poder-subjetividad (relativa a la evaluación educativa); no es interés de la pesquisa, repetir la obra de Foucault, defender o rebatir sus posiciones teóricas, ser foucaultianos consumados, cuanto “usarlo, como él mismo nos enseñó, bajo la presión de los problemas específicos, para saber si es posible construir una nueva política de verdad. Puesto que la única marca de reconocimiento que se puede testimoniar a un pensamiento [...] es precisamente utilizarlo, deformarlo, hacerlo chirriar, gritar, es que decidimos tomar lo heredado para hacerlo propio” (Guyot, Marincevic y Becerra, 1996, p. 16). No obstante el uso, o los usos de Foucault, supone (n) ir y venir, transitar por su obra, acercarse o alejarse de ella, hacer diversas lecturas.

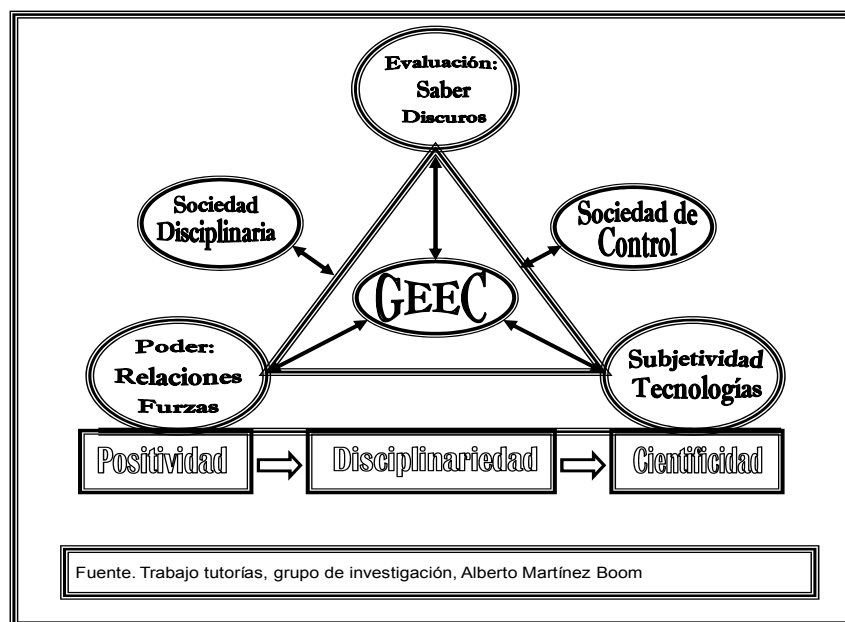
En principio, dado que, “la *arqueología* indaga las formas de las problematizaciones en las que la verdad se formula y que la *genealogía* analiza las prácticas por las que las propias problematizaciones se generan y se modifican” (Martirena, 1995, p. 105), es preciso fundar la indagación en tres momentos (arqueológico, genealógico y analítico interpretativo), para luego visualizar los desplazamientos de unos a otros.

El horizonte en que se aborda la investigación implica, pues, algunos presupuestos: *los saberes y discursos acerca de la evaluación; los sujetos y objetos de la evaluación; la institución y la sociedad; una situacionalidad histórico-temporal; unas prácticas discursivas; unas relaciones saber-poder-subjetividad; un abordaje epistemológico...*, todo este utillaje teórico-práctico constituyen los dominios de análisis que facultan la pesquisa. La figura 4 sintetiza la apuesta.

---

no es universal ni seguro ni verificable ni estable. Estamos tratando de comprender las prácticas de nuestra cultura, prácticas que, por definición, son interpretaciones. Se encarnan por completo, literal y materialmente, en una “forma de vida” constituida históricamente, para usar la frase de Wittgenstein. Esta forma de vida no tiene esencia ni permanencia ni ninguna unidad oculta subyacente. Pero tiene, sin embargo, su propia coherencia específica” (Dreyfus y Rabinow, 1982, p. 154). Foucault señala en qué medida la genealogía se faculta la interpretación: “Si interpretar fuera sacar lentamente a la luz una significación enterrada en el origen, sólo la metafísica podría interpretar el devenir de la humanidad. Pero si interpretar es apropiarse violenta o subrepticamente, de un sistema de reglas que en sí mismo no tiene significación esencial, e imponerle una dirección, plegarlo a una nueva voluntad, hacerlo entrar en otro juego y someterlo a reglas secundarias, entonces, el devenir de la humanidad consiste en una serie de interpretaciones. Y la genealogía debe ser su historia: historia de las morales, de los ideales de los conceptos metafísicos, historia del concepto de libertad o de la vida ascética, [historia de los modos como los hombres a través de la evaluación son agenciados], como emergencia de interpretaciones diferentes. Se trata de hacerlas aparecer como acontecimientos en el teatro de los métodos” (2000, pp. 41-42)

**Figura 4.**  
**Instancias teórico-prácticas de la investigación**



**1.6.1 Momento arqueológico.** La herramienta arqueológica ofrece condiciones para el desarrollo de historias particulares, marginales y marginadas de la gran teoría y de la ciencia; historias de los bordes, de las discontinuidades, de los pliegues, tramadas en las prácticas sociales concretas, que permiten localizar la emergencia de nuevas formas de saber y relaciones de saber-poder, en que los sujetos y los saberes son a la vez, constituidos y constituyentes<sup>7</sup>. La

<sup>7</sup> Foucault, (1980, p. 15) aventura una hipótesis referida a las condiciones de posibilidad de abordar ese tipo de historias: “en realidad hay dos historias de la verdad”, una historia interna propia de las ciencias y, otra historia —externa— tramada en “otros sitios en los que se forma la verdad, allí donde se define un cierto número de reglas de juego a partir de las cuales vemos nacer ciertas formas de subjetividad, dominios de objeto y tipos de saber”. De este modo, no solamente el sujeto produce o funda el conocimiento, sino que aquél es también, producido, constituido y re-constituido por el conocimiento. “Sería interesante, que intentáramos ver cómo se produce, a través de la historia, la constitución de un sujeto que no está dado definitivamente, que no es aquello a partir de lo cual la verdad se da en la historia, sino al de un sujeto que se constituyó en el interior mismo de ésta y que, a cada instante, es fundado, y vuelto a fundar por ella [...] La constitución histórica de un sujeto de conocimiento a través de un discurso tomado como un conjunto de estrategias que forman parte de las prácticas sociales” (1980, pp. 14-15). Estas hipótesis permiten acudir a otras instancias en las que es posible la escritura de otras historias: “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y terrible materialidad” (1973, p. 11). La arqueología pretende un análisis histórico escindido *del sujeto fundador* (pues, se nos ha hecho creer, que es siempre el sujeto, quien crea, produce, representa, usa, transforma el saber). “Actualmente —sostiene

*arqueología* es una herramienta que busca determinar las condiciones de posibilidad del saber (Castro, 2004). Es un método de análisis de discursos y de prácticas (o mejor, de prácticas discursivas), que indaga por el conjunto de reglas generales, relativas a las relaciones entre los enunciados, que configuran un saber determinado —la evaluación—, en una época dada.

En cuanto arsenal metodológico, renuncia a la concepción trascendental de la historia (no busca un *origen y un final* de las cosas), se aparta de la teleología y del causalismo, de los conceptos de devenir, evolución y progreso; evita plantear la totalidad como ámbito central en que el actor principal es un macro-sujeto racional; define umbrales, reglas y transformaciones que acompañan las prácticas y los discursos, en contraste a la noción unitaria y totalizante de un discurso omnicomprensivo, siempre lineal y en permanente desarrollo (Ceballos, 2000); permite la restitución del valor del documento, lo trata como monumento, a fin de determinar la ley de existencia de los enunciados y sus regímenes de coexistencia (con otros enunciados y con otras prácticas discursivas o no discursivas); se ocupa de la descripción del monumento; funciona sobre dominios no científicos, sino sobre saberes (marginados, desconocidos); establece el carácter discontinuo de la historia; restituye al enunciado su carácter de acontecimiento; reclama para el saber un dominio autónomo, independiente del sujeto; se despoja del tema de *la historia continua*, para pensarla en términos de discontinuidad, bajo la clave de la diferencia y el acontecimiento (Morey, 1993). La arqueología urde un trabajo negativo, pues, busca “liberarse de todo un juego de nociones que diversifican, cada una a su modo, el tema de la continuidad” (Foucault, 1970, p. 33).

El momento arqueológico se centra, entonces, en el *análisis de los saberes institucionalizados* (Zuluaga, 1987), en la descripción de las reglas que para los sujetos, las instituciones, los discursos de un saber específico, “delimitan la práctica del mismo saber en una formación social dada” (p. 28). Este propósito exige: -trazar la historia de los discursos que se han institucionalizado en torno del objeto evaluación y abordar el análisis de los procesos de epistemologización del saber; -analizar las relaciones que se tejen entre diversos discursos (economía, administración, legislación, educación, pedagogía, didáctica, psicología, sociología) en orden a la conceptualización de la evaluación y la puesta en funcionamiento de sus formas; -realizar una descripción historia con el objeto de percibir los tránsitos de la evaluación a través de determinados umbrales que le han otorgado cierto el estatuto disciplinar; -señalar, finalmente, los diversos trayectos que tal práctica discursiva ha trazado a lo largo de la segunda mitad del siglo XX.

---

Foucault—, cuando se hace historia —historia de las ideas, del conocimiento o simplemente historia—, nos atenemos a ese sujeto de conocimiento y de representación como punto de origen a partir del cual es posible el conocimiento y la verdad aparece” (1980, p. 14). Foucault deja ver en todo este conjunto de análisis la cuestión de la “política del discurso”.

La descripción arqueológica se funda, en primera instancia, en el establecimiento de las regularidades discursivas (de las prácticas y de los discursos evaluativos), para lo cual es necesario: -Determinar la unidad (o las unidades) de análisis que yacen presentes en un conjunto de acontecimientos dispersos, que han posibilitado la irrupción e instalación de la maquinaria evaluativa. Determinadas tales unidades, es preciso dejarlas en suspenso a fin de “restituir al enunciado su singularidad de acontecimiento” y mostrar su discontinuidad y “verlo surgir en su irrupción histórica”, asistir a su emergencia. - Analizar los modos como se ha constituido el discurso de la evaluación educativa, en el evento en que se pueda establecer una regularidad entre un grupo de enunciados (dispersos, constantes, coexistentes, persistentes) manifiestos en un conjunto de prácticas y saberes. -Examinar las condiciones de aparición histórica del saber evaluativo, las superficies que lo hacen visible, las instancias que lo delimitan y los modos como se especifica a través de diversas prácticas. - Caracterizar los modos de enunciar-se la evaluación educativa (el régimen de su enunciación, en su dispersión), a través de la determinación del estatuto y la posición de los sujetos (legisladores, teóricos, técnicos, evaluados, evaluadores, metaevaluadores, etc.) y de los ámbitos institucionales e interinstitucionales a través de los cuales se formula. -Describir las superficies en que aparecen y circulan los conceptos y las formas evaluativas, a través de las formas de sucesión (encadenamiento) de los enunciados; sus formas de coexistencia; y los procedimientos a través de los cuales se concretan. -Determinar, finalmente, el modo como la evaluación se configura en estrategia (organizaciones de conceptos, agrupamientos de objetos, tipos de enunciación, que forman, de modo coherente riguroso y estable, temas o teorías). A esos agrupamientos, temas o teorías “Cualquiera que sea su nivel formal”, Foucault los denomina *estrategias*.

La segunda instancia de la descripción, la constituye la conformación y caracterización del enunciado y del archivo. La herramienta arqueológica demanda fijar la terminología (*enunciado, discurso, formación discursiva...*)<sup>8</sup>. El enunciado, señala Foucault, podría conceptualizarse a primera vista como “un elemento último, que no se puede descomponer, susceptible de ser aislado por sí

---

<sup>8</sup> *Discurso*: conjunto de actuaciones verbales, de signos, de enunciados que tienen modalidades particulares de existencia. “Es el conjunto de los enunciados que dependen de un mismo sistema de formación” (discurso clínico, económico, de discurso de la historia natural, del discurso psiquiátrico, *discurso evaluativo*) (p. 181); *Formación discursiva*: principio de dispersión y repetición, de los enunciados. Descripción de las condiciones de existencia de los enunciados (condiciones que dan al enunciado una existencia específica: relación con un dominio de objetos, juego de posiciones posibles para un sujeto, elemento de un campo de coexistencia, materialidad repetible). *Enunciado*: lo no visible y lo no oculto. *No oculto* porque lo que cuenta es lo efectivamente dicho en su materialidad. *No visible*, en virtud de su transparencia, “por la cual percibimos antes el sentido de lo dicho o su valor de verdad, que ese rasgo primero y de superficie: el que algo sea efectivamente dicho” (pp. 179-181). -*Práctica discursiva*, “es el conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (p. 198).



mismo y capaz de entrar en un juego de relaciones con otros elementos semejantes a él”; el “Átomo del discurso” (p. 133). El enunciado es, “una función de existencia que pertenece en propiedad a los signos y a partir de la cual se puede decidir, a continuación, por el análisis o la intuición, si “casan” o no, según qué reglas se suceden o se yuxtaponen, de qué son signo, y qué especie de acto se encuentra efectuado por su formulación (oral o escrita) [...] No es en sí mismo una unidad, sino una función que cruza un dominio de estructuras y de unidades posibles y que las hace aparecer, con contenidos concretos, en el tiempo y en el espacio” (p. 154).

Según Morey (p. 194), el método arqueológico reclama en su análisis el nivel enunciativo<sup>9</sup>, tratado en su materialidad, en su carácter de acontecimiento, en su singularidad; remitido a un referencial formado por las condiciones de posibilidad de las reglas de existencia de los objetos y relaciones que les encuentran designadas y no a un correlato; desestimando la pregunta por quién ha dicho realmente tal enunciado o qué quería decir, señalando la posición del sujeto (evaluador-evaluado) frente al enunciado; especificando el espacio de coexistencia enunciativa; reteniendo el carácter de materialidad repetible, analizando sus condiciones estrictas de repetición; atendiendo a la inscripción de lo que se dice, sin buscar en lo dicho un *no-dicho* —hermenéutica— o un sobre/entre dicho —formalización—. El análisis enunciativo es un análisis histórico desarrollado “fuera de toda interpretación”.

Esta segunda instancia, permite mostrar el modo cómo puede organizarse un discurso (evaluativo): —dominio conformado por los enunciados, sus formas de agrupamiento, las unidades que constituyen y los métodos que permiten describirlo— (p.193). Tal dominio implica dos nociones mayúsculas que son el objeto del análisis arqueológico: la función enunciativa y la formación discursiva, cuyos elementos nodales son el enunciado y el archivo. Para el análisis arqueológico, los enunciados son acontecimientos y cosas (p. 218); al conjunto de acontecimientos y cosas, articulado según sus *a priori* históricos, se denomina *archivo*: “sistema general de enunciabilidad y de funcionamiento de los

---

<sup>9</sup> El enunciado se precisa, más por su funcionamiento que por su conceptualización; más que unidad, se define como función; se identifica por sus propiedades: *-ligado a un referencial*, remite no a un correlato sino a su dominio de posibilidad; *-el sujeto del enunciado es una función vacía*, la función enunciativa determina la posición de sujeto; *-se especifica sobre un fondo de coexistencia enunciativa*, la función enunciativa remite a un dominio asociado; *-tiene una existencia material*. La función enunciativa es lo que hace existir a un conjunto de signos (actos verbales, frases, proposiciones) y permite un conjunto de reglas que constituyen su actualización. El análisis enunciativo comporta tres tipos de efectos: *-Rareza*, en oposición a la búsqueda de la totalidad. *-Exterioridad*, en oposición al fundamento trascendental. *-Acumulación*. Oposición a la búsqueda del origen (Foucault, pp. 201-210). Describir un conjunto de enunciados (raros, llenos de recortes y lagunas, dispersos en su exterioridad, para ver las formas específicas de acumulación), es establecer una *positividad*. “Analizar una formación discursiva es tratar un conjunto de actuaciones verbales a nivel de los enunciados y de la forma de positividad que los caracteriza [...], es definir el tipo de positividad de un discurso” (p. 212).

enunciados" (Morey, p. 214); "el sistema general de la formación y la transformación de los enunciados" (Foucault, p. 221). Dominio específico de la arqueología, que designa "el tema general de una descripción que interroga lo ya dicho al nivel de su existencia: de la función enunciativa que se ejerce en él, de la formación discursiva a que pertenece, del sistema general de archivo del que depende. La arqueología describe los discursos como prácticas especificadas en el elemento del archivo" (p. 223).

El archivo o los archivos que componen el dominio de análisis de la indagación, lo constituyen, además de los tres *corpus documentales* referidos<sup>10</sup>, todo ese conjunto disperso de formas enunciativas y de prácticas que dicen relación con la evaluación educativa.

Finalmente, la descripción arqueológica de la evaluación se caracteriza y diferencia de una historia de las ideas. Ésta asume un modelo representativo que pone en escena los acontecimientos según unos principios de reconocimiento; la arqueología propuesta, adopta el saber evaluativo producido y trata de determinar las leyes de su funcionamiento, en la perspectiva de escribir una historia distinta y distante de las ya elaboradas.

En relación con los temas característicos de la historia de las ideas (génesis, continuidad, totalización), la arqueología propone cuatro principios que le permiten desmarcarse del análisis tradicional (Morey, p. 216): -tratar los discursos como monumentos y no como documentos, no interpreta; -no trata de encontrar la transición de uno a otro discurso (que le sigue, precede o rodea), sino que define su especificidad; -no tiene en cuenta el autor, sino las prácticas discursivas que atraviesan las obras individuales; -no busca lo que fue querido, pensado o experimentado por los hombres que lo escribieron, no es otra cosa que una reescritura, "una transformación pautada de lo que ha sido y ha escrito. No es la vuelta al secreto mismo del origen, es la descripción sistemática de un discurso-objeto" (Foucault, 1970, p. 235).

Con el propósito de determinar el ámbito propio de la arqueología sobre la

---

<sup>10</sup> La positividad de un discurso desempeña el papel del *a priori histórico*, es condición de realidad para unos enunciados; se trata, señala Foucault, de "liberar las condiciones de emergencia de los enunciados, la ley de su coexistencia con otros, la forma específica de su modo de ser, los principios según los cuales subsisten, se transforman y desaparecen" (p. 216). El *a priori histórico* constituye las condiciones de posibilidad de los discursos en su materialidad de sucesos; es histórico porque: -dicho a priori determina la modalidad de la existencia de los discursos en su singularidad de acontecimientos (condición de realidad, no de validez); -el *a priori* es condición de posibilidad del acontecer de los discursos en la historia, es, él mismo, histórico, sujeto a avatares, sucesiones y rupturas que constituyen la historia. No es un principio trascendente sino una función trascendental que se ejerce en el espacio mismo de las prácticas discursivas (Morey, p. 213). El *a priori* se define como el "conjunto de las reglas que caracteriza una práctica discursiva [...], no es solamente el sistema de una dispersión temporal; el mismo es un conjunto transformable" (Foucault, p. 216-217).

evaluación educativa, se precisa “una caracterización de los diferentes regímenes de epistemologización de las formaciones discursivas, sucesión de umbrales posibles” —no obligados, ni cronológicamente sucesivos u homogéneos para las diversas ciencias o disciplinas con pretensiones de cientificidad— (Morey, p. 221). Los regímenes de epistemologización que se consideran en la indagación son: umbral de positividad, umbral de epistemologización, umbral de cientificidad y umbral de formalización<sup>11</sup>.

El eje arqueológico de la investigación, se funda en el análisis de los enunciados efectivamente (dichos o escritos) que a través de su regularidad, de su dispersión y de su acumulación, pueden constituir, en una época dada y en un contexto geográfico determinado, las condiciones de posibilidad de un saber; para el caso de esta indagación, el saber sobre la evaluación educativa. Esta herramienta permite contar la historia de otro modo, ver —siguiendo a Nietzsche— las mismas cosas de modo diferente, hacer —coincidiendo con Bachelard— una filosofía, una historia, una pedagogía del no, del re o del contra; rescatar lo no enunciado, lo no visible; decir de otro modo y visibilizar de otra manera lo dicho y visto sobre la evaluación.

Estas razones señalan cómo y por qué la *arqueología* permite abordar desde un campo epistémico, el surgimiento y consolidación de los discursos, *la convergencia en las prácticas sociales y de los usos conferidos a la evaluación, en Colombia, segunda mitad del siglo XX*. De este modo, coincidiendo con Zuluaga (1987, p. 16), *la caja de herramientas*, brinda la “posibilidad de historias particulares, de historias diferenciales, para saberes que, a pesar de su dispersión [heterogeneidad, incluso ambigüedad] obedecen a regularidades conformadas por las prácticas discursivas y las prácticas sociales”. Así las cosas, cualquier historia que describa la arqueología, tendrá como fundamento, la interrogación por las formas como la verdad ha ocupado un lugar relevante en las sociedades. Una historia de este talante, no se ocupa de validar o invalidar la verdad del saber, sino de indagar “por los procedimientos de su fundación, las reglas a las que obedece y las leyes de su funcionamiento”; una historia de las estrategias de la verdad busca describir las formas como la verdad emerge, no se detiene en lo que pueda haber

---

<sup>11</sup> -*Umbral de positividad*, “momento a partir del cual una práctica discursiva se individualiza y adquiere su autonomía [...], en que se encuentra actuando un único sistema de formación de los enunciados”. -*Umbral de epistemologización*, “cuando en el juego de una formación discursiva, un conjunto de enunciados se recorta, pretende hacer valer (incluso sin lograrlo) unas normas de verificación y de coherencia y ejerce, con respecto del saber, una función dominante”. -*Umbral de cientificidad*, cuando la figura epistemológica, “obedece a cierto número de criterios formales, cuando sus enunciados no responden solamente a reglas arqueológicas de formación, sino además a ciertas leyes de construcción de las proposiciones” (criterios formales). -*Umbral de formalización*, “cuando ese discurso científico, a su vez pueda definir los axiomas que le son necesarios, los elementos que utiliza, las estructuras proposicionales que son para él legítimas y las transformaciones que acepta, cuando pueda así desplegar, a partir de sí mismo, el edificio formal que constituye” (Foucault, 1970, pp. 313-318).

de cierto en los conocimientos, sino en el análisis de los "juegos de verdad", en que los sujetos y los saberes se reconfiguran constante y perpetuamente.

### **1.6.2 Perspectiva genealógica**

*"La genealogía es gris, meticulosa y pacientemente documental. Trabaja con pergaminos embrollados, borrosos, varias veces reescritos". Foucault.*

La segunda etapa del análisis —instancia genealógica—, centra su atención en las redes de relaciones y fuerzas de poder que se operan en y desde el objeto evaluación educativa (la procedencia de sus discursos, la instalación de sus prácticas). El análisis genealógico ubica la indagación en el ámbito de una analítica de la verdad, que permitirá "establecer el espacio de emergencia, el momento en que surge, o la procedencia de una institución, un concepto, una práctica o un discurso", para señalar de dicho momento "la procedencia irracional y los procesos de racionalización retrospectiva que acaban por ofrecernos a la mirada nuestro presente como 'natural'" (Morey, 1983, p. 238). La herramienta genealógica<sup>12</sup> conduce la pesquisa hacia el análisis de: las diversas formas y prácticas evaluativas que han transitado en la educación y en la sociedad colombiana, en la segunda mitad del siglo XX; las condiciones en las que describiendo diversos trayectos, se ha consolidado como una disciplina con pretensiones de cientificidad; de las Circunstancias en que —instaladas en todo el entramado social— opera como dispositivo de poder; de las técnicas a través de las cuales se constituye en mecanismo de fabricación, agenciamiento, conducción, control, gestión... de sujetos, instituciones y poblaciones; de los procedimientos con que la maquinaria evaluativa y examinadora funciona en la sociedad disciplinaria y en la sociedad de control y, en el rol que ha podido desempeñar en la transición entre una y otra.

El análisis genealógico exige que se proceda con una indispensable cautela: "localizar la singularidad de los acontecimientos, fuera de toda finalidad monótona; atisbarlos donde menos se los espera, y en lo que pasa por no tener historia —los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos—; captar su retorno, no para trazar la curva lenta de una evolución, sino para reconocer las

---

<sup>12</sup> La segunda herramienta teórico-metodológica, desarrollada por Foucault —sin renunciar a la arqueología— se orienta a un análisis estricto de las prácticas en las que los individuos se disciplinan, se constituyen como sujetos y, de la formación de las instituciones donde la subjetivación acontece. El objetivo de los análisis genealógicos, se remonta a "*determinar el funcionamiento del poder* -mostrar las piezas que lo articulan y su mecánica-" (Morey, p. 232), mediante un nuevo eje de análisis: las tácticas y estrategias que utiliza el poder. En lugar de explicar el discurso mediante conceptos como, archivo, monumento, etc., ahora utiliza un nuevo léxico: el de dispositivo, maquinaria, lucha; su interés se centra en "el análisis de la maquinaria de poder entendida como una específica tecnología con tácticas y estrategias, las cuales a su vez generan un discurso que se impone como verdad" (Ceballos, 2000, pp. 19-20, 29). El saber, en adelante, se perfilará como la contracara del poder.

diferentes escenas en las que han representado distintos papeles; definir incluso el punto de su ausencia, el momento en que no han sucedido” (Foucault, 2000, p. 12). La genealogía<sup>13</sup> no busca determinar la continuidad y se aparta de cualquier finalidad transhistórica, “capta la emergencia de los acontecimientos en la historia y, si retornan, se detiene en ellos para descifrar sus diferencias incluso sus ausencias” (Martiarena, p. 134).

En cuanto herramienta metodológica, la genealogía constituye una analítica del poder —de fuerzas, luchas y relaciones—, que han hecho factible la emergencia y la instalación del aparato examinador y evaluativo, mediante una búsqueda meticulosa que señale la irrupción de los acontecimientos, el azar que acompaña la emergencia de las cosas; toda vez que se han hecho visibles y enunciables los discursos y se han señalado unos trayectos transitados. Por la mediación genealógica, es posible percibir la singularidad de los episodios evaluativos, las relaciones que se tramitan entre ellos y que implican, como el poder, dominaciones o sumisiones (Foucault, 2000). La genealogía señala escenarios donde innumerables luchas miden su fuerza, para producir destellos que como acontecimientos, auguran la emergencia de algo concreto (un saber, un objeto, un concepto, una práctica, un discurso).

De ningún modo, el análisis genealógico pretende la universalización del saber o del poder; apartado de la totalidad y de la continuidad se centra en la eventualización<sup>14</sup> y en el análisis de objetos concretos (las instituciones disciplinarias —escuela, cuartel, fábrica, hospital, la cárcel—, y/o los modos como los individuos se constituyen en sujetos de deseo o sujetos morales). “Yo no quisiera —señala Foucault— que lo que he podido escribir o decir apareciera como portador de una pretensión de totalidad. No quiero universalizar lo que digo; e, inversamente no rechazo lo que no digo ni lo considero obligatoriamente como inesencial” (1982, p. 56). La genealogía, entonces, se ocupa de asistir a la

---

<sup>13</sup> La genealogía es una metodología caracterizada por un cierto “encarnizamiento en el saber”; como una investigación meticulosa que se opone a las explicaciones históricas en términos de “Origen” (Ursprung). Lo que la genealogía como método propone es romper con el yugo de la memoria, de la filosofía de la historia, a través de un uso perverso de las modalidades platónicas” (Morey, pp. 237-238). El encarnizamiento en el saber, señala Martiarena, “requiere de un material inmenso; requiere la elaboración de un saber minucioso y requiere paciencia. Por ello también la genealogía es gris y se niega a aceptar los ideales y los fines” (p. 134).

<sup>14</sup> Foucault propone una imagen geométrica para ilustrar la eventualización que busca la genealogía: “un polígono o, más bien, un poliedro de inteligibilidad, cuyo número de caras no está definido de antemano y que jamás puede ser considerado como totalmente acabado. Hay que proceder por saturación progresiva y forzosamente incompleta” (p. 62). Por ejemplo, la irrupción de una práctica evaluativa determinada, trae aparejada una serie de relaciones, a la manera del poliedro imaginado: saberes en juego, sujetos (evaluados y evaluadores), instituciones, uso de los resultados de la evaluación, modalidades y procedimientos evaluativos, instrumentos de evaluación, temporalidades y espacialidades en que se aplica la maquinaria; decisiones a que conducen los resultados, etc.).

emergencia del evento evaluativo y de establecer las relaciones que en torno suyo, pueden tramarse.

**1.6.3 Instancia de la subjetividad.** A manera de epílogo y de nueva apuesta —para tentativas futuras de investigación— se propone una *ontología histórica del presente* que pone en el centro del análisis la preocupación por la existencia individual y por el tiempo en que se juega esa existencia<sup>15</sup>; aquí se realiza un inventario y se aborda el análisis, de modos como los sujetos, los objetos, los saberes, las instituciones, son agenciados por la maquinaria examinadora.

Una analítica de la subjetividad permite confrontar a los individuos con la historia de su propio presente, con las formas como pueden ir transitando diversos trayectos (de la sujeción a otros a la sujeción de sí mismos; con las condiciones para el paso de una instancia disciplinaria a otra, de un rol determinado a otro, de una sociedad de disciplinamiento a otra de control). Con ello, es posible constituir una “historia del presente, de lo que somos hoy; esto es, de nuestra existencia, de nuestro ser, de nuestras verdades, de lo que hacemos con nosotros mismos y con los otros. De nosotros, en cuanto sujetos del presente: *historia de nuestras subjetividad*” (Martíarena, pp. 17-18)<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Tras la publicación del primer volumen de la Historia de la sexualidad, Foucault comienza a interesarse más por la subjetividad de los individuos (la relación consigo mismo) ligándola a la constitución moral. Su preocupación, en esta etapa teórica, consiste en elaborar una ontología histórica del sobre las tecnologías de subjetividad (instrumentales por los cuales los hombres se constituyen, por ejemplo, en sujetos de sí, sujetos de deseo o sujetos morales).

El recurso a la subjetividad explicita unas constantes teóricas del pensamiento de Foucault: las preguntas por el saber y el poder; la cuestión de sujeto y de su existencia individual, ligado a una historia específica y a un tiempo concreto; cierta *incomodidad* con el presente, con la forma en que se constituye la existencia individual; y, la posibilidad de constituir nuevas formas de subjetividad (Martíarena, 1995). Foucault propuso pensar de otra manera, pensó y filosofó de otra manera: usó la arqueología y la genealogía, estudió la subjetividad, hizo historia (la revolucionó, según señala Veyne), actualizó la actividad filosófica, al volver de manera crítica el pensamiento sobre sí mismo y al avanzar sobre la cuestión de saber cómo y hasta dónde sería posible pensar distinto; al señalar que “el análisis crítico del mundo en que vivimos, constituye cada vez más la gran tarea filosófica” (1990, p. 22).

<sup>16</sup> La historia de la subjetividad, como señala Morey en la Introducción a Tecnologías del yo (1990), que interroga permanentemente por el momento actual, va a tomar un nuevo rumbo y un nuevo nombre: una “ontología histórica nosotros mismos (o del presente, o de la actualidad) [...]”. Y la pregunta mayor es: ¿qué somos hoy en la contingencia histórica que nos hace ser lo que somos?”, cuestión esta que apunta en la dirección de “dirimir el sentido y el valor de las cosas que (nos) pasan en nuestro presente” (p. 23). Esta “ontología histórica de nosotros mismos”, es la dirección que enmarca los análisis de Foucault en la perspectiva de una *crítica de la historicidad del individuo moderno*; que se despliega en tres dominios: una ontología histórica de nosotros mismos en relación con la verdad que nos constituye como sujetos de conocimiento; una ontología histórica de nosotros mismos en relación al campo de poder a través del cual nos constituimos como sujetos que actúan sobre otros; una ontología histórica en relación a la ética a través de la cual nos constituimos como agentes morales (p. 25).

La instancia práctica en la que se pone en escena la subjetividad, dice relación con el análisis de los modos en que la evaluación educativa opera sobre los sometidos (individuales o en colectivo), para fabricarlos, moldearlos, manipularlos, agenciarlos, controlarlos, regularlos, seleccionarlos, excluirlos o promoverlos. Una lectura analítica de la historización de la evaluación, pone de manifiesto una pluralidad de subjetividades, que son gestionadas por la maquinaria evaluativa y sus instancias de producción de saber y de poder.

La pregunta por el presente, es un interrogante por un sujeto, por un tiempo en ámbitos precisos, en instancias donde se manifiesta la verdad de lo que el sujeto es, sabe y puede; es una indagación por un sujeto a la vez constituido por y constituyente de las prácticas discursivas, las relaciones de poder y las tecnologías de subjetividad. La indagación histórica sobre los procedimientos y las tecnologías de subjetividad, permiten ver la existencia de diversos espacios para la enunciación de la verdad y la correspondencia con una diversidad de sujetos. A través de esta ontología histórica, es posible percibir que “no es del sujeto de quien depende la verdad, sino más bien que el sujeto mismo se constituye precisamente en el interior de la producción de verdad; y, por último, que el propio sujeto reproduce su subjetividad en tanto que la verdad renueva su constitución subjetiva (Martirena, p. 104).

A través de las diversas prácticas examinatorias y evaluativas, como objeto de análisis, se expresan las problematizaciones que condensan conocimientos, códigos y reglas; establecen disciplinas, producen realidades, señalan líneas de separación entre lo verdadero y lo falso; generan diversos tipos de saber y modos de funcionamiento del poder (positivo y/o negativo); en consecuencia, producen determinados tipos de sujeto. Por otra parte, la producción de los saberes va ligada a los diversos juegos de poder y a los procesos de su objetivación por parte de los sujetos; de modo que hacer una historia de los regímenes de la verdad —de la evaluación educativa— en los que los sujetos se fabrican o gestionan, demanda hacer la historia los enunciados que se producen, funcionan, circulan y se transforman en una sociedad determinada, pero también una historia de las formas en las que se constituyen las prácticas que se problematizan (pp. 106-108).

Del legado foucaultiano, en síntesis, se usa la arqueología, para el análisis de las problematizaciones propias de un régimen de verdad; la genealogía para la determinación de la formación de las prácticas y sus modificaciones; y, el análisis de la subjetividad, para determinar los modos de producción de sujetos; todo ello referido a la evaluación educativa en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX. Lo señalado en los tres momentos permite completar el programa indicado para la investigación: el análisis del saber (recurso arqueológico), analítica del poder (recurso genealógico), formas de constitución de sujetos (recurso de la subjetividad). Este ejercicio continuo del pensamiento sobre sí mismo, describe “una serie de segmentos históricos que muestran cómo, en las sociedades

occidentales, los seres humanos se constituyen en sujetos” (p. 142).

## 1.7 CUESTIONES OPERATIVAS

Fijadas las instancias metodológicas que hacen factible la descripción y el análisis de las prácticas discursivas, la indagación sobre las modalidades de poder, sus instancias y sus relaciones y, las condiciones de producción de subjetividades; es posible afirmar que la investigación demanda una analítica de la verdad, en la perspectiva de una ontología histórica en relación con los dominios señalados.

En consonancia con los *corpus* teórico-prácticos señalados, se ha considerado un conjunto de mecanismos e instrumentos metódicos que posibilitan la indagación: desde las formas de búsqueda, selección y lectura de los documentos, las consideraciones y su tratamiento, la elaboración de los registros, hasta los productos finiquitados<sup>17</sup>.

Los principales procedimientos puestos en juego son: *-Localización de fuentes documentales* (inventario de documentos y archivos a consultar; listado de instituciones en las que se ubican los documentos; información sobre las formas de clasificación de los documentos y las demandas para su acceso); *-Pre-selección y Pre-lectura de Registros* (exploración de fuentes documentales con el propósito de contar con criterios para seleccionar aquellos que demandan una lectura en profundidad); *-Tematización* (uso del recurso metodológico construido por el Grupo de las Prácticas Pedagógicas que tiene como base la idea de Foucault según la cual los enunciados se hallan dispersos en todos los discursos y las formas que los contienen —libros, documentos, textos, etc.—); *-Identificación de temáticas directrices* (establecimiento de las temáticas generales que sirven como mecanismo de agrupamiento del conjunto de enunciados correlativos al

---

<sup>17</sup> La indagación hace uso de la producción epistemológica y metodológica del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia y el Grupo del Doctorado Interinstitucional en Educación, específicamente, la propuesta metodológica sugerida por Martínez y Quiceno, en el proyecto “Modernización, Subjetividad y Sociedad de Control en la educación en Colombia 1950-2000”. (Documento mimeografiado, 2006). Estas *herramientas metodológicas*, se acompañan del análisis de fuentes documentales, a través de cuatro tipos de lectura que develan los insumos para la investigación: *-Lectura temática*, orientada a caracterizar los diferentes objetos del discurso: evaluación (modalidades, prácticas, estilos), prácticas examinatorias, producción de saber, relaciones de poder, modalidades de subjetivación y instituciones disciplinarias, dispositivos de control; *-Lectura relacional o analógica*, sitúa los textos del archivo de análisis en relación con otros discursos, corrientes de pensamiento, estrategias internacionales y dispositivos históricos, con el fin de agrupar lo que aparece disperso y dispersar lo que se presenta unido; *-Lectura estratégica*, trata de establecer la dispersión de los objetos y las condiciones de posibilidad de los procedimientos evaluativos y examinatorios, según relaciones individuales, interindividuales, institucionales e interinstitucionales; *-Lectura crítica*, análisis de los procesos de apropiación y adecuación de las estrategias mediante los cuales se ejercen formas de poder manifiestas a través de: prescripciones, adopción de modalidades evaluativas, imposición de una cultura evaluativa (Cf. Martínez y Quiceno, 2006. Documento mimeografiado).



objeto evaluación educativa); *-Definición de series temáticas* (organización de la masa documental, en orden a la problemática de investigación, sus elementos, las relaciones, líneas, condiciones, dispositivos, etc.); *-Elaboración y socialización de productos finales* (producción de artículos, publicación de documentos, publicación de un libro, asistencia a eventos...; y demás procedimientos pertinentes y necesarios para dar a conocer la investigación a la comunidad académica e interesados).

Por otra parte, se puso en escena un variado instrumental metodológico para el acopio, organización, clasificación y registro de la información, a lo largo de todo el proceso investigativo: fichas bibliográficas y fichas temáticas; esquemas conceptuales, tablas de modalidades enunciativas; procesadores de texto; paquetes científicos de tratamiento de información (ATLAS.ti), documentos sistematizados sobre las fuentes referidas; glosas y comentarios de documentos; elaboración de archivos documentales y temáticos.

Finalmente, se acudió a una amplia masa documental (fuentes primarias y secundarias, nacionales e internacionales); se consultaron documentos de instancias de regulación y control (Ministerio de Educación Nacional (MEN), Secretaría de Educación Distrital (SED), Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior (ICFES), Consejo Nacional de Acreditación (CNA), Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), Sistema Nacional de Información (SIN), Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE), Observatorio Nacional de Políticas de Evaluación (ONPE), Sociedad Colombiana de Pedagogía (SOCOLPE).

## 2. DESCRIPCIÓN ARQUEOLÓGICA DE LA EVALUACIÓN: HISTORIZACIÓN

*“Otra innovación de la época clásica que los historiadores de las ciencias dejaron en la sombra. Se hace historia de las experiencias sobre los ciegos de nacimiento, los niños-lobo o sobre la hipnosis. Pero ¿quién hará la historia más general, más imprecisa, más determinante también del “examen”, de sus rituales, de sus métodos, de sus personajes y de su papel, de sus juegos de preguntas y respuestas, de sus sistemas de notación y de clasificación? Porque en esta pobre técnica se encuentran implicados todo un dominio de saber, todo un tipo de poder”. (Foucault, 1976, pp. 189-190).*

Historiar la evaluación en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX, es indagar por el presente, por las condiciones históricas, por la actualidad de un saber, de un campo disciplinar<sup>18</sup>, que ha venido acomodándose, instalándose, no solamente en la educación, sino en el conjunto de las prácticas sociales, gracias a una pluralidad de razones, eventos y modos de acontecer, que precisan ser develados. Tal historización implica indagar sobre las prácticas a través de las cuales irrumpen, la superficie en que emergen, se forman y se desarrollan los discursos, las reglas y condiciones que permiten su formación; en ello se juega una herramienta teórica de herencia foucaultiana, de diversos usos, que implica una crítica (genealógica en su finalidad y arqueológica en su método), “de lo que decimos, pensamos y hacemos, a través de una ontología histórica” (Foucault, 1999, p. 347); ontología histórica que dice relación con nosotros mismos, en la medida en que no se acude a estructuras formales con pretensiones de universalidad, sino como “investigación histórica a través de los acontecimientos que nos han conducido a constituirnos y a reconocernos como sujetos de lo que hacemos, pensamos y decimos” (p. 348); se trata, de una pesquisa histórica de acontecimientos, sucesos, situaciones dadas.

---

<sup>18</sup> Quiceno sugiere la constitución de un saber específico sobre la evaluación, emergente de las relaciones de diversos saberes: “disciplinas como la psicología y la pedagogía, y campos disciplinarios como la estadística educativa, la psicometría, la fisiología educativa y la educación infantil, entre otras, configuraron lo que modernamente podríamos llamar el campo disciplinar de la evaluación. Éste es el que ha definido el o los objetos de la evaluación, sus nociones, sus formas evolutivas, contextos y lugares específicos de aplicación” (2000, p. 19). De igual manera, los lineamientos generales operados por el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, se constituyen en herramientas fundamentales para historiar el presente en relación con la evaluación, concebida esta como “positividad”, con un campo de objetos propios: los saberes, los sujetos (docentes, discentes, administrativos), las instituciones, la enseñanza, etc.; en este campo de saber. Glosando a Martínez (1990, p. 11), es posible localizar discursos de diferentes niveles: conceptos, teorías, nociones, modelos y métodos que pueden definir la evaluación como disciplina, que forman parte de la prácticas discursiva que determinan el campo de saber característico de una disciplina o ciencia.

Historiar el presente no constituye un procedimiento que deba “desacralizar el momento que pasa, para intentar mantenerlo o perpetuarlo. Y menos aún, de recogerlo como una curiosidad fugitiva e interesante” (1999, p. 343); tampoco, enunciar uno a uno, de manera cronológica, tradicional, trascendental y evolutiva, los episodios que acaecen en una historia particular; cuanto determinar los acontecimientos que operan rupturas, discontinuidades, transformaciones y, que permiten percibir las cosas de otro modo.

Es en esta perspectiva que se acude al análisis propuesto por la arqueología, opción metodológica que: hace posible una historia acerca de las condiciones del saber sobre la evaluación educativa, en una discursividad local e histórica concreta, mediante la cual, se pretende “hacer visible lo que sólo es invisible porque está demasiado en la superficie de las cosas” (Deleuze, 1970, p. 37); apunta, a una investigación histórica particular, en el sentido en que se refiere a una época, un objeto, un conjunto de prácticas y discursos determinados (Foucault, 1999). Una descripción arqueológica demanda la ubicación del objeto de estudio (la evaluación) en el campo específico (la educación), en un marco histórico, social, temporal, geográfico específico (Colombia, segunda mitad del siglo XX); así mismo, exige determinar su historicidad concreta, para analizarla en sus procedimientos de formación como disciplina. La descripción arqueológica faculta la indagación por las circunstancias históricas a través de las cuales, la evaluación ha operado diversos tránsitos: desde la *positividad* hasta el nivel de *cientificidad*.

Una *historización de la evaluación*, permite determinar los “diferentes umbrales y su cronología”, describir, una vez instalada, sus emergencias y sus operaciones; una historia de este talante, demanda “una exégesis larga y complicada” (Quiceno, 2000)<sup>19</sup>, una empresa descomunal, pues, en virtud de sus funciones, atribuciones, clasificaciones y desarrollos teóricos, se identifica actualmente la evaluación con un número indeterminado de acepciones (procedentes de diversas disciplinas), que por similitud, contraste, referencia, continuidad, contigüidad o asociación, le son correlativas.

Pese al recorte señalado para la indagación, la empresa no deja de ser descomunal, porque se demanda dar cuenta de: las relaciones que se tejen entre los saberes que constituyen el *campo disciplinario sobre la evaluación*; los conceptos de educación vigentes y operantes en la época referida —o mejor, en

---

<sup>19</sup> La panorámica histórica que presenta Quiceno se orienta al análisis de diversos tipos de sociedad: sociedad de las Pruebas; sociedad de la Disciplina; sociedad Evaluadora (en apogeo y en crisis), deja espacios abiertos para el planteamiento de otra tipo de sociedad, caracterizado por la información y el conocimiento: ¿sociedad de control? Desde esta óptica, “limitarse a una historia de la evaluación en la educación significa analizar la educación desde que ella existe en la cultura occidental [...], e intentar determinar cómo se dio la evaluación educativa. Más cómodo, pero nunca más fácil, es hablar de la evaluación escolar, pero para hacerlo se debe precisar el nacimiento de la escuela” (pp. 14-15).

las diferentes épocas que constituyen este período histórico—; los tipos de escuela que ponen en funcionamiento prácticas y acciones determinadas de enseñar y aprender, con todo un dispositivo de mediaciones, y con un arsenal teórico que las sustenta; todo ello, sin perder de vista la historia local y efectiva, en que se dan las condiciones de posibilidad.

Un par de cuestiones orientan esta parte de la indagación: ¿Que acontecimientos han hecho posible la constitución de un saber sobre la evaluación en el ámbito educativo, en la segunda mitad del siglo XX?, ¿pueden identificarse algunas regularidades (sistemas de dispersión de los enunciados) entre diversos conjuntos teóricos referidos a la evaluación educativa que han permitido la regularización y normalización de ese saber y de sus prácticas?

## 2.1 ITINERARIO DE LA EVALUACIÓN EN COLOMBIA

*Nos aventuramos a vaticinar que el modo de examen, mediante preguntas impresas y respuestas escritas, constituirá una nueva era en la historia de nuestras escuelas. Horace Mann*

El desarrollo sistemático de la evaluación —tal como se concibe en la actualidad— y su consiguiente instalación, regularización y normalización en el seno de la educación en Colombia, data de tiempos relativamente recientes, a partir de la década del 70 empieza a manejarse la información, de una manera sistematizada, actualizada y especializada.

La historia de la educación en Colombia ha sido signada de modo permanente por un espíritu reformista; quizá, en la perspectiva de que el aparato educativo fuese reestructurándose, acomodándose, reinventándose, para responder a las diversas circunstancias históricas, sociales, económicas, políticas, ideológicas, etc., que han marcado la historia nacional; o quizá, debido a la crisis generalizada de las instituciones disciplinarias, que en su resistencia a la desaparición deben estar en constante transformación, reconfiguración, actualización, acreditación, certificación, reforma...; por ello, parece poco probable un análisis de la evaluación educativa al margen de las políticas que rigen la educación y que persiguen, de una u otra manera, una pluralidad de reformas, que necesariamente tienen implicaciones para aquella. Desde este punto de vista, la ley —como señala Martínez, 2004— puede constituirse en la superficie de emergencia de la reforma, aunque “no constituye ni expresa la reforma en toda su extensión. Sin embargo, presenta la superficie de emergencia de dicha reforma. Además, en la mayoría de los casos no es ni siquiera el motor que impulsa la reforma sino, más bien, la expresión que recoge y agrupa en términos legales la intencionalidad política e ideológica de la misma” (p. 293).

Paralelo a tal espíritu reformista, una de las principales problematizaciones manifiestas en la historia de la educación (segunda mitad del siglo XX, ha sido la

evaluación: inicialmente del progreso de los estudiantes, después del desempeño de los docentes, posteriormente de las instituciones y, finalmente, de la totalidad de las acciones y procedimientos que se desarrollan dentro del ámbito educativo.

Analizar estos recortes, en que yace presente la preocupación por la clasificación y la codificación de la instrucción pública (otrora) de la educación (en la actualidad), relativo al ejercicio de la evaluación, es el objeto de la historización del itinerario evaluativo en Colombia, en que se indaga por las condiciones en que han hecho posible esos desplazamientos; una historia así no busca remontarse al pasado para detallarlo como una línea evolutiva, para buscar en él desarrollos progresivos, sino que pretende percibir algunos momentos, en que la irrupción de determinados eventos puede dar cuenta de la emergencia y consecuente instalación de la evaluación en el ámbito educacional. Tal historia demanda unos límites, unos umbrales específicos; unos puntos de partida y de arribo, que son a la vez, puntos de relevo que hacen posible anudar los fragmentos dispersos del tiempo y la memoria.

- El linde inicial se fija en el análisis de la *Misión Economía y Humanismo* (1954-1958), que se ocupa de un diagnóstico sobre la situación económica del país, los niveles de vida de las poblaciones (rurales y urbanas), y la situación y necesidades educativas. El informe presentado en 1958, bajo el título *Estudio sobre las condiciones de desarrollo de Colombia*, si bien, no centra su análisis en la evaluación educativa, constituye, en cuanto tal, una evaluación, un examen, un diagnóstico de la realidad del país, toda vez que realiza un *balance de la educación en Colombia*.

- El otro umbral se fija en el Decreto 0230 de 2002 que ordena la *promoción obligatoria* del 95% de los estudiantes de cada curso; normativa esta que constituye un dispositivo a través del cual se remueven y ponen entre paréntesis: los cometidos de la escuela, la labor de los docentes, la competencia de los estudiantes, la condiciones de enseñanza-aprendizaje, la efectividad de las didácticas y metodologías, las concepciones y finalidades de la educación y la pedagogía, la autonomía de las instituciones, la capacidad de creatividad y de crítica de los agentes educativos y de las diferentes instancias que intervienen en la acción educativa.

## **2.2 TRAYECTOS: RUPTURAS Y DISCONTINUIDADES, MUTACIONES Y PERMANENCIAS**

La historización que se propone, se realiza a través de una serie de puntos que ha descrito la evaluación educativa, de unos trayectos que ha trazado, de un camino —o mejor unos caminos— que ha seguido, a la manera de una serie de líneas “sinuosas y repetidas”; a través de las cuales, ha logrado aparecer, surgir, emerger, para posteriormente y de manera paulatina, acomodarse, instalarse y hacer hoy, *permanente presencia*, bajo una pluralidad de formas, modos, estilos y

prácticas, en el conjunto de la sociedad y de la educación. En torno de la evaluación educativa, sus formas y prácticas, se ha constituido un saber; ella misma se ha convertido en un campo disciplinar; diversos saberes y disciplinas han coadyuvado en la constitución y consolidación de la producción teórica, académica, intelectual e investigativa. No en vano, se la ha signado de modos diferentes: ciencia social, campo disciplinar, objeto de saber, etc.

Unas cuestiones iniciales permiten orientar la pesquisa: ¿cuáles han sido los trayectos que ha trazado la evaluación educativa en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX?, ¿cómo ha venido irrumpiendo en diferentes escenarios sociales y configurándose como un saber con estatuto propio?, ¿ha descrito, la evaluación educativa, en el curso de su historia, evoluciones, continuidades y desarrollos o rupturas, luchas, discontinuidades? En fin, ¿cómo se ha consolidado el discurso o los discursos sobre la evaluación educativa? La indagación, de momento, se orienta a dar respuesta a estos interrogantes.

La historización permite ubicar ya sobre el discurso mismo, unas periodizaciones, unos trayectos, unas rupturas, que implicarían y determinarían unos modelos específicos de escuela, de educación, de pedagogía, de sociedad; en los que, desde diversas perspectivas y formas, la evaluación ha hecho presencia; de modo sintético, se señalan los siguientes:

- La evaluación educativa antes de la entrada en escena de la planeación y/o después de que esta emerge y se instala en la educación colombiana (MEN, 1986; Gagné y Briggs, 1977; Buitrago y Guaquetá, 1985).
- La evaluación en las cuatro repúblicas o sociedades —o mejor en los cuatro modelos de escuela y educación que son producidas por tales repúblicas—, pero fundamentalmente en los tres últimos modelos: educación católica y escuela cristiana, educación activa y escuela nueva, educación técnica o tecnológica y escuela de enseñanza-aprendizaje, (Quiceno, 2003).
- La evaluación a través de los “modelos pedagógicos” que han tenido alguna relevancia en el siglo XX en Colombia: pedagogía católica, pedagogía activa, tecnología educativa y, “otras alternativas pedagógicas y educativas que expresan posturas reformistas y hasta radicales” (Carrión, 2005).
- La evaluación en los modelos de escuela para la higienización o de una escuela técnica, de una educación centrada en la problemática nacional o de una educación afectada por problemas transnacionales y multinacionales — asunto de orden supranacional— (Martínez, Noguera y Castro, 2003).
- El itinerario de la evaluación a través de dos sistemas: uno de selección, plasmado en los exámenes de Estado para ingreso a la educación superior y, otro de mayor amplitud y alcance, referido a la evaluación de la calidad de la educación (Restrepo, 1997).

- La evaluación en su derrotero a través de las etapas de formalización: positividad, disciplinariedad, científicidad. (Correa, Puerta y Restrepo (1996), Restrepo (1998).

La historización propuesta de la evaluación, que marca rupturas, desplazamientos, discontinuidades, dispersiones, choques, fuerzas y líneas de fuga, permitirá leer entre líneas algunas de las perspectivas señaladas.

**2.2.1 Campos de presencia de la modalidad evaluativa “examen” en la primera mitad del siglo XX.** La evaluación no emergió repentinamente, de la nada, como el destello de las espadas al momento del choque, en algún momento específico de esta segunda mitad del siglo XX; no irrumpe como por arte de magia, sino que obedece a diferentes acontecimientos o eventos, que han gestado condiciones de posibilidad para una maduración lenta, para una emergencia en el momento menos esperado. En este sentido, es conveniente una panorámica retrospectiva —hasta la primera mitad del siglo— para determinar, no una continuidad teórica evolutiva, sino una pluralidad de episodios que permitieron la conformación de unas prácticas y de unos discursos —o de unas prácticas discursivas— que señalan un dominio asociado a la evaluación. Ello justifica retroceder en el tiempo, para determinar las regularidades y la dispersión de los conceptos y objetos, para detectar los eventos en que los enunciados, que dicen relación con la evaluación educativa, se hacen visibles y enunciables.

Una pluralidad de prácticas evaluativas dispersas, descontextualizadas, inconexas, insertas en la acción educativa, puede apreciarse ya en la primera mitad del Siglo XX, pese a que —como señala Quiceno, 2003—, no se disponía aún de un saber, de una disciplina o de un conjunto teórico que dieran cuenta de la educación, de la pedagogía y menos aun, de la evaluación.

Una primera panorámica —mirada que permite la contemplación, el análisis, el estudio, la indagación de una cuestión determinada, en su conjunto; la aprehensión desde un campo visible o un punto de vista, de un fenómeno dado (Noguera, 2005)—, permite ubicar el discurso en diversos campos en que la evaluación hace presencia, mediante mecanismos examinadores de: la disciplina, la conducta, el comportamiento, los hábitos, las costumbre (morales), el modo de ser de los examinados; más que de los procedimientos de aprendizaje operados al interior de las instancias educativas, o de las posibilidades de desempeño en un oficio determinado<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Diversas formas de examinación, se dejan ver en las prácticas de instrucción. Nieves (1997), realiza una periodización sobre los exámenes y su presencia histórica en Colombia, remitiéndose al pasado para listar diversas modalidades examinatorias, que según él, no han estado al margen de los procesos de adoctrinamiento, instrucción, disciplinamiento, sanción, vigilancia, enseñanza y aprendizaje. A comienzos de siglo, mediante el Decreto 491 de 1904, se reglamenta la *Junta Municipal de Inspección Escolar*, constituida por el Cura párroco, el Presidente del Consejo municipal, el Alcalde y un vecino notable designado por el Inspector provincial. La Junta debe

La irrupción en el escenario educativo de procedimientos examinatorios (pruebas de conocimiento), se registran a comienzos del siglo XX: instrumentos correccionales y sancionatorios por medio de los cual se premia o se castiga, se selecciona, se incluye o se excluye. El Decreto 491 de 1904, reglamentario de la ley orgánica de educación (39 de 1903), prescribe (artículos 88-90) que en los últimos días de cada período escolar tendrán lugar los exámenes de comprobación del aprovechamiento de los alumnos de las escuelas primarias, las pruebas serán presenciados por todos los miembros de la Junta Municipal de Instrucción Pública. Los exámenes comprenden: ejercicios de composición, planas y muestras de dibujo ejecutados por los niños en el período escolar; “El último día de los exámenes se hará una sesión solemne para la repartición de premios, presidida por el Presidente (sic) del Consejo Municipal o por el Inspector local”<sup>21</sup>. Años más tarde, otra jurisprudencia se refiere a las pruebas de conocimiento así: “La demostración de que los niños han adquirido el mínimo de enseñanza prescrito se hará a más tardar a los trece años de edad y nunca antes de los once, en la escuela que elijan los padres o demás personas obligadas. A los que rindan sus pruebas satisfactoriamente se les expedirá un certificado que así lo haga constar”. Estas pruebas obligan solo a los niños nacidos a partir del 1º de enero de 1926 (Artículo 6, Ley 56 de 1927).

Los exámenes de cultura general, son prescritos en 1934, mediante el Decreto 1074, que en su totalidad está dedicado a “fijar el reglamento para los exámenes de cultura general y de admisión a las facultades universitarias”; tales exámenes, a través de la comprobación de los aprendizajes de los estudiantes, constituyen mecanismos de exclusión temporal o definitiva; las razones de esta afirmación están contenidas en el mismo reglamento:

---

contar con aprobación del Secretario de Instrucción Pública del Departamento. Su función principal consiste en “velar constantemente por la marcha de la Instrucción pública en el respectivo Municipio” (Artículo 6). La reglamentación sobre las funciones de inspección a nivel nacional, departamental, provincial y local es reglamentada por este decreto. (Cf. Artículos 7-25).

<sup>21</sup> Los reglamentos establecerán el sistema de recompensas para premiar a los alumnos por su consagración, por su aprovechamiento y por su buen comportamiento. La adjudicación de los premios la hará el Inspector local el último día de los exámenes anuales. Para la distribución de los premios se cuidará de que haya la más estricta rigidez, de modo que no se prodiguen estos estímulos de honor, teniendo en cuenta, eso sí, que no solamente deben premiarse la consagración y el aprovechamiento, sino también los esfuerzos del alumno para adquirir mérito moral (Decreto 491, Artículo 85). Las pruebas y exámenes de conocimiento acompañan el curso de la educación en las primeras décadas del siglo XX; sus reiteradas prácticas —tras la conclusión de cada período escolar— y las diversas reglamentaciones que buscan su formalización e institucionalización, contribuyen paulatinamente a imprimirles carácter de normales, útiles, naturales, necesarias. Con esta misma normativa entra en el escenario educativo un mecanismo de reconocimiento y de aprobación: *la certificación*, que habrá de otorgarse a quienes rindan satisfactoriamente en las pruebas y/o exámenes, tras un rigurosísimo procedimiento de vigilancia, supervisión y control de los mismos, en el que solamente cuentan los sujetos examinados y examinadores, individual o colectivamente. Otras modalidades de pruebas dicen relación con los *exámenes supletorios* a que *tenían derecho los estudiantes* que no hubieren podido cumplir de modo regular con los requisitos dentro del calendario académico normal.



Los alumnos reprobados no podrán presentar nuevo examen sino después de pasado un año; así mismo, no podrán ser matriculados en ninguna de las Facultades Universitarias, oficiales o privadas, ni presentar nuevo examen ante otros jurados. Los alumnos que fueren aprobados, tendrán derecho a que sus títulos de bachiller sean reconocidos por el Estado, y a ingresar en las Facultades Universitarias, oficiales o privadas. El reconocimiento oficial del diploma de bachiller por sí solo, no da derecho a la matrícula en ninguna Facultad. Las calificaciones se harán por separado en cada una de las materias o asignaturas, y serán de uno a cinco. Para que un alumno sea aprobado, se requiere que haya obtenido en cada una de las materias de examen la calificación mínima de tres (3). No habrá por consiguiente sino dos calificaciones definitivas: aprobado y reprobado. Como consecuencia, el alumno que pierda una materia no tendrá derecho a la aprobación total en ningún caso (Artículo 2, Ordinales 9-13).

La normativa deja entrever la huella signada por los modelos escolares orientados hacia la higienización y la moralización de los individuos, dado que, a la solicitud del respectivo examen, han de anexarse diversos documentos en que se señalan las condiciones de salubridad: (certificado de sanidad expedido por un médico graduado, certificados de vacuna contra el tifo y la viruela si el aspirante va a seguir estudios de medicina o de odontología, y de vacuna contra la viruela simplemente, si va a seguir estudios de derecho o de ingeniería; certificados que serán expedidos por un médico diplomado o por una de las Direcciones de Higiene Nacional, Departamental o Municipal).

A lo largo de la primera mitad del siglo XX, son asombrosamente notorios los procedimientos de vigilancia de los rituales examinatorios. La Resolución 1205 de 1952, consigna el procedimiento de control y vigilancia para la realización de los exámenes, (artículo 2, literales c y d):

Mientras dure el examen, no permanecerá ni entrará en el aula persona distinta de los estudiantes que han de presentarlo, los profesores y vigilantes previamente designados, la supremas autoridades del colegio y los delegados del M. E. N., cuando éstos sean presentes. A medida que cada estudiante vaya terminando su trabajo, lo entregará a los vigilantes y saldrá inmediatamente del salón.

Aunque las sociedades actuales asisten a una cultura generalizada de la evaluación, que en el sentido moderno del término, data de fechas recientes, el examen —como práctica evaluativa— ha hecho presencia de múltiples formas en diversos ámbitos educativos; piénsese, por ejemplo, en lo efectivamente prescrito por las regulaciones y normativas de comienzos de siglo; sin embargo, la rigurosidad de sus prácticas señalan toda una parafernalia que permite coincidir con Foucault (1976, p. 189) en que “el examen combina las técnicas de la

jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar”.

Las reformas puestas en marcha al interior del aparato educativo en la primera mitad del siglo XX, relativas a los procedimientos examinatorios, se ocupan de la estructuración y reestructuración de las pruebas, exigidas entonces como requisitos obligatorios al término del ciclo medio de enseñanza, con un doble propósito: cualificar el ingreso de estudiantes a las instituciones de educación superior; y, unificar el sistema de calificaciones. Es de notar, que en el conjunto de fuentes documentales analizadas, se hace alusión directa y reiteradamente al concepto *examen*, rara vez surge el concepto *calificación*, en tanto que, por ninguna parte emerge aún el concepto *evaluación*.

A mediados de siglo, en el ámbito de este espíritu regulador, normativo y prescriptivo, se adiciona otro elemento al conjunto de requerimientos para el ingreso a la educación superior —un *puntaje mínimo*—. El Decreto 2289 de 1951 sentencia que para ingresar a los cursos preparatorios de cualquier universidad, aparte del diploma de Bachiller, debidamente refrendado por el MEN, el aspirante deberá demostrar la obtención de un puntaje mínimo “que será de sesenta (60) sobre una calificación máxima de ciento (sic) (100), tanto en la prueba de cultura general como en la de conocimientos especializados”.

El segundo elemento, objeto de posteriores reformas se refiere a la unificación del sistema de calificaciones, puesto en funcionamiento, para todos los establecimientos educativos oficiales, a través del Decreto 1598 de 1934. Un curso, señaló el Decreto, se considerará aprobado con una calificación de tres (3) en adelante. La conducta se califica mediante una escala cualitativa: pésima, mala, regular, buena, ejemplar. La calificación de cada materia será de cero (0) a cinco (5), con una equivalencia cualitativa, así:

Cero (0), pésimo.  
Uno (1), muy mal.  
Dos (2), mal.  
Tres (3), regular.  
Cuatro (4), bien.  
Cinco (5), muy bien.

Los elementos descritos, constituyen pues, un dominio asociado en que es posible percibir el funcionamiento de los exámenes como mecanismos de control, de vigilancia y comprobación, más quizá, de la disciplina, del comportamiento (moral) de los alumnos, que de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta multiplicidad y complejidad de prácticas, han estado presentes en mayor o menor medida en diversos órdenes de la vida social, pero fundamentalmente, en los campos relativos a la instrucción pública institucionalizada, como décadas atrás se denominaba a la educación.

En la intencionalidad de determinar unos campos de relaciones, unos modos de sucesión y unas formas de coexistencia, de unos enunciados referidos a la evaluación educativa, en su modalidad de examen; convino este análisis retrospectivo, para señalar un dominio que paulatinamente borra los límites entre un ejercicio de control, de vigilancia, de disciplinamiento, de selección, (examen) y, otro procedimiento que lo implica, lo abarca, pero que, por su misma condición, lo trasciende (la evaluación). La moderna evaluación perfecciona y pone en funcionamiento, además de los procedimientos operados por el examen, otro tipo de dispositivos, no ya externos sino auto-producidos o re-producidos por las prácticas, las instituciones, los sujetos (autodisciplina, autovigilancia, autocontrol, autorregulación, autoselección, autoevaluación). Se trata quizá, de un corte sutil, de una ruptura silenciosa, de una mutación casi imperceptible, del tránsito de un *sistema de selección*, matizado por el conjunto de regulaciones que determinaron los procedimientos de escogencia, a través de los exámenes para ingreso a la educación superior (1964-1990), a otro similar pero diferente y mucho más abarcante, maleable y flexible, un *sistema de evaluación de la calidad*, que se concretaría mediante la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (1991-1997)<sup>22</sup>.

Como se pudo estimar hasta bien entrada la mitad del siglo XX, el concepto y la forma examen (o mejor las diversas formas examen) fueron predominantes en el discurso educativo como mecanismos característicos de selección, de un momento a otro —al menos en el plano nominal— el término examen, cede terreno (sin llegar a desaparecer, pues hoy permanece operante bajo las modalidades de evaluaciones masivas —exámenes de Estado: SABER, ICFES, ECES-ECAES— pruebas estandarizadas, que siguen siendo mecanismos de selección, de regulación y control, pero también de promoción y de comparación interna y externa de los diversos niveles de calidad de la educación); para dar

---

<sup>22</sup> Restrepo (1997, pp. 168-171), realiza un análisis del modo como se opera el tránsito de un modelo de selección a un modelo de evaluación, en el marco de la educación colombiana. Las principales diferencias entre estos dos sistemas son: -el sistema de selección es un sistema de asignación de futuros papeles y de recompensas asociadas al éxito, el sistema de evaluación pretende la reasignación de recursos financieros, físicos y humanos en función de la equidad y del logro aún no alcanzado, pero posible; -el primero se regula por la norma (discrimina), el segundo lo hace por el criterio (diferencia); -uno tiende a situarse en la fase terminal de un gran ciclo (13 años, incluido preescolar) e inicial de otra secuencia (10 años, si se incluye el doctorado), el otro sigue distintos cortes en el tiempo; -el sistema de selección tiende a concentrarse en contenidos de saber, abstraídos de los demás, tiende a manipular la ignorancia enciclopédica, el sistema de evaluación se obliga a integrar desde el comienzo múltiples perspectivas, tiende a reconocer dimensiones más modestas, pero múltiples en indagaciones; -aquel tiende a ser decidido desde una posición de autoridad en el saber, este presupone saberes ubicuos y en construcción; -uno tiene una realimentación escasa porque su fuente de información, aunque sea universal (el conjunto de estudiantes de 11 grado), es única (los estudiantes), otro la aumenta por multiplicar los evaluadores (autoevaluación y evaluación externa), las fuentes, los métodos de indagación (cuantitativos y cualitativos) y los usuarios (padres de familia, autoridades locales, maestros, investigadores); -el primero tiende al secreto y a la reserva, el segundo a la comunicación y divulgación.

paso a un novedoso y emergente concepto *evaluación*, que de múltiples formas, permeará todas las estructuras sociales, se instalará en ellas y operará un dominio de magnitudes inimaginables, al punto que en la década de los 90, se constituya en *una cultura particular* dentro de la sociedad.

### **2.2.2 Primeros diagnósticos, planeación e irrupción de la evaluación.**

La descripción realizada en la primera parte de este capítulo, permitió señalar que previo a la irrupción de la planeación, los procedimientos evaluativos y examinadores, se encaminaban a perfeccionar los mecanismos de selección de estudiantes que pretendían ingresar a niveles superiores de educación.

Para el conjunto de la sociedad, pero específicamente relevante para sector educativo, la mitad del siglo, es caracterizada por diversos diagnósticos que intentan reflejar objetivamente la situación: -La Misión del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, dirigida por Lauchlin Currie, 1949-1950, se orientó al estudio de las condiciones de desarrollo económico del país, al análisis del papel de la educación en relación con el desarrollo económico y a la elaboración de recomendaciones al gobierno para su realización; -La Comisión Económica para América Latina (CEPAL), 1954-1955, realizó un estudio detallado sobre los rasgos principales del desarrollo histórico de la economía colombiana desde 1925 hasta 1953, y sobre las proyecciones alternativas del crecimiento económico para 1953-60-65-70.

Los análisis y diagnósticos emprendidos, sobre la calidad de la educación, conducen a que la Misión de Economía y Humanismo (1954-1958), sugiera la extensión de prácticas examinatorias a todos los niveles educativos, en virtud de las deficiencias que en términos de calidad, presenta la educación, de manera que puedan ser *eliminados, rechazados o excluidos, los inaptos, para luego ser incluidos en otro sistema diferente y distante*. La escuela primaria es parcialmente responsable de la baja calidad de la educación, tanto como la ausencia de un sistema de selección al comienzo y durante los estudios secundarios; dado que, a condición que el alumno pague, puede permanecer indefinidamente en un colegio, aunque sea inepto para el trabajo intelectual. “Sería necesario —dice el informe— establecer para la entrada a los colegios, exámenes selectivos que puedan eliminar a los inaptos; al mismo tiempo, sería necesario poner a la disposición de los rechazados la posibilidad de descubrir su verdadera vocación, por medio de consulta (aconsejada u obligatoria) de organismos de orientación profesional” (1958, p. 349).

Los exámenes selectivos recomendados por la Misión deben estar dotados de la elasticidad necesaria para no eliminar del primer golpe a candidatos que puedan haber sido víctimas de mala suerte o timidez; además, han de tener especial consideración con las características propias de cada región. Esta recomendación, tras la posterior implantación de los exámenes o evaluaciones masificados, es obviada completamente. Por otra parte, dado el importante

desarrollo de la enseñanza privada, es pertinente que el gobierno se reserve el derecho de inspección, con el objeto de verificar el cumplimiento de la ley; de modo que, el control sobre (locales, docentes y niveles de estudio) en este tipo de enseñanza sea una *necesidad* de orden general.

La problemática de las calidades de los estudiantes se subsanaría, señala el informe, “si la prueba de los exámenes fuese pública o común para los alumnos de todos los establecimientos de una región, en vez de dejarla a disposición de cada colegio [...] Muchas dificultades serían obviadas si todos los alumnos de la enseñanza pública y privada hubieran de presentar el examen del bachillerato ante jurados oficiales, compuestos en proporciones equitativas por miembros de la enseñanza pública y privada” (p. 349-350).

La Misión, que observa el advenimiento de la planeación en todos los órdenes de la sociedad, recomienda la previsión, en términos de formación, de los posteriores desarrollos del país: “un hombre, un trabajador [...] un técnico o un especialista no se forman en un día. La escuela que hoy se abre sólo producirá hombres aptos para la acción dentro de 5, 10 o 15 años [...] Una planeación a largo plazo se impone por tanto en el sector de la educación, tanto o más que en muchos otros”<sup>23</sup> (p. 332).

La modernización del aparato educativo —cuyo instrumento fundamental habrá de ser la planeación educativa— empezó a operar desde la educación superior, para ello, se crea en 1954, el Fondo Universitario Nacional (FUN), entidad encargada de la supervisión y la orientación de la expansión universitaria, de la administración de los recursos públicos, la contratación de profesores extranjeros y la elaboración de convenios entre universidades y con otras instituciones nacionales y extranjeras. La modernización del aparato educativo reclamaría unas instituciones acordes con los avances, los desarrollos, las necesidades y exigencias sociales; en esta medida, se demandará una reorganización del MEN y la re-asignación de funciones de las diversas dependencias adscritas.

En materia examinatória, recién entrados los años 50, la regulación giró sobre la adopción de un sistema de selección de los estudiantes que habrían de ingresar a la educación superior; por otra parte, se plantean ajustes de programas y currículos, en todos los niveles de la educación, con el objeto de responder a las demandas de una sociedad en constantes cambios. A lo anterior se suma la pretensión de reestructurar el MEN para hacerlo más operativo en el complejo

---

<sup>23</sup> Para entonces, la planeación había comenzado a hacerse realidad, por cuanto en 1956, se crea la Oficina de Planeamiento Educativo, primera en la región, —que institucionalizada mediante Decreto 0206 de 1957— se constituye en la génesis de la implantación de la planeación en el país y en América Latina; a esta entidad se encargaría la tarea de realizar el Primer Plan Quinquenal de Desarrollo Educativo.

aparato educativo. En perspectiva de la regulación evaluativa, se expide el Decreto 3246 de 1950, que delega a los rectores de los colegios, la verificación de los exámenes finales en las materias de sexto año de bachillerato; los rectores remitirán al Ministerio, el cuadro de las calificaciones obtenidas en los exámenes de los cinco primeros años de bachillerato, después de terminar el quinto año. El Ministerio, previo examen de la documentación de los aspirantes, refrendará el título de bachiller (artículo 1). Así mismo, el decreto reglamenta los exámenes de admisión a la universidad:

Todas las Facultades de las diversas Universidades del país, tanto oficiales como privadas, tendrán obligación, para poder extender matrículas a los estudiantes que soliciten entrada en ellas, de hacer un examen de concurso que debe versar sobre las tres materias más adecuadas como preparación básica para la carrera profesional que se haya escogido, y además una serie de preguntas precisas sobre conocimientos generales adquiridos en el bachillerato, una redacción castellana y traducciones de inglés y francés [...] Los formularios para estos exámenes de concurso deben ser previamente aprobados por el Ministerio de Educación. Los trabajos ejecutados por los alumnos y sus calificaciones respectivas serán inspeccionados por el mismo Ministerio, cuando lo estime conveniente (artículo 2).

De la mano del discurso de la planeación, las reformas de mediados de siglo, son manifestaciones explícitas de un nuevo dispositivo que se abre paso en una sociedad dispuesta a diversas transformaciones, en perspectiva de la universalización y la democratización del servicio educativo, que pretendía, bajo unos mínimos elementales, la homogenización de la mayor cantidad posible de población y la unificación de programas, contenidos, objetivos, metas, propósitos y criterios de evaluación y selección. De ello, en efecto, da cuenta el Decreto 2307 de 1953 que reglamenta y unifica los exámenes de admisión en todas las universidades del país (que serán elaborados por las respectivas facultades, a partir de los programas de bachillerato y con base en determinadas materias, según intereses generales de cada facultad). El examen versa sobre cuatro materias o grupos de materias, se aprueba con un mínimo de sesenta (60) puntos; un estudiante —señala el decreto—, no podrá ser aprobado, si obtiene en dos materias o grupos de materias una calificación de diez (10) puntos sobre 25.

Uno de los propósitos fundamentales de la planeación (al menos, en el ámbito educativo) se orienta a la unificación de criterios sobre programas, contenidos, etapas y procedimientos evaluativos, que han de operar como mecanismos para la comprobación de los propósitos, las metas, las finalidades, los objetivos, que cualquier actividad, proyecto, empresa, institución, sujeto, se haya trazado. En tal virtud, se pone en funcionamiento una reforma (Decreto 3300 de 1959) orientada a concretar tales propósitos y, a reglamentar los exámenes de validación y de habilitación, las calificaciones y, la pérdida de asignaturas y cursos

en la educación secundaria. La norma prescribe lo concerniente a la aprobación o reprobación de cursos y exámenes de habilitación: “Se considerará que los alumnos de los establecimientos de educación secundaria han aprobado curso cuando en los exámenes finales, computadas las previas del caso, obtengan en todas y cada una de las asignaturas una calificación mínima de tres (3)”. En relación con los exámenes de habilitación prescribe (Artículo 2) que, “un alumno tendrá derecho a presentar examen de habilitación cuando en los finales, hechos los cómputos del caso, no aprobare hasta dos materias intelectuales, tres (3) de actividades o de intensificación, o dos (2) intelectuales y una actividad o intensificación. En los demás casos se considerará perdido el curso”<sup>24</sup>.

Los desarrollos teóricos y las diversas modalidades evaluativas de mediados de siglo, se referirán a los exámenes de selección (admisión) practicados por las universidades para el ingreso de estudiantes a sus programas; a los mecanismos de habilitación y/o validación que determinarían la aprobación o reprobación de asignaturas o cursos. Con estos mecanismos, el aparato examinador hace presencia en la educación a lo largo la segunda mitad del siglo XX, pero logrará su implantación definitiva en virtud de la creación a finales de los años 60, del Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior-ICFES, entidad ésta a la que se inscribe el Servicio Nacional de Pruebas-SNP, cuya tarea fundamental radica en la elaboración de pruebas para el ingreso de estudiantes a la educación superior.

### **2.2.3 De los exámenes de selección a la evaluación del trabajo escolar**

*La idea de un programa escolar que siga al niño hasta el término de su educación y que implique de año en año, de mes en mes, unos ejercicios de complejidad creciente, ha surgido primero, parece ser, en grupos*

---

<sup>24</sup> El rango vigente para las calificaciones es de 0 a 5. Las habilitaciones se harán antes de la matrícula para el curso siguiente, después de transcurridos treinta (30) días del examen final (artículo 3). Se perderá el curso y/o de la beca, si se pierden dos materias intelectuales y si no se aprueba el examen de habilitación; si aprueba una y pierde la otra, se matriculará en el curso superior con la condición de que no podrá presentar exámenes finales correspondientes mientras no apruebe la asignatura pendiente. Los alumnos de último curso podrán presentar exámenes de habilitación en el mismo establecimiento quince (15) días después del examen final; si no aprueba todas o alguna de las asignaturas, las pendientes serán objeto de examen de validación, previa autorización del MEN, treinta (30) días después de la habilitación; si aún no aprueba, podrán solicitar otras validaciones (Cf. Artículo 5). Los alumnos que pierdan el último curso de estudios no tendrán que repetirlo, podrán alternativamente y previa autorización del MEN validar las asignaturas perdidas, sesenta (60) días después de los exámenes finales, o volver a cursarlas (artículo 6). Se validan asignaturas dictadas con una intensidad igual o mayor al 90% de las horas señaladas; se tiene derecho a examen con el 80% de asistencia. Asignaturas perdidas por inasistencia se estiman como no cursadas, y no serán objeto de examen de habilitación, sino de validación; si por inasistencia se pierden tres materias intelectuales o más, se pierde el curso (artículos 7-9). Si un alumno tuviere previa equivalente a calificación máxima, en una o varias materias, automáticamente quedará eximido de presentar examen final hasta de dos (2) de ellas con algunas excepciones. (artículo 10).

*religiosos, los Hermanos de la Vida Común. G. Codina Meir (En Foucault, 1976).*

Con las reformas operadas en los primeros años de la década del 60, una vez instalados, regularizados, normatizados y normalizados los exámenes de selección, se avanza en plantear una nueva problemática: *la evaluación del trabajo escolar*; que a diferencia de las prácticas selectivas puntuales al finalizar determinados periodos académicos, acompañará todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, todas las labores y actividades escolares y, emitirá sobre ellos unos juicios de valor (calificaciones), que serán en últimas, los determinantes de la aprobación o reprobación escolar y de sus consecuencias.

La incorporación del concepto evaluación, escindido pero sin diferenciarse del todo de las prácticas examinatorias selectivas, se implementa en 1962, a través del Decreto 45 que establece el Ciclo Básico de Educación Media, fija el Plan de Estudios (en dos ciclos: uno básico de cuatro años de estudios, al cabo de los cuales, quien los haya cursado y aprobado, recibirá una *certificación de aprobación*; un segundo ciclo o período complementario a cuyo término y aprobación, se otorgará el *diploma de bachiller*, requisito para el ingreso a la educación superior), reglamenta el calendario para el Bachillerato y, determina las normas para *evaluar el trabajo escolar*.

Esta figura jurídica saca a flote diversas *prácticas evaluativas o formas de evaluación* que, trascienden a los exámenes de admisión: *lecciones, tareas, trabajos personales, presentación de cuadernos y pruebas objetivas practicadas en horas de clase* (entre cinco y nueve calificaciones, según la distribución del calendario académico). Por otra parte, comienzan a discriminarse unos porcentajes en relación con las mismas calificaciones: las *notas previas* por periodo (semestral o anual) 60% y *examen final* 40%. Con mayores o menores variaciones en los porcentajes, sumando o restando diversas formas de evaluar. Tales prácticas se consolidarán y harán presencia en el devenir del aparato educativo; con ello se sientan las bases para la implantación de la evaluación permanente, de la examinación perpetua.

A las formas y prácticas evaluativas señaladas se adiciona una nueva figura que permeará en adelante, la acción educativa y se constituye en otro dispositivo de evaluación: *la asistencia (obligatoria) a las actividades escolares*. Con independencia de los resultados aprobatorios o reprobatorios de las notas parciales, *gana el derecho al examen final*, el estudiante que haya asistido a — por lo menos— el 90% de las actividades programadas. El MEN determinará los casos en que una ausencia igual o superior al 10% debe ser justificada y, en consecuencia se garantizaría la presentación del examen final. Por otra parte, emerge un nuevo dispositivo de control: *el registro del desenvolvimiento del niño en la actividad escolar*, que irá a perpetuar los resultados de la evaluación del trabajo escolar, toda vez que los avances y/o retrocesos, las observaciones sobre



asistencia, comportamiento y esfuerzo, deberán ser consignados por escrito en registros escolares individuales, que con independencia de los boletines de calificación pero sumados a ellos, serán dados a conocer a los padres de familia o acudientes. Una vez instalados y normalizados estos registros, se constituyen en mecanismos disciplinarios o disciplinadores, que pueden tender a la aprobación o a la desaprobación, a la exclusión o a la inclusión; en ellos se pueden encontrar las distintas operaciones que Foucault (1976, pp. 187-188) señala para el arte de castigar en el régimen disciplinario:

Referir los actos, los hechos extraordinarios, las conductas similares a un conjunto que es a la vez un campo de comparación, espacio de diferenciación y principio de una regla que seguir. Diferenciar a los individuos unos respecto de los otros y en función de esta regla de conjunto —ya se haga funcionar como umbral mínimo, como término medio que respetar o como grado óptimo al que hay que acercarse. Medir en términos cuantitativos y jerarquizar en términos de valor las capacidades, el nivel, la “naturaleza” de los individuos. Hacer que juegue a través de esta medida “valorizante”, la coacción de una conformidad que realizar. En fin, trazar el límite que habrá de definir la diferencia respecto de todas las diferencias, la frontera exterior de lo anormal (la “clase vergonzosa” de la escuela militar).

En síntesis, los registros (cuadernillos, libretas, boletines) que revelan *el ser propio de los educandos*, pueden constituirse en los dispositivos de aquella “penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye. En una palabra, *normaliza*”. (p. 188).

Una referencia a la reformulación de la educación primaria (Decreto 1710 de 1963) es conveniente para remover y poner en tela de juicio algunas interpretaciones que han hecho carrera<sup>25</sup>. Esta normativa adopta un plan de

---

<sup>25</sup> Ha sido “moneda de uso común” señalar que el Decreto 1710 de 1963 inaugura una *nueva tradición evaluativa* en la educación primaria colombiana; así lo señalan, por ejemplo, Cruz, Castro, Lopera y Ospino (2004, p. 90): “[...] Las características de este nuevo paradigma evaluativo se reglamentaron a través del decreto 1710 de 1963, en el desarrollo educativo de la primaria”. Por su parte, Nieves (1994, p. 8) sostiene que “a partir de los decretos 1710 de 1983 (sic), [...] se presentan los criterios de evaluación que prueban como se modifican las técnicas y plantean el problema de las diversas relaciones entre la educación, el hombre y el conocimiento”. Más adelante (p. 53-54) señala como antecedentes de la evaluación y desarrollo curricular, que “los anteriores programas de enseñanza primaria, Decreto 1710 de 1963, presentaban un modelo de enseñanza con una tabla que incluía contenido, procedimiento, actividades y evaluación [...]”. Vasco (2002), señala que “hasta los años sesenta, en los programas antiguos de 1937 para la primaria, y en los de 1951 y 1962 para el bachillerato, se suponía que había que evaluar por *contenidos*” (p. 1); y que en la década de los sesenta, “comenzó la ola de la tecnología educativa y el diseño instruccional y se resolvió que había que cambiar la evaluación por contenidos por la evaluación por objetivos. Con la asesoría de los Cuerpos de Paz, esta tendencia llegó a

estudios unificado para las diversas modalidades de escuela vigentes en el país, con una duración de cinco años de escolaridad. Un análisis objetivo de los programas derivados de la norma, indican que estos no contienen aún los criterios de evaluación (de contenidos y aprendizajes de los estudiantes), sino que prescriben unos elementos básicos, a saber: objetivos generales y específicos, indicaciones metodológicas y observaciones sobre actividades que puede desarrollar el maestro en clase, y una parcelación en tres columnas: contenido, procedimiento, actividades (Cf. MEN, 1964). Entre líneas, puede leerse, en los programas, que debido a la sencillez, claridad y precisión de los mismos, se hace “posible una promoción adecuada y armónica del nivel primario al medio [...], la ordenación de la temática a lo largo del periodo lectivo, facilita evaluar objetivamente los conocimientos transmitidos” (p. 2).

La reforma propuesta para la educación normalista (Decreto 1955 de 1963) contiene de modo explícito, referencias sobre a la evaluación (aplicable a todos las demás modalidades y niveles), en los términos en que hoy se la puede concebir; allí se menciona una *evaluación en sentido amplio (cualitativa y cuantitativa)*, referida al conjunto de las acciones de aprendizaje. La jurisprudencia señala *diversas formas de evaluación*: institucional (cumplimiento de sus objetivos y finalidades); del progreso que logran los estudiantes en relación con los objetivos profesionales; del aprendizaje individual; de la utilidad del conocimiento; estimación y selección de métodos y recursos más propios para la enseñanza y para el desarrollo de los programas; de las capacidades o dificultades de aprendizaje; selección de alumnos; estimulación para el trabajo; comportamiento de los alumnos. Así mismo, *clasifica unas formas de examinación*<sup>26</sup> según:

---

consolidarse en los programas del Decreto 1710 de 1964 (sic) para la primaria” (p. 2). Dado que la arqueología es una “descripción pura de los acontecimientos discursivos” (Foucault, 1977, p. 43), tal descripción habrá de atenerse a lo efectivamente dicho, sin que repita en su identidad propia aquello que describe. Según Vidal Peña (citado por Lomba, 2001, p. 167), “para Deleuze, el mérito fundamental de la obra de Gueroult sobre Espinosa ha consistido en ceñirse al *ordre des raisons*, en no interpretar, sino en leer”. Estos textos fijan pues, las condiciones de la descripción: no hacer interpretaciones sino lecturas. De esta manera, una lectura juiciosa del mencionado decreto (en consonancia con la descripción arqueológica que demanda fidelidad a lo efectivamente dicho, enunciado o escrito, es decir, tratar los documentos como monumentos) no da cuenta expresamente, de cambios posibles tanto en los discursos como en las prácticas evaluativas; más aún, no hace referencia ni directa ni indirectamente a términos como evaluación, calificación o examen, salvo en lo referente a la periodización de los exámenes, toda vez que, forman parte de las labores escolares e implica la asistencia habitual de los alumnos al plantel. (Artículo 4, Parágrafo 2). Todas estas lecturas referidas a la evaluación, quizá se ligen, más bien, a los decretos 45 de 1962, que establece el Ciclo Básico de Educación Media, determina el Plan de Estudios par el Bachillerato, y fija Calendario y Normas par evaluar el trabajo escolar; o al 1955 de 1963, sobre la educación normalista; documentos estos que sí hacen alusión directa a la evaluación educativa.

<sup>26</sup> La norma prescribe los exámenes, procedimientos o pruebas de conocimiento aplicables en la formación de los maestros-educandos: -de admisión, para ingreso en el primer año; - quimestral, evaluación de la materia estudiada en el primer período del año escolar (este examen tendrá el carácter de final para efectos del cómputo definitivo); -final, evaluación de la materia

*tiempos* (parciales, finales); *contenidos* (asignaturas, cursos, periodos); *finalidades* (admisión, selección, validación, habilitación, compensatorias); *modalidad* (orales, escritas, prácticas). Además, expresa una *conceptualización novedosa*: “La evaluación es el proceso por medio del cual la institución educativa obtiene evidencia de que está cumpliendo sus finalidades y formando buenos ciudadanos y profesionales” (Artículo 66).

Un par de eventos de capital importancia para la normalización de la evaluación educativa, tienen lugar a finales de la década del 60. En primera instancia, la transformación, mediante el Decreto 3156 de 1968, del Fondo Universitario Nacional-FUN (creado en 1954), en el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES, cuyo propósito radica en servir de órgano auxiliar del Ministerio de Educación Nacional en lo relativo a la inspección, vigilancia y evaluación de la Educación Superior, sus instituciones y estamentos (Artículo 2).

El segundo evento lo constituye la creación del *Servicio Nacional de Pruebas-SNP*, en virtud de la protocolización del Acuerdo No. 65 de 1966, entre la Asociación Colombiana de Universidades (ACU) y el Fondo Universitario Nacional, con el propósito de organizar el Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional, mediante “la preparación, administración y evaluación de

---

estudiada durante el periodo lectivo completo; -de habilitación, que se practica por una sola vez al alumno que perdió en definitiva una o dos materias del curso; -de fuerza mayor, que se justificará cuando el alumno, por causa debida y oportunamente justificada, no pueda presentarse a uno de los exámenes anteriores en las fechas señaladas; -compensatorios, para quienes presenten certificados de estudios de planteles no aprobados oficialmente; -de validación, para quienes sin haber cursado estudios en un plantel normalista deseen aprobar materias aisladas o cursos completos. La modalidad de estos exámenes, puede ser oral, escrita o práctica; en todo caso, serán reglamentados por el Ministerio de Educación Nacional (artículos 67-68). En relación con la aprobación o reprobación de asignaturas señala: Si un alumno pierde sólo una materia por inasistencia, podrá validarla en el mismo plantel, bajo autorización del Ministerio de Educación. Para que un estudiante sea promocionado al curso superior, se requiere que haya aprobado todas las materias del curso inmediatamente anterior, con una nota no inferior a tres (3.0), en la escala de calificaciones de cero (00) a cinco (5.0). Una materia se perderá por una de las siguientes razones: -Haber obtenido una nota definitiva inferior a tres (3.0); -Haber dejado de concurrir al 10% o más de las clases dictadas, caso en el cual no será admitido a examen final de la misma (en caso de enfermedad debida y oportunamente comprobada, se admite el 20% de inasistencia; - Haber obtenido una nota inferior a dos (2.0), caso en el cual el estudiante no tendrá derecho a presentar examen final; -Haber obtenido en el examen final una nota inferior a dos (2.0), caso en el cual no se computará con la nota previa, sino que el resultado del examen final será la calificación definitiva (artículo 69). Un curso se pierde por cualquiera de las siguientes causas: -No aprobación de la práctica docente; -No aprobación de tres materias del plan oficial; -No aprobación de un examen de habilitación (artículo 70). Valor proporcional de las calificaciones: Nota previa, 60%; Nota del examen quimestral, 20%; Nota del examen final, 20%. Si la materia dura un quimestre, el examen quimestral tendrá el carácter de final y valdrá el 40%. La nota previa es el promedio de las calificaciones obtenidas por el alumno por concepto de revisiones, lecciones orales o escritas, tareas, cuadernos, prácticas, consultas, participación en clase, investigación y otras, (artículo 71).

instrumentos cuyos resultados sirvieran a las universidades para los procesos de selección de sus estudiantes” (ICFES, 1999, p. 2)<sup>27</sup>. Asimismo, la creación del SNP, había sido recomendada, por la Comisión Asesora para el Planeamiento de la Educación Superior en Colombia (Universidad de Berkeley, Asociación Colombiana de Universidades y Fondo Universitario Nacional), en la perspectiva de satisfacer las necesidades que en el campo de la admisión afronta la universidad colombiana:

1. Proveer instrumentos confiables para la selección (pruebas de aptitud) y clasificación (exámenes de conocimientos) de los aspirantes y estudiantes de las universidades de Colombia.
2. Proveer pruebas preparatorias de aptitud y pruebas vocacionales para uso de los colegios de segunda enseñanza.
3. Proveer exámenes confiables de conocimientos, a nivel de graduados, para la universidad y para todas las profesiones.
4. Desarrollar y administrar los instrumentos mencionados, calificarlos e informar sobre sus resultados a las instituciones y personas apropiadas<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Una detallada exposición sobre la historia de los exámenes nacionales para la evaluación educativa fue presentada en el “I Seminario Internacional de Evaluación de la Educación. Evaluar para Construir”. El origen del Servicio Nacional de Pruebas, señala Rodríguez (2006), se remonta, en principio hasta 1959, momento en que Asociación Colombiana de Universidades-ACU y el Fondo Universitario Nacional-FUN, por iniciativa de los rectores de las universidades colombianas, crean el Servicio de Orientación Profesional que asumirá el rol de aplicar pruebas de medición para admisión a la educación superior; posteriormente (1963 y 1965), seminarios III y IV sobre Admisión Universitaria, se hace manifiesta la necesidad de un organismo técnico y de cobertura nacional, que desarrolle y aplique pruebas de conocimiento (voluntarias y a solicitud de interesados) en los dos últimos años de bachillerato. El servicio es reorganizado un año más tarde, con el objeto de aplicar pruebas (de aptitud verbal y matemática), calificarlas e informar sobre los resultados; que además de instrumentales de admisión se usarán como mecanismos de selección. Estas pruebas se comenzaron a aplicar en el segundo semestre de 1964 y en el primero de 1965. “En 1966 ya la Sección de Admisiones y Orientación Profesional de la Asociación Colombiana de Universidades y el Fondo Universitario Nacional había construido y estandarizado, cinco pruebas de aptitud: aptitud verbal, aptitud matemática, razonamiento abstracto, relaciones espaciales y comprensión mecánica y cinco pruebas de conocimientos: Estudios Sociales y Filosofía, Química, Física, Biología e Inglés y consideraba que contando ya con esa “batería de pruebas” estaba en condiciones de iniciar un servicio nacional para la universidad colombiana” (p. W3).

<sup>28</sup> Algunas ventajas, señala la Comisión, se obtendrán de la puesta en marcha de un Servicio Nacional de Pruebas: -preparación de pruebas nacionales tipificadas o estandarizadas (exámenes de admisión y de clasificación, exámenes preparatorios y de interés vocacional, pruebas profesionales); -instalación y puesta en funcionamiento de equipos electrónicos para procesamiento de datos, estadísticas y evaluación de las pruebas actuales; -operatividad a nivel nacional; -autofinanciación en virtud del elevado número de aspirantes a ser examinados; -producción de exámenes confiables, válidos y tipificados; -utilización de la experiencia de los agentes educativos; -instrumento de articulación entre las universidades y los establecimientos de segunda enseñanza del país; -administración de exámenes a varios grupos de estudiantes o de aspirantes por fuera de los programas institucionales existentes, mayor seguridad de las pruebas y un procedimiento efectivo y preciso de los exámenes sin que se trastorna en los programas ni los calendarios vigentes en las instituciones; -mantenimiento de un “ Banco de Preguntas” (Cf. ICFES, 1970, pp. 72-76).

Los primeros Exámenes Nacionales se aplicaron en septiembre (7 y 8) de 1968; para entonces, reestructurado el Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional, se había convertido en el Servicio Nacional de Pruebas (SNP), dependencia adscrita al recién creado Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). En la primera aplicación el examen incluyó 4 pruebas de aptitud (matemática, verbal, razonamiento abstracto y relaciones espaciales) y 5 pruebas de conocimientos: ciencias sociales y filosofía, química, física, biología e inglés.

Inicialmente, las pruebas se estructuraban sobre la base de la taxonomía de los objetivos —propuesta por Bloom, 1973—, enfatizando en el desarrollo cognitivo (memoria, comprensión, análisis y aplicación); así mismo, implicaban dos componentes: uno común (aptitud verbal, aptitud matemática, biología, química, español y literatura, ciencias sociales) y otro electivo entre 12 posibilidades que responden a las electivas relacionadas con el bachillerato diversificado. Se componían, además de 460 ítems, de selección múltiple, de las cuales 50 se consideraban de entrenamiento, la duración de las pruebas era de día y medio en tres bloques de tres horas cada uno, en diferentes períodos, según los cronogramas vigentes (Restrepo, 1998). En adelante, estos exámenes signarán la acción educativa y el devenir de los sujetos que aspiran a culminar el ciclo de formación básica o a la educación superior.

**2.2.4 Normalización evaluativa e incursión de la promoción automática.** La exigencias que en materia de evaluación señalaban las reglamentaciones referidas a la educación normalista (1963) y la educación en la modalidad de los INEM (1970), fueron complementarias a los propósitos de unificación de los programas, los currículos, los cronogramas y calendarios académicos tanto en primaria (1963) como en bachillerato (1974); así mismo con la exigencia de los exámenes nacionales para ingreso a la educación superior (voluntarios en principio, obligatorios a partir de la década de los 80), que desde su aplicación inicial (1968) y con el “propósito comprobar niveles mínimos de aptitudes y conocimientos de los aspirantes a ingresar a la educación superior”, se constituirán en indicativos de la *calidad de la educación*.

En adelante se comienza a configurar un discurso teórico que sustenta los diversos componentes de la maquinaria evaluativa: *evaluación del rendimiento escolar, evaluación del trabajo escolar, evaluación del aprendizaje, evaluación de los contenidos y de los objetivos del aprendizaje, evaluación de programas, evaluación de currículos, evaluación de metodologías y didáctica, evaluación del funcionamiento de instituciones, programas y proyectos, evaluación de docentes y administrativos, exámenes de validación, habilitación, homologación, exámenes de admisión, exámenes de concurso, habilitación para el ejercicio profesional, etc.*; y entrará en escena un nueva terminología, que acompañará los procesos desarrollados en algunos niveles educativos: *la promoción automática*, que se

prescribe, inicialmente para la educación básica primaria y de obligatorio cumplimiento (Artículo 8, Decreto-Ley 088 de 1976), posteriormente extensiva a la básica secundaria. La promoción automática es una estrategia por la cual tras un proceso de seguimiento, observación, análisis y evaluación permanente, se promueve a los educandos, según sus capacidades y logros, al grado siguiente al finalizar el año lectivo o antes. Sin embargo y a pesar de que ya se ha operado la *instalación* de la maquinaria evaluadora (bajo una diversidad de formas y prácticas), no puede hablarse aún, de una cultura de la evaluación propiamente dicha; habrá que esperar hasta la adopción de los sistemas nacionales de evaluación, para que esta logre *plena normalización y obtenga su mayoría de edad*.

Las huellas reformistas de los años sesenta, en materia de unificación y homogeneización de programas, planes, currículos y cronogramas, se extienden a la modalidad de enseñanza diversificada, impartida a través de los Institutos de Enseñanza Media (INEM). Para entonces, ya hace presencia una renovada y amplia conceptualización de evaluación educativa y de los procedimientos de promoción a través de exámenes, desde una *perspectiva holística*, según la cual, los procedimientos evaluativos son instrumentos que permiten a los estudiantes demostrar, el dominio de contenidos y habilidades de diversas asignaturas propuestas en los programas de estudio; dominio que, por demás, es exigencia para la continuidad en el sistema educativo.

El *rendimiento* en el trabajo escolar, será estimado a través de una escala de calificaciones con un rango de 0 a 5. La nota aprobatoria de una asignatura y de un curso deberá ser 3; la nota definitiva es la resultante del cómputo de un conjunto de notas parciales: examen semestral, 25%; asistencia y puntualidad 15%; trabajos en clase, consultas, tareas e investigaciones, 50%; participación del alumno en trabajo de grupo 10%. La promoción en esta modalidad educativa será semestral; el alumno debe aprobar con calificación de 3,0 o superior, todas las asignaturas del plan de estudios que hubiere tomado y, haber asistido por lo menos al 90% de las clases desarrolladas durante el semestre o en caso de enfermedad comprobada, a no menos de 80% del total. Estos procedimientos de evaluación y examinación permanentes, objetivados a través de los registros, inducen a los evaluados en un proceso de escritura permanente, por tanto, de producción de saber.

Otros dominios a los que se extiende la regulación son: los sistemas de exámenes de validación, admisión y promoción. Los planteles autorizados para la realización de este tipo de exámenes "levantarán actas firmadas y selladas por el Rector y el Secretario, en las que se consignarán, entre otros, los siguientes datos: fecha de los exámenes, nombre e identificación de los validantes, número y fecha de la resolución rectoral que autorizó los exámenes, materias y cursos, calificación en números y letras, nombres y firmas de los profesores titulares que hayan

intervenido en la realización de las pruebas y las hayan calificado” (Decreto 0180 de 1971).<sup>29</sup>

La multiplicación de normativas referidas a estas modalidades de examen, en lugar de clarificar y optimizar tales procedimientos produjo serias confusiones; en tal virtud, se hace necesario introducir nuevas modificaciones a dichas prácticas. El Decreto 1849 de 1973, ordena que, en adelante, los exámenes de validación de cursos completos estarán a cargo del ICFES, a través del SNP, previa comprobación de las certificaciones de estudio mediante autenticación notarial y el visto bueno de la Secretaría de Educación departamental o municipal donde se han expedido.

Los índices de cobertura educativa logrados entonces, no se compadecen con los niveles de calidad demandados; ello constituye una de las principales problemáticas en el seno de la educación (Departamento Nacional de Planeación-DNP, 1974). En la perspectiva de acatar a las modernas tendencias educativas y, con el propósito del mejoramiento de la calidad de la educación y la atención de su demanda, se plantea a través de una nueva normativa (Decreto 080 de 1974), otra reforma tendiente a la unificación de los planes de estudio de la educación media. La norma describe los propósitos que guían la educación (que empieza a concebirse como un largo proceso que atraviesa todas las facetas de la vida humana) y fija el plan de estudios, a través de dos ciclos (básico y vocacional).

La concreción de estas intencionalidades demanda un sistema educativo estructurado, flexible, descentralizado, que se ajuste a las expectativas y

---

<sup>29</sup> Esta regulación se propone ofrecer mayores oportunidades para legalizar los estudios de las personas mayores de 18 años, quienes podrá validar un curso completo cuando hayan suspendido estudios regulares por el término de un año, o transcurridos dos años si se hubiere cursado y perdido un año. Las personas mayores de 25 años podrán validar en un examen general, todo el bachillerato; así mismo quienes hayan ejercido la docencia por un período no menor de cinco (5) años, podrán validar el Ciclo Profesional Normalista, el examen será preparado por el Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE). En todo caso, los exámenes se realizan en establecimientos oficiales designados por el MEN; serán autorizados mediante resolución motivada; previa solicitud, por escrito del validante. La práctica de estos exámenes cubre también a estudiantes egresados de planteles sin Licencia de Funcionamiento y de Aprobación, de materias no cursadas o perdidas por inasistencia, que ocasionen aplazamiento del curso, caso en el que no se podrá validar más de dos asignaturas de un mismo curso. Los exámenes de validación y admisión correspondientes a materias de carácter experimental, técnico, manual y práctico deberán comprender las respectivas prácticas experimentales y su calificación se promediará con la del examen teórico. Los exámenes podrán practicarse: -Dentro de los quince (15) días anteriores a la iniciación de las tareas escolares; -En la primera semana de las vacaciones intermedias; -Durante los exámenes finales. Las materias cursadas y aprobadas con intensidad horaria menor a la establecida en los diferentes planes de estudio para cada modalidad de la Educación Media, serán objeto de exámenes de admisión. Para todos los casos, las calificaciones se fijarán en cartelera, y en caso de reclamos justificados, el Rector nombrará un segundo calificador idóneo cuya nota será promediada con la del primer calificador, en todos los casos en que la diferencia entre ambos no sobrepasar la unidad. Si esto último ocurriere, deberá buscarse la conciliación entre los dos calificadores.

exigencias de una sociedad en constante transformación. En tal virtud, y en atención a las políticas de descentralización y los propósitos de nacionalización de la educación y a las recomendaciones del DNP, en relación con el establecimiento de la promoción automática y la capacitación del magisterio “para la utilización de este nuevo sistema de promoción” (1974, p. 33); se realiza una reestructuración del MEN, que se explicita con la promulgación del Decreto 088 de 1976, que: señala los objetivos generales y específicos de la educación, los cuales serán incluidos —como guía— en la formulación de planes y programas de estudios que se establezcan; indica la composición del sistema educativo (educación formal, no formal, especial); prescribe y reitera la obligatoriedad y gratuidad de la básica primaria (pública).

En lo pertinente a las instancias encargadas de la evaluación de la educación, el decreto reestructura las unidades asesoras del Ministerio<sup>30</sup>, como la Oficina Sectorial de Planeación Educativa, una de cuyas unidades es la División de Programación, Coordinación y Evaluación, que tiene entre otras, las siguientes funciones: -programar la ejecución de proyectos del sector, diseñar sistemas de control y evaluación para la ejecución de los mismos; -evaluar la ejecución de los programas y proyectos del sector educativo y proponer los reajustes necesarios; -actualizar periódicamente el diagnóstico de la situación del sector educativo y la carta escolar; -evaluar sistemáticamente la ejecución de los programas y proyectos de cooperación técnica internacional que se desarrollen en el sector.

Es posible percibir, a través de lo señalado en todo este conjunto de reformas, que la evaluación se ha venido instalando, ha cubierto las diversas instancias de la acción educativa y ha operado de múltiples modos: se evalúan los *aprendizajes* a fin de constatar el progreso de los estudiantes; se evalúan *contenidos y objetivos* con el propósito de determinar la importancia y el cumplimiento de los mismos; se evalúan *currículos y programas* para comprobar su vigencia y adecuación o inadecuación a las necesidades y demandas de la sociedad y de las instituciones; se evalúan las *metodologías* para establecer el mejoramiento del rendimiento escolar en aras de elevar la calidad de la educación; se evalúa el *funcionamiento de las instituciones* mediante los múltiples mecanismos de inspección, regulación y vigilancia que las unidades de dirección educativa han reservado para sí; se evalúan los *maestros* para prescribir las

---

<sup>30</sup> Además de las unidades de asesoría, se destacan otras de ejecución y control: -la Dirección General de Administración e Inspección Educativa, constituida por un conjunto de Divisiones (Primaria, Secundaria, Vocacional, Intermedia Profesional, Media Diversificada, Preescolar y Especial), encargadas de hacer efectivo el control sobre la educación según sus grados y niveles; - la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, constituida por otras entidades como, la *División de Evaluación del Rendimiento Escolar*, con las siguientes funciones: -evaluar, por medio de los Centros Experimentales Pilotos, los programas curriculares y el rendimiento interno y externo del sistema educativo; -rendir informes semestrales sobre los resultados de las evaluaciones y sobre el estado de ejecución de los programas y proyectos experimentales del Ministerio.



condiciones de permanencia o exclusión; se evalúan, finalmente, *directivos y administrativos* con el propósito de ratificarlos o no en sus respectivos cargos; se establecen procedimientos de evaluación tanto en los programas como en los manuales educativos. Todo ello permite pensar, que si bien, no se asiste aun a una cultura de la evaluación, ya se ha operado una multiplicidad de procedimientos mediante los cuales aquella se ha venido instalando en el seno de la educación.

Con el objeto de normatizar —para normalizar— las evaluaciones de maestros, directivos, administrativos y supervisores, se expide el estatuto docente de enseñanza primaria y secundaria de la nación (Decreto 0128 de 1977); en él se consigna “el conjunto racional de derechos, deberes, estímulos y sanciones que reglamentan, con base en un orden jurídico, la función docente del educador”. La norma reglamenta el ejercicio de la docencia y determina las condiciones de (evaluación): *ingreso, promoción, suspensión, exclusión y otras sanciones*. Como insumo básico para la cualificación docente, se prescriben unos planes y programas de capacitación y profesionalización, entre los que se destacan: Ejecución del programa y desarrollo del *currículum* y, Programación y administración curricular. Estos programas se centran en objetivos, contenidos, metodología, materiales y medios y *evaluación*.

Respecto de la evaluación de las funciones administrativas o docentes, la jurisprudencia preceptúa: “Los Directores y rectores elegidos por concurso nombrados para periodos de dos (2) años, estarán sujetos a evaluación obligatoria, que podrá hacerse en cualquier tiempo y por lo menos una vez durante el ejercicio de su cargo. Terminado el periodo será forzoso realizar nuevo concurso para la provisión del cargo” (Artículo 26)<sup>31</sup>. Asimismo, los inspectores

---

<sup>31</sup> Los directores y rectores podrán concursar para un nuevo período en el mismo cargo que desempeñen, siempre que su evaluación haya sido positiva, y en todo caso tendrán que someterse a concurso para poder ser reelegidos. Los directores y rectores a quienes la evaluación califique negativamente serán retirados de sus cargos directivos y regresan a la docencia, con el salario que corresponde a su categoría en el escalafón (Artículo 26). Los inspectores nacionales y los supervisores a quienes la evaluación califique negativamente serán retirados de sus cargos de inspector nacional o supervisores y regresarán a la docencia, con el salario que corresponda la categoría en el escalafón (Artículo 27). Para la evaluación de los inspectores y del personal directivo, así como para la calificación de los concursos para la provisión de dichos cargos, el Ministerio de Educación crea un *Comité Nacional de Evaluación*, integrado por: el Director General de Administrativa e Inspector Educativa; el Director General de capacitación y perfeccionamiento Docente, Currículo Medios Educativos; el Director General de servicios Administrativos; el Jefe de la División Especial de Enseñanza Media Diversificada. Así mismo, para la evaluación de los supervisores y del personal directivos de los planteles educativos oficiales, cuya administración esté a cargo de las *Juntas Administradoras de los Fondos Educativos Regionales -FER-* y, para la calificación de los concursos para la provisión de los cargos, se crean en cada departamento, Intendencia, Comisaría y en el Distrito Especial de Bogotá, un *Comité de Evaluación Departamental, Intendencial, Comisarial o Distrital*, integrado por: el Secretario de Educación o en su defecto el subsecretario, si lo hubiere, o el Jefe de educación secundaria, quien presidirá el comité; el Delegado del Ministerio de Educación ante el FER de la respectiva entidad territorial; un

nacionales y los supervisores estarán sujetos a una evaluación, cuando lo determine el MEN, una vez por lo menos cada dos (2) años. En todo caso, la inscripción o promoción de los profesionales de la docencia, debe cumplir con determinadas exigencias según la denominación del cargo y la categoría: título, capacitación, experiencia docente e “Idoneidad comprobada mediante evaluación del ejercicio docente y de las calidades humanas (personales y sociales) del maestro”.

Al término de la década de los 70, el DNP elabora un minucioso diagnóstico del sector educativo en que muestra, además de la problemática de cobertura, expansión y universalización de la educación (primaria), un descenso en el rendimiento académico de la secundaria, al comparar los resultados de los exámenes del ICFES entre 1975 y 1976: “se puede apreciar una disminución casi general en el rendimiento académico, lo cual es indicativo de pérdida de la calidad de la educación secundaria. Por modalidades educativas, llama la atención el bajo rendimiento de los normalistas, lo que repercute directamente en la calidad de la primaria” (1979, p. 217).

Por otra parte, se expiden dos nuevas reformas habrán de influir en los derroteros de la educación y sobre la evaluación educativa. Tales reformas se plasman en los decretos 1418 de 1978, que establece los procedimientos sobre validaciones y evaluaciones para admisión y transferencia; y, 1419 de 1978, sobre las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar, básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional.

Por *validación* se entiende, “el procedimiento por medio del cual una persona demuestra que ha alcanzado el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas de una asignatura o del conjunto de las asignaturas comprendidas en un grado en los niveles y modalidades de educación básica secundaria y media vocacional sin necesidad de comprobar su asistencia a clases regulares” (Artículo 1, Decreto 1418). Las validaciones se realizan mediante

---

Inspector Nacional o un supervisor, designado por el Ministerio de Educación; un representante del profesorado de secundaria (de la mayor categoría en el escalafón y que ejerza en un plantel oficial), elegido por el magisterio, (Artículos 28-29). Los Comités de Evaluación remitirán a las Juntas de Escalafón los respectivos documentos para la inscripción correspondiente. Posteriormente, el Gobierno reglamenta las normas sobre el ejercicio de la profesión docente mediante el Decreto 2277 de 1979, con el objeto de incluir tanto a docentes oficiales como no oficiales en el Estatuto Docente. En otras materias la reforma es sustantiva, en tanto que, en lo que se refiere a la evaluación de directivos y docentes, se limita a ratificar lo expuesto por la anterior legislación (Decreto 0128 de 1977); salvo una *adenda* (Artículo 34) que incluye como posibilidad de ascenso la producción de obras escritas, evaluación que será reglamentada por el Ministerio: “Al docente escalafonado que sea autor de obras didácticas, técnicas o científicas aceptadas como tales por el Ministerio de Educación Nacional, se le reconocerán dos (2) años de servicio para efectos de ascenso en el escalafón, por cada obra y hasta un máximo de tres (3) obras, siempre que no las haya hecho valer para clasificación o ascenso con anterioridad”.

prácticas evaluativas individualizadas (exámenes orales y escritos, trabajos de aplicación, investigaciones, y otros medios y métodos pedagógicamente aceptables); han de versar, además, sobre: asignaturas o áreas, conocimientos teóricos y prácticos, habilidades y destrezas, valores y actitudes, según lo establecido por el currículo. La competencia para validación de grados completos es asignada al ICFES, a través del SNP<sup>32</sup>; las evaluaciones se realizarán en establecimientos oficiales autorizados por el MEN, dentro de los 15 días anteriores a la iniciación de las tareas escolares, durante el período de evaluaciones intermedias o, durante el período de evaluaciones finales.

Son *evaluaciones para admisión* aquellas “a que se somete una persona que se transfiere de un plantel a otro para comprobar su idoneidad para ingresar a un grado” (Artículo 20). Estas evaluaciones se practican en los planteles donde se va a seguir los estudios y, mediante autorización por resolución rectoral. Los exámenes de admisión se practican en los siguientes casos: -para legalizar los estudios cursados por estudiantes que procedan de planteles que cuentan con licencia de funcionamiento pero sin aprobación de estudios; -para validar estudios indicados en certificaciones que presenten fallas (omisión de intensidad horaria de una o varias asignaturas, otras que no permitan identificar el contenido o los hacen incompletos); -para estudiantes que proceden de planteles con menor intensidad horaria a la establecida en los planes de estudios vigentes; -para validar estudios parciales de nivel medio o secundario en el exterior y que necesiten, a juicio del

---

<sup>32</sup> La validación de un grado completo aplica para las personas mayores de 18 años que estén cursando el bachillerato o hayan dejado de estudiar por un término menor de 2 años, bajo las siguientes condiciones: -si se ha estudiado en un plantel sin licencia de funcionamiento o de aprobación; -cuando el alumno haya perdido un grado de acuerdo con la reglamentación vigente, o no lo haya terminado, y haya suspendido estudios regulares por el término de un (1) año; -cuando por razones de fuerza mayor (enfermedad, calamidad doméstica o cambio de domicilio), un alumno haya perdido el año o grado por inasistencia mayor del 20%; -cuando un estudiante haya dejado de presentar la evaluación intermedia o la evaluación final de un grado y tampoco haya hecho uso de los plazos concedidos y por consiguiente haya perdido el respectivo grado. Si se pierde una validación, se puede volver a presentarla en el próximo período autorizado para ello. Los exámenes de validación deben ser solicitados mediante comunicación escrita, a las autoridades competentes. Los planteles que realicen evaluaciones para admisión o validación, levantarán actas firmadas y selladas por el Rector y el Secretario en las que consignarán entre otras los siguientes datos: fecha de evaluación, nombre e identificación de los validantes, número y fecha de la resolución rectoral que los autorizó, las asignaturas o cursos con la calificación en números y letras, y los nombres y firmas de los profesores titulares que hayan intervenido en la realización y en la calificación de las evaluaciones. A las personas mayores de 25 años, se faculta la validación de cualquier modalidad de bachillerato en un solo examen ante el ICFES, mediante evaluación realizada por el SNP, en los siguientes casos: -para el bachillerato pedagógico, los aspirantes deberán acreditar el ejercicio de la docencia de tiempo completo por un período no menor de 5 años; -para el bachillerato en tecnología, los aspirantes deberán acreditar por lo menos 5 años de práctica en la respectiva especialidad. En cualquier modalidad, las evaluaciones versarán sobre lo que se establece en el respectivo plan curricular para estudios regulares. El Decreto termina señalando que “el personal docente y administrativo de los colegios oficiales deberá, cuando lo necesite, presentar evaluaciones para validación en planteles diferentes a aquellos donde ha prestado o presta sus servicios” (Cf. Decreto 1418 de 1978).

plantel donde ingresan, establecer el nivel al cual deben ingresar. Las puntuaciones de las evaluaciones (admisión y validación) se harán sobre un escala de 1 a 10, con un decimal; se aprueban las evaluaciones con una nota de 6 o superior. Obtenidas las calificaciones, serán dadas a conocer y fijadas en cartelera. “En caso de justo reclamo el Rector nombrará un segundo calificador cuya nota será promediada con la del primer calificador” (Artículo 24).

Ante los procedimientos de expansión y universalización de la educación, el ente legislativo se propone una *renovación curricular* (Decreto 1419 de 1978), esta jurisprudencia constituye el marco legal para el mejoramiento cualitativo de la educación formal en todos los niveles, mediante la determinación y unificación de los componentes de los programas curriculares para cada área o asignatura: Justificación, Estructura conceptual, Objetivos generales y específicos, Contenidos, Alternativas de actividades y metodologías, Materiales y medios educativos, Indicadores de evaluación.

Desde esta óptica, puede percibirse que a través de la renovación curricular (homogeneización de los programas) la evaluación se orienta a la determinación de las relaciones y realizaciones entre contenidos, objetivos y logros; a la comprobación de lo que se debe enseñar (por parte del maestro) y de lo que el estudiante debe aprender. El indicador de evaluación dará cuenta, del objetivo específico y este del contenido básico<sup>33</sup>; aquél será más medible y cuantificable si expresa un objetivo o una acción referida a una sola forma de conducta, de modo que sea posible predecir los resultados que se pretenden obtener, esto es, la consecución de los objetivos, concebidos como la formulación explícita de lo que se espera cambiar en los estudiantes por el proceso educativo, es decir, el modo como ellos cambian en su pensamiento, sentimiento y acciones a través de la educación (Bloom, 1973).

Las reformas (de calendarios, cronogramas, programas, planes de estudio, currículos, metodologías, contenidos y procedimientos evaluativos), se insertan en el ámbito de la lucha que por estos años se libra “contra la imposición de un modelo educativo sustentado en los resultados “científicos” de las teorías conductistas del aprendizaje de corte anglosajón, en las elaboraciones

---

<sup>33</sup> El término indicador (derivado según algunos autores) de los índices económicos, que más tarde se aplicaron a la educación, con el objeto de dar una información amplia del sistema; es un instrumento cuantificable y aplicable en periodos de tiempo determinados. Los indicadores demandan, para su cuantificación —y comprobación del grado de aprendizaje de los estudiantes—, unos contenidos, la existencia de objetivos específicos, por lo que deben incluir tres componentes fundamentales: *-un verbo* de acción referido a un objetivo que expresa la conducta observable del alumno; *-una situación* en la cual se debe realizar la acción; *-un criterio* de logro. Por ejemplo, el programa de Educación Religiosa y Moral, describe el indicador de evaluación “*Presentar un dibujo que destaque por lo menos dos personajes y los hechos importantes que realizaron en la historia de la salvación*”. Este indicador exige: un contenido, “El amor de Dios en la historia humana”; un objetivo, “Conocer hechos y personajes de la historia de la salvación” y, la presentación misma del dibujo (Cf. MEN, s.f. pp. 168-169).

tecnológicas del diseño instruccional y en los avances de la teoría de sistemas” (Noguera, 2005, p. 54); comportan modificaciones en las modalidades, los métodos y las estrategias evaluativas, mediante las cuales, los alumnos deben rendir cuentas de sus aprendizajes a docentes, instituciones, padres de familia y a la sociedad en general. Con toda su parafernalia, la maquinaria evaluativa, ha extendido perpetuamente sus mallas sobre la educación, sus acciones, sus escenarios, sus actores y sus procesos.

El espíritu reformista continúa su curso en diversas instancias y niveles educativos: universalización de la educación básica (Campaña de Alfabetización de Adultos); unificación y reestructuración de calendarios y cronogramas académicos; organización de la educación superior (Decreto 080 de 1980) para garantizar mayores niveles de cobertura a través de la modalidad abierta y a distancia; reorganización del ICFES para asumir funciones relativas a la evaluación, supervisión, vigilancia y control de la educación superior (Cf. Decreto 0081 de 1980<sup>34</sup>).

En materia de regulación de los exámenes de estado —para ingreso a la educación superior—, se expide el Decreto 2342 de 1980. La norma conceptúa tales procedimientos como: “pruebas académicas de cobertura nacional, de carácter oficial y obligatorio, que tienen como propósito comprobar niveles mínimos de aptitudes y conocimientos de quienes aspiran a ingresar a las instituciones del sistema de educación superior”<sup>35</sup>. El propósito de los exámenes

---

<sup>34</sup> Las principales funciones se orientan a: aprobar o improbar los estudios de factibilidad para la creación de entidades de educación superior y seccionales; evaluar instituciones de educación superior y programas de las diferentes modalidades educativas; decidir sobre las solicitudes de licencias de funcionamiento o de aprobación de programas de educación superior y suspenderlas o cancelarlas según las disposiciones legales; ejercer la inspección y vigilancia sobre las instituciones no oficiales de educación superior, entre otras. Esta normativa, reconoce al SNP como unidad administrativa especial del ICFES, responsable de: realizar los exámenes de estado, ejecutar las pruebas de seguimiento a los alumnos de educación básica y media, practicar los exámenes de validación que autorice el Ministerio, organizar los concursos de selección para el otorgamiento de becas de excelencia y promoción de los mejores. Crea, además, el *Comité de Planeación de la Educación Superior* (organismo asesor del ICFES), con el objeto de hacer presencia en la evaluación institucional. Importa señalar, que el gobierno reconoce la autonomía de las instituciones de educación superior, en relación con la adopción de normas para el ingreso de estudiantes.

<sup>35</sup> Los exámenes de Estado se ofrecen a estudiantes que cumplan las siguientes condiciones: quienes estén cursando el último semestre de estudio para la obtención del grado de bachiller en cualquier modalidad; aspirantes a la educación superior que sean bachilleres en cualquier modalidad; quienes acrediten certificado de equivalencia; estudiantes nacionales y extranjeros que hubieren hecho estudios en el exterior equivalentes a los del grado del bachillerato colombiano, que aspiren a ingresar al sistema de educación superior del país y cumplan con las normas vigentes sobre equivalencia de estudio. Los resultados serán ponderados por el ICFES como factores socioculturales, con el fin de determinar los puntajes requeridos para el acto de matrícula de los estudiantes. El sistema de pruebas deberá ser evaluado periódicamente, con el fin de ajustarlo a las necesidades y objetivos del sistema de educación superior. Estos exámenes (Artículo 3) “evaluarán los conocimientos sobre las áreas básicas comunes a las diversas

es ofrecer a los examinandos un tipo de *evaluación homogénea* y suministrar a las instituciones de educación superior un punto de referencia para definir la admisión de sus alumnos. Los objetivos que persigue el Estado con estas pruebas son: comprobar niveles mínimos de aptitudes y conocimientos para el ingreso a la educación superior; verificar conocimientos y destrezas para la expedición de títulos a los egresados de programas cuya aprobación no esté vigente; expedir certificación sobre aprobación o desaprobarción de cursos que se hayan adelantado en instituciones en disolución o cuya personería jurídica haya sido suspendida o cancelada; convalidar títulos y homologar materias de educación superior realizados en el exterior, cuando sea pertinente. Los exámenes de estado serán realizados por el ICFES, a través del SNP o de instituciones de educación superior (IES) autorizadas para ello; estas entidades emitirán la respectiva certificación de los resultados de las pruebas.

Con el objeto de “que proporcionen los conocimientos mínimos y ayude a que el alumno conozca y comprenda los métodos específicos” (Decreto 1820 de 1983), la modalidad de educación superior abierta y a distancia es obligada a introducir un nivel básico que comporte contenidos y actividades docentes. La aprobación de este nivel es requisito obligatorio para el ingreso *formal* al programa y se considera *equivalente al Examen de Estado*. Los mecanismos de evaluación deberán incluir pruebas presenciales (sumativas o finales); para efectos del otorgamiento de títulos, las instituciones deberán verificar conocimientos y destrezas de los futuros profesionales.

A seis años de la implantación del *nuevo currículo*, otra reforma se opera en el sistema educativo nacional, mediante el Decreto 1002 de 1984, que establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional en todos los centros educativos de Educación Formal del país. El capítulo IV, se ocupa de los lineamientos metodológicos y de evaluación. Las

---

modalidades del bachillerato [...]; así mismo, mediante pruebas especiales, evaluarán las aptitudes, habilidades o destrezas. En caso de que en un colegio determinado, la mayoría de los puntajes sea inferior al mínimo demandado, el ICFES informará al MEN, para tomar las medidas y adoptar los correctivos necesarios” (Artículo 4). Las instituciones de educación superior “deberán exigir un nivel o puntaje mínimo en los exámenes de estado y podrán ponderar los resultados de acuerdo con las características académicas del correspondiente programa” (Artículo 5). En relación con la suplantación, fraude, copia o sustracción de material de los exámenes (previa comprobación), “quienes incurran en estas faltas quedarán inhabilitados para presentar exámenes de estado por un período de uno a cinco años”. El Director del ICFES, según la gravedad de la falta, determinará mediante resolución motivada, el período de inhabilidad para cada caso. “El ingreso a programas de educación superior con base en resultados adulterados, dará lugar a la expulsión del estudiante” (Artículo 10). Los exámenes tendrán una vigencia de 5 años —Artículo 6— (este artículo se derogó mediante el Decreto 1219 de 1985, que prescribe la validez indefinida de los exámenes, con el objeto de facilitar el ingreso a la educación superior). Por su parte las instituciones de educación superior enviarán al ICFES, “dentro de los tres (3) meses siguientes a la matrícula de los alumnos, las listas de los aspirantes admitidos en cada programa, indicando el número de documento de identidad y el código que le correspondió en el examen de estado que le sirvió como requisito para ingreso a la educación superior” (Artículo 9).

áreas, en la Educación Básica y Media Vocacional, se desarrollarán atendiendo a los principios de integración y a las orientaciones de los programas curriculares (Artículo 15); el MEN promoverá experiencias pedagógicas que conduzcan a la adopción de nuevos métodos que mejoren el proceso de aprendizaje y estimulará a las facultades de ciencias de la educación para que impulsen y asesoren dichas experiencias, tales como la Escuela Nueva (Artículos 16 y 18). Prescribe, además, que *la evaluación forma parte sustantiva del proceso educativo* y como tal “no debe limitarse a la asignación de notas y a la promoción, sino que deberá programarse y desarrollarse para cada unidad didáctica en sus procesos y resultados con el propósito de mejorar la calidad del aprendizaje” (Artículo 19).

Por otra parte, se expide la Resolución 17486, relativa a procedimientos de promoción en la educación básica (primaria, secundaria y media vocacional). La norma señala que los textos escolares deben incluir indicaciones para la orientación de los maestros en materia de evaluación y promoción (indicadores de evaluación de las unidades de aprendizaje). En adelante, programas y textos inspirados en estas normativas, prescriben diversas formas e indicadores para evaluar contenidos y objetivos en los diferentes grados y niveles educativos. La resolución reseña, así mismo, diversas prácticas evaluativas (aprendizaje en todas las áreas de formación, logro de objetivos, desarrollo de procesos, utilización de recursos, adquisición y progreso en el ejercicio de habilidades y destrezas). La calificación (resultado de evaluaciones) se expresa numéricamente con un equivalente conceptual:

9-10, Sobresaliente;  
8-8.9, Bueno;  
6-7.9, Aprobado;  
1-5.9, No Aprobado.

Las asignaturas y áreas se aprueban con una calificación mínima de 6.0. Los resultados de las evaluaciones por periodo se comunicarán a los estudiantes y se consignarán en libros de calificaciones y en la libreta del alumno, para informar a la familia y para orientación de la institución y del estudiante. Un estudiante no es promovido (pierde el grado) si en tres o más áreas obtiene una calificación inferior a 6.0. La inasistencia superior al 20% (no justificada) es causal de reprobación.

Los diagnósticos realizados a mediados de los años 80, vislumbran un avance significativo en términos de cobertura y un retroceso de la calidad en la educación (DNP, 1987). En virtud de los elevados índices de repitencia y deserción, se adoptó en todo el territorio nacional el sistema de *promoción automática*. Es necesario adelantar “acciones dirigidas a transformar el actual sistema de evaluación educativa, con base en la modificación de las normas vigentes. De otra parte, se estudian nuevas estrategias de promoción de la Básica Primaria a la Básica Secundaria, que posibiliten un mayor acceso a este nivel

educativo y se impulsan programas de capacitación de docentes que reorienten la concepción y práctica evaluativa hacia una evaluación integral” (p. 40-41). De manera simultánea, para el nivel de educación básica secundaria y media vocacional, “se pretende establecer un sistema de evaluación, que oriente la labor de los supervisores e inspectores hacia la asesoría técnico-pedagógica, con el respaldo de un amplio programa de capacitación y actualización del personal docente” (p. 42). En el nivel de la educación superior, se pretende culminar “las acciones de evaluación de todos los programas actuales de posgrado” y fomentar la creación de doctorados de alto nivel científico e investigativo (p. 43). Estas acciones, señala el documento, sumadas a otras en el campo de la organización, administración, información y producción de medios de apoyo, conforman, el *Sistema Nacional de Evaluación Escolar Integral*.

Una década después de la implantación de la promoción automática en la educación básica primaria, el Decreto 1469 de 1987 reglamenta el Artículo 8 del Decreto-Ley 0088 de 1976, sobre tal materia, teniendo en consideración: -que la promoción automática mejora sensiblemente la eficiencia del sistema educativo al disminuir las tasas de repitencia y deserción y al potenciar la universalización de la educación primaria; -*que la evaluación escolar es un factor esencial para promover el desarrollo del alumno, del maestro, de la institución escolar, de la comunidad, y, por lo tanto, de la calidad de todo el proceso educativo*; -que la motivación del estudiante no debe lograrse exclusivamente por el procedimiento de la nota tradicional; -*que las prácticas evaluativas más generalizadas tienden a reducir la evaluación escolar a la asignación de notas y a la promoción con grave detrimento del enfoque integral, formativo, inherente al proceso educativo*. La promoción automática, prescribe el documento, en el nivel de básica primaria será de obligatorio cumplimiento para todas las instituciones. Acto seguido, realiza algunas precisiones conceptuales, que acompañarán en adelante las prácticas y los discursos educativos-evaluativos (Artículo 2):

- **Evaluación escolar:** “el proceso de seguimiento y valoración permanente del estudio en que se encuentra la institución educativa en sus aspectos organizacionales y administrativos, pedagógicos y de desarrollo del alumno, frente a los fines y objetivos del sistema educativo colombiano. Este proceso tiene como propósito la identificación de los *logros y dificultades* y la aplicación de correctivos que hagan posible una alta calidad educativa”.

- **Promoción automática:** “el proceso por medio del cual después de un seguimiento permanente de evaluación escolar, todo niño que cursa un grado en el nivel de educación básica primaria, es promovido al grado siguiente al finalizar el año lectivo o antes, si sus capacidades y logros se lo permiten”.

- **Calificación:** “juicio de valor sobre el desarrollo y progreso del alumno expresado en una escala convencional”.

- **Actividades de recuperación:** “el conjunto de acciones planeadas y desarrolladas a lo largo del año escolar, con el propósito de que el alumno logre



los objetivos de grado no alcanzados en las diferentes áreas de formación”. Estas actividades son de desarrollo permanente y como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El decreto prescribe, como parte de las *obligaciones* del maestro, la de “evaluar permanentemente el estado de desarrollo del alumno, confrontarlo con los logros esperados en cada área y grado, de conformidad con los programas curriculares vigentes”. Los resultados de cada periodo del año escolar, serán consignados por el maestro, en un informe descriptivo y explicativo sobre el desarrollo de cada uno de los alumnos; la síntesis de estos informes será transcrita en el boletín informativo a los padres de familia. “Al finalizar el año lectivo los docentes, con fundamento en los informes periódicos, presentarán un informe final sobre los procesos de desarrollo de cada uno de los alumnos, de conformidad con una escala conceptual de calificaciones, donde se especifique el grado terminado y el (las) área (s) que requiera (n) refuerzo en el siguiente grado” (Artículo 4). La escala conceptual para el registro de las calificaciones será (Excelente, Bueno, Aceptable, Insuficiente)<sup>36</sup>.

Este mismo año se expiden: -la Ley 24 que fija normas para adopción y evaluación de textos escolares y, crea una comisión para tal fin; -la Resolución 13676 que reglamenta el *Comité de Evaluación en la básica primaria* —referido en el párrafo del Artículo 7 del Decreto 1469 de 1987—; la Resolución prescribe (Artículo 1): “en los institutos docentes donde funciona el ciclo de educación básica primaria existirá el Comité de Evaluación”. El comité está constituido por el director, rector o quien haga sus veces; el coordinador de primaria, el psico-orientador o consejero escolar (o quien haga sus veces), un docente elegido en consejo de maestros y un representante de los padres de familia (Artículo 2). Las funciones que desempeña el Comité son:

---

<sup>36</sup> Para los alumnos que no hubieren logrado los objetivos de las áreas de formación, el maestro desarrollará en forma permanente actividades de recuperación, cuyo plan debe ser coordinado y evaluado con el director, rector del plantel, o quien haga sus veces (Artículo 3). La asistencia a clase será registrada en forma escrita, para fines de seguimiento y evaluación. En caso de que el alumno acumule el 20% o más de fallas no justificadas con respecto al número de horas clase realizadas, no se considerará cursado el grado respectivo. La promoción de alumnos que acumulen más del 20% de fallas plenamente justificadas por razones de fuerza mayor, quedará a juicio del *Comité de Evaluación*; así como la promoción de alumnos con dificultades excepcionales que, aun después de las actividades de recuperación, no logren los objetivos de las diversas áreas (Artículos 7, 9). La promoción automática se hace efectiva, además, para “los alumnos que al finalizar el segundo período académico del año lectivo hubieren logrado los objetivos de las diversas áreas” quienes “podrán ser promovidos al grado siguiente, previo concepto del Comité de Evaluación”. Esta medida se aplica en el caso de transferencias de uno a otro calendario (Artículo 8). Los estamentos administrativos (rector, director o quien haga sus veces), en cada plantel educativo, son responsables de: -establecer el plan de evaluación institucional en aspectos organizacionales y administrativos, pedagógicos y de desarrollo del alumno; -asesorar y verificar la ejecución del plan (Artículo 5).

-Orientar y controlar el proceso evaluativo en el establecimiento. - Promover la actualización permanente de los docentes. -Asesorar a los docentes, a los alumnos y a los padres de familia en la programación y ejecución de las actividades evaluativas. -Diseñar los formatos para libros de calificaciones y boletines informativos [...], e introducir anualmente, las modificaciones que considere pertinentes. -Conceptuar y decidir sobre los casos excepcionales [...]. -Rendir informes periódicos a la comunidad educativa y a los interesados sobre lo actuado en el Comité. -Conceptuar, en última instancia sobre los conflictos que se presenten en el proceso educativo (Artículo 4).

El Plan de Apertura Educativa (1991) diagnostica que el crecimiento cuantitativo logrado, no ha estado acompañado de los mejores índices de calidad en los diferentes niveles del sistema, como tampoco de un mejoramiento “en la eficiencia interna de la escuela, pues el sistema educativo continúa expulsando a buena parte de los niños antes de finalizar el ciclo primario” (p.10); de manera que el reto actual consiste en garantizar la retención, dado que, si en el último decenio la cobertura se acercó al 90%, sólo cerca del 40% logra culminar el ciclo de la primaria. La educación secundaria, en términos de la insuficiencia de cupos, constituye “el problema más grave de la educación del país”; en virtud de la baja cobertura, incapacidad del aparato educativo para retener a los estudiantes, la desigualdad —por regiones— en la calidad de la educación, altas tasas de repitencia y deserción; todo ello se refleja en el bajo porcentaje de estudiantes que logran satisfactoriamente terminar este ciclo (p. 10-12). A los problemas de cobertura y eficiencia, se suman los de calidad; de lo cual son muestra los puntajes de en las pruebas del ICFES de 1988, que si bien, no son un indicador óptimo, señalan las diferencias del rendimiento académico por regiones — promedios más bajos: Chocó, Costa Atlántica, San Andrés— y por áreas — mayores deficiencias en matemáticas y lenguaje— (Cf. ICFES, 1990). La situación de la calidad se incrementa, porque continúa subsistiendo serios problemas con la formación de los docentes, por ejemplo, “las escuelas normales tienen los más bajos resultados en las pruebas del ICFES para bachilleres y las Facultades de Educación tienen los más bajos requisitos académicos de ingreso dentro del conjunto del sistema universitario” (p.19).

A partir de estos diagnósticos, la política educativa se propone, además de la cobertura total en primaria y masificación de la secundaria, el mejoramiento de la calidad de la educación; para ello será necesario el establecimiento de “un sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación primaria y secundaria, con base en pruebas cognitivas aplicadas anualmente a los estudiantes [...] Establecer el examen de Estado en el ciclo básico universitario para todas las carreras, como medio de evaluación de la calidad de las instituciones” (p. 24). Para el logro de estos objetivos, el gobierno debe especializar al MEN en de diseño de políticas, planeación y evaluación de los programas nacionales y, establecer un sistema de pruebas para evaluar los logros

educativos de los niños y jóvenes de la primaria y la secundaria y de la calidad de los colegios y escuelas oficiales. En primera instancia, el sistema se concentrará en desarrollar pruebas que evalúen los logros cognitivos de los estudiantes de primaria en las áreas de matemáticas y lenguaje. Luego, evaluará a los estudiantes de secundaria en las mismas áreas. Posteriormente, abarcará todas las áreas académicas en ambos niveles.

Mientras se van operando los procesos de homogeneización, unificación y normalización de currículos, programas, contenidos, objetivos, calendarios y procedimientos evaluativos, en la perspectiva de satisfacer las demandas de expansión y universalización de la oferta educativa; la curricularización de la educación determina lo que se considera más importante y, por consiguiente, lo que es meritorio de ser evaluado. Como consecuencia, un reduccionismo de la evaluación, que se orienta a determinar el logro de objetivos y a comprobar que lo enseñado por el maestro ha sido asimilado por el estudiante; pese a que la intencionalidad de las políticas (Decreto 1002 de 1984) señalen un horizonte más amplio de la evaluación, que forma parte sustantiva del proceso educativo y como tal “no debe limitarse a la asignación de notas y a la promoción, sino que deberá programarse y desarrollarse para cada unidad didáctica en sus procesos y resultados con el propósito de mejorar la calidad del aprendizaje”.

En este contexto y ante las elevadas tasas de deserción y repitencia que señalan los diagnósticos realizados, entidades ajenas al aparato educativo y recomendaciones procedentes del sistema mismo, demandan la adopción en los niveles básicos de la educación, de unos mecanismos de promoción que posibiliten mayores niveles de ingreso y permanencia, en que primen, además, una *evaluación integral*, concebida como un factor determinante en la promoción del desarrollo *del alumno, del maestro, de la institución escolar, de la comunidad y de todo el aparato educativo*. La evaluación así concebida, dejará de estar reducida a la ponderación mediante la calificación (nota) tradicional y sumirá un *enfoque integral, formativo, inherente al proceso educativo*. Este nuevo enfoque, más la permanente presencia de los exámenes nacionales (de selección) para ingreso a la educación superior, constituyen el terreno abonado para la instalación definitiva de la evaluación en el seno del aparato educativo, a través de la adopción del sistema nacional de evaluación.

**2.2.5 La evaluación como sistema.** Las legislaturas de las tres últimas décadas del siglo XX, se caracterizaron por presentar agudos diagnósticos de la situación global del país y por la propuesta de políticas e inversión para la solución de los problemas identificados; ello implica un análisis de las condiciones y circunstancias que acompañan los desarrollos educativos. Los años 90 irrumpen con el análisis contenido en Plan de Apertura Educativa (1991-1994), que reseña los elevados índices de deserción y repitencia presentes en todos los niveles de la educación, pese a la implantación, casi dos décadas atrás, de la promoción automática.

Estas circunstancias son propicias para la puesta en marcha de nuevas reformas que atiendan la calidad de la educación, a través del *establecimiento de un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad* de la educación primaria y secundaria mediante pruebas cognitivas anuales, lo mismo que la implantación de exámenes de Estado al término del ciclo básico de las carreras profesionales<sup>37</sup>. Dicho sistema operará como un instrumental que permite el mejoramiento de las instituciones, cuestión que redundará en la calidad de la educación y, se pondrá en funcionamiento a través de tres etapas: en la primera se cubrirán las áreas de matemáticas y lenguaje de la básica primaria; la segunda evaluará las mismas áreas de la básica secundaria; la tercera implicará la evaluación de todas las áreas de los dos niveles.

En los primeros años de la década hacen presencia las más importantes reformas educativas de los últimos tiempos expresadas mediante diversas normativas: se expide la ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Esta normativa señala dentro de las funciones de suprema inspección y vigilancia del gobierno central: “propender por la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos”, a través del desarrollo de un proceso de evaluación que apoye, fomente y dignifique la Educación Superior.

La norma regula lo relacionado con los Exámenes de Estado, considerándolos como pruebas académicas, cuyos objetivos fundamentales son: comprobar niveles mínimos de aptitudes y conocimientos; verificar conocimientos y destrezas para la expedición de títulos a los egresados de programas cuya aprobación no esté vigente; expedir certificación sobre aprobación o desaprobación de cursos que se hayan adelantado en instituciones en disolución cuya personería jurídica ha sido suspendida o cancelada; homologar y convalidar

---

<sup>37</sup> La propuesta se refleja en las recomendaciones de la Misión de los Sabios, en relación con la adopción de un sistema de exámenes al término de cada uno de los niveles educativos: un primer examen tras concluir el grado noveno; otro al concluir el ciclo de bachillerato (con temáticas: en las áreas fundamentales y de cultura general y, específica según la profesión que desee continuar el examinado); el tercer examen, al término de los estudios profesionales, le capacitará para obtener el respectivo título. Posteriormente este examen será demandado para el ejercicio de la profesión. Es de anotar, según señala Restrepo (1997, p. 174) que en 1991, por exigencia del MEN, el Servicio Nacional de Pruebas se incorpora al Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad, lo cual contribuyó a la extensión de la cobertura de las pruebas. El SNP elaboró pruebas de logro en matemáticas y lenguaje para quinto curso; de manera paralela, el Instituto SER aplicó pruebas en las mismas áreas a los alumnos de tercero de primaria; además, se añaden cuestionarios para estudiar factores asociados. Las pruebas se fueron aplicando con mayor cobertura durante los años subsiguientes hasta que en 1996, se ve la necesidad de “precisar una muestra maestra nacional, dado que las aplicaciones anteriores se habían hecho sobre muestras diferentes en cada ocasión, con tamaño y cobertura variables”. A partir de 1994, la elaboración de los exámenes, además de los objetivos, incluyeron los contenidos mínimos y los indicadores de logro, fijados como pautas homogeneizadoras por el MEN; posteriormente (1995), se adicionarían las competencias adaptadas al trabajo escolar: comunicativa, científico-técnica, estética y ética (p. 175).

títulos de estudios de Educación Superior realizados en el exterior. Establece, por otra parte, el Sistema de Universidades del Estado a cuyo cargo está la creación de condiciones para la realización de evaluación en las instituciones pertenecientes al sistema. Así mismo, funda el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), “como organismo del Gobierno Nacional vinculado al Ministerio de Educación Nacional, con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría”<sup>38</sup>. La normativa reconoce al ICFES como un establecimiento público de orden nacional, adscrito al MEN, que tiene dentro de sus funciones, colaborar con las instituciones de Educación Superior para estimular y perfeccionar sus procedimientos de autoevaluación y la realización de exámenes de estado. Además, dentro de la autonomía reconocida a las instituciones de educación superior, en consonancia con la Constitución Nacional, faculta como una tarea propia y permanente de las mismas, la autoevaluación institucional, procedimientos que hacen parte de la acreditación. Finalmente, en la perspectiva de concretar la política de descentralización consagrada por la Carta Magna, se crean los Comités Regionales de Educación Superior (CRES), organismos asesores del ICFES, que en términos de evaluación tienen por función “contribuir en la Evaluación Compartida de programas académicos”.

En cumplimiento del Artículo Transitorio 20, de la Constitución Política de Colombia (referido a la reestructuración de las entidades de la Rama Ejecutiva), se opera mediante el Decreto 2127 de 1992, una reforma del Ministerio de Educación Nacional que integra, redefine las funciones y reestructura su composición. Un análisis del documento, permite percibir un conjunto amplio de prácticas y modalidades evaluativas que cada instancia constitutiva del Ministerio cuenta dentro de sus funciones y, que se hacen extensivas a diversas esferas de la acción educativa:

- **Adopción del Sistema de Evaluación Escolar.** -Diseñar, establecer y poner en funcionamiento el sistema de evaluación del rendimiento y la promoción escolar; -establecer el sistema de información para la planeación y administración educativa; -dirigir el sistema de evaluación de la calidad de la educación y del sistema educativo; -asesorar a los departamentos y al Distrito Capital en la experimentación, adaptación, implantación y evaluación de programas de

---

<sup>38</sup> El CESU tiene dentro de sus funciones: -la proposición de Políticas y planes para la marcha de la Educación Superior; -la reglamentación y procedimientos para: Organizar el Sistema de Acreditación; Organizar el Sistema Nacional de Información; Organizar los exámenes de estado; -la cooperación, a través ICFES, con las entidades de educación superior para estimular y perfeccionar los procedimientos de autoevaluación institucional; -la expedición del estatuto del profesor universitario, el cual deberá contener un aspecto relacionado con el establecimiento de un sistema de evaluación del desempeño docente. “El régimen del personal docente de Educación Superior será el consagrado en los estatutos de cada institución. Dicho régimen deberá contemplar al menos los siguientes aspectos: requisitos de vinculación, sistemas de evaluación y capacitación, categorías, derechos y deberes, distinciones e incentivos y régimen disciplinario” (Cf. Ley 30 de 1992).

formación de docentes; -organizar conjuntamente con el SNP, un sistema de evaluación de alumnos y docentes, acorde con los objetivos y contenidos de los currículos aprobados en educación preescolar, básica y media vocacional; - analizar resultados de aplicación de pruebas de rendimiento (con entidades de investigación privadas, públicas y universidades) para identificar las causas de la buena o mala calidad de la formación.

- **Planes, programas, proyectos, políticas...** -Evaluar y controlar resultados de planes y programas del sector; -diseñar y aplicar mecanismos de evaluación tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación; -realizar la planeación, asistencia técnica, evaluación, administración y operación, en coordinación con las dependencias del Ministerio; -establecer un sistema de control de planes, metas, objetivos y racionalidad de recursos para las unidades internas del Ministerio; -diseñar las políticas, metas, objetivos, planes y programas, de corto, mediano y largo plazo para el sector y efectuar su seguimiento y evaluación; -evaluar los resultados, la gestión y el impacto de aplicación de los planes y programas; -diseñar, implantar y verificar el funcionamiento del sistema de evaluación de gestión del sector; -diseñar, implantar y verificar el funcionamiento del sistema de información descentralizado; -diseñar criterios técnicos para la aprobación de las plantas de personal docente y administrativo, teniendo en cuenta los recursos financieros, la cobertura, la eficiencia administrativa, la carga académica, la población en edad escolar, las necesidades básicas insatisfechas de educación y los demás factores que busquen la equidad, la eficacia, la eficiencia y la calidad de la educación; -evaluar la ejecución de los programas y proyectos de cooperación técnica internacional que se desarrollan en el sector; -diseñar, aplicar y mantener un sistema de evaluación de calidad, del rendimiento y la promoción escolar, en instituciones estatales o privadas, tendientes a mejorar la formación; -proponer, diseñar, probar y difundir programas de mejoramiento; -proponer los ajustes correspondientes y mantener actualizada la información de seguimiento tanto cualitativa como cuantitativa de los mismos proyectos; -diseñar y difundir el marco curricular nacional; -asesorar a los departamentos y al Distrito en el diseño curricular, aplicación y evaluación de los currículos.

- **Evaluación de logros, objetivos, metas, estándares..., de aprendizaje.** -Establecer mediante decreto los criterios del sistema de evaluación de la calidad de la educación; -establecer logros curriculares para grados y niveles educativos, en las áreas obligatorias del currículo; -establecer el método y frecuencia de medición para los objetivos demandados; -fijar estándares y normas técnicas de los medios materiales de apoyo a la educación y diseñar y aplicar los instrumentos y procedimientos para evaluar la calidad de los mismos; -participar en la determinación de estándares de desempeño docente en educación preescolar, básica y media; -evaluar el currículo de las diferentes modalidades de formación.

- **Evaluación de sujetos.** -Establecer criterios de profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento del personal docente y

administrativo estatal; -establecer los criterios técnicos para los concursos de selección del personal docente; -velar por el adecuado funcionamiento del sistema de concursos para nombramientos y traslados; -diseñar y poner en funcionamiento un sistema de evaluación del desempeño personal en el ministerio y la aplicación de estímulos y correctivos; -diseñar de programas de capacitación, evaluación y bienestar social del personal; -diseñar procesos de promoción, planeación de carrera docente y evaluación del desempeño; -establecer los criterios técnicos y bancos de pruebas para los concursos de selección del personal docente; -coordinar con el ICFES la aplicación del sistema de concursos para nombramientos y traslados de los docentes y administrativos estatales; -diseñar y aplicar instrumentos y procedimientos para la evaluación de calidad de docentes y directivos docentes en servicio.

• **Evaluación institucional**<sup>39</sup>. -Establecer metodologías de auditoría del desempeño de las dependencias del Ministerio, mediante las cuales se especifiquen los resultados esperados, se definan criterios e indicadores de evaluación y se seleccionen estándares comparables de desempeño; - participar en la preparación de los criterios y estándares de aprobación de planteles de educación formal y en el establecimiento de las reglamentaciones correspondientes; -participar en la preparación de los criterios y estándares de

---

<sup>39</sup> La trayectoria de la evaluación institucional y de programas académicos no es tan reciente como comúnmente se cree; muestras documentales de finales de la década de los 60 y 70, registran procedimientos evaluativos sobre programas académicos y facultades. En términos generales, los informes evaluativos de visitas (practicados por funcionarios del ICFES y del MEN, contienen los siguientes elementos: solicitud de visita; antecedentes del programa; objetivos del programa (general y específicos); justificación; aspectos administrativos (administración del programa, controles académicos, financiación del programa); aspectos académicos (plan de estudios —por semestre, áreas, asignaturas y créditos académicos—; personal docente y estudiantil; recursos; concepto técnico; recomendaciones. (Cf. Archivo Documental MEN. Carpeta 2, Caja 70, Folios 41-51; Carpeta 2, Caja 68, Folios 61-93; Carpeta 7, Caja 69, Folios 36-45; Carpeta 10, Caja 68, Folios 2-19; Carpeta 8. Caja 70. Folios 3-12; Carpeta 8, Caja 379, Folios 124-128; Carpeta 8, Caja 379, Folios 120-123). En la década de los 80 se unifican los criterios de evaluación de programas; los documentos, en adelante, presentan la siguiente estructura: -Lugar y fecha de la visita. -Aspectos Generales (Institución, Lugar, Tipo de Institución, Nombre del Programa, Modalidad de Formación, Título que otorga, Norma interna de creación del programa, Estado legal del programa, Jornada del programa, Duración, Unidad de Labor Académica). -Propósito de la visita: Finalidad, Comisión Evaluadora (Integrantes). -Estructura Curricular por semestres, áreas y créditos académicos (Justificación del programa; Perfil profesional; Objetivos del Programa; Plan de Estudios). - Recursos: Docentes (discriminados por tiempos de dedicación); Estudiantes (discriminados por semestres); Hemeroteca y Biblioteca; Laboratorios y Talleres; Ayudas Educativas; Campos de Práctica; Planta Física; Presupuesto. -Actividad Investigativa. -Plan de Desarrollo del Programa. - Extensión Universitaria. -Administración del Programa (Estructura Organizativa; Dirección del Programa; Comités Curriculares y Organismos Asesores; Sistemas de Admisión; Control y Registro; Mecanismos de Comunicación y Participación Estudiantil; Personal Administrativo Auxiliar. -Bienestar Universitario. -Autoevaluación. -Cumplimiento de Recomendaciones Anteriores. -Concepto Técnico -Recomendaciones. (Cf. Archivos Documentales MEN. Carpeta 4, Caja 69, Folios 7-25; Carpeta 5, Caja 72, Folios 2-6; Carpeta 6, Caja 89, Folios 19-24; Carpeta 8, Caja 382, Folios 66-71).

calidad para la aprobación de los planteles y programas de educación básica y media vocacional formal y no formal de poblaciones especiales.

- **Evaluación de recursos.** -Evaluar anualmente las necesidades de recursos financieros y físicos del sector con el objeto de recomendar el ajuste de los aportes de la Nación y de las entidades territoriales; -diseñar criterios de evaluación de textos y materiales educativos producidos por el sector privado.

- **Inspección y vigilancia de la educación.** -Ejercer la inspección y vigilancia de la educación; -velar por el buen funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad de la educación y del sistema educativo; -analizar y evaluar los resultados de la aplicación de políticas, planes y programas, el logro de objetivos y metas; -realizar el diagnóstico de eficiencia interna y externa del sector educativo.

Al tenor del mencionado Artículo Constitucional Transitorio, se pone en marcha otra reestructuración —al ICFES, mediante el Decreto 1211 de 1993—, que prescribe su estatuto básico; reconociéndolo como un establecimiento público de de orden nacional, adscrito al MEN; auxiliar del Gobierno para el ejercicio de inspección y vigilancia de la Educación Superior.

Dentro de las funciones del ICFES, que dicen relación con la evaluación educativa, se pueden contar: -constituirse en centro de información y documentación de la educación superior, para lo cual las instituciones suministrarán la información pertinente; -colaborar con las instituciones de educación superior para estimular y perfeccionar sus procedimientos de autoevaluación; -fomentar la preparación de docentes, investigadores, directivos y administradores de la educación superior; -homologar y convalidar títulos de estudios cursados en el exterior; -realizar los exámenes de Estado; -contribuir al desarrollo del Sistema Nacional de Acreditación, apoyar al Consejo Nacional de Educación Superior-CESU, y al Consejo Nacional de Acreditación-CNA, en la formulación y ejecución de las políticas de acreditación de las instituciones y programas; -desarrollar y administrar el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior; -prestar al Ministerio de Educación Nacional el servicio de exámenes de validación y expedir los títulos a que haya lugar; -practicar las pruebas de evaluación de la calidad de la educación en los niveles de preescolar, básica y media vocacional y realizar los concursos para nombramientos y traslados del personal docente y administrativo de la educación; -coordinar con los colegios de profesiones acciones orientadas al desarrollo y control de la calidad de la educación superior; -recomendar la política en relación con la educación no formal del nivel superior.

Entre septiembre de 1993 y julio de 1994, se convoca y sesiona la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo (Misión de los Sabios), con el propósito de establecer las bases y procedimientos de un proyecto educativo nacional a largo plazo, que conduzca —paulatinamente— a una radical transformación del aparato



educativo. Los análisis, diagnósticos, retos y recomendaciones, tienen implicaciones para la reorientación de una evaluación educativa que se ajuste a las necesidades de una sociedad que demanda una educación capaz de formar ciudadanos libres y creativos, autónomos e innovadores, que posibiliten la consolidación de una sociedad democrática y plural, abierta a la economía global e inserta en la cultura global contemporánea. El Informe presenta algunas recomendaciones sobre procedimientos evaluativos, que han de ser tenidas en consideración para el logro del cambio educativo propuesto y con el objeto de elevar la calidad de la educación (Aldana y Otros, 1996, p. 36-37):

Que los jóvenes que concluyan el ciclo constitucionalmente establecido de los grados primero a noveno obtengan el título de bachiller básico, tras presentar un primer examen de Estado que verse únicamente sobre tres capacidades o aptitudes fundamentales: leer comprensiva y velozmente distintos tipos de códigos; escribir correctamente textos creativos y comunicativos; razonar con competencia en diversas modalidades del pensamiento y el discurso.

El segundo examen de Estado, que puede presentarse uno, dos o tres años más tarde, constará de dos exámenes de conocimiento, propuestos por la institución según la carrera a la que aspire el estudiante, y de otros dos exámenes más en temas elegidos por él. El promedio de esos cuatro exámenes de conocimiento será el que le sirva para ingresar a las instituciones de educación superior.

Habrà un tercer examen profesional de Estado, que para obtener su licencia profesional deberán tomar los egresados de las instituciones que no estén debidamente acreditadas o que no hayan firmado el código de ética informativa que propone la Misión.

El documento señala, que es necesario valorar las condiciones por las que atraviesa la educación (problemática de calidad y de cobertura) y propone una revolución en los sistemas educativos: una inmediata y radical reestructuración y, la incorporación de estándares de los sistemas educativos avanzados: "Para el adecuado funcionamiento del nuevo sistema educativo exige el diseño de mecanismos de evaluación e indicadores de seguimiento que permitan establecer la calidad y condiciones de la educación según normas nacionales e internacionales" (p. 71). Por otra parte, en la perspectiva de modernizar, optimizar y mejorar la calidad del aparato educativo, es necesario tener en consideración una tecnología de la gestión, estrategia ésta que se ha enriquecido mediante la contribución de las ciencias sociales y humanas y otros saberes<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> La aplicación de esta tecnología de gestión, implica el cambio en algunos de los conceptos tradicionales; así por ejemplo, "el de calidad, el cual adquiere una connotación más rica y comprehensiva, para significar la completa satisfacción de las necesidades y expectativas de los

La Misión realiza un análisis de la educación desde dos perspectivas: por niveles y por problemáticas. En relación con los niveles, indica, que para el caso de la educación primaria, se presenta un “deficiente logro de los objetivos de aprendizaje tal como fue establecido en tercero y quinto grados por los estudios del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad. En particular, se señala como problema crítico la deficiencia en las competencias básicas en el dominio de la lectura y la escritura y en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático” (p. 123); así mismo, a las elevadas tasas de deserción y repitencia, se añaden, en la educación básica secundaria, los “bajísimos resultados en los puntajes de las pruebas del ICFES, sobre todo en las pruebas básicas de matemáticas y lenguaje” (p. 124).

En el análisis de los núcleos problemáticos, la Comisión de los Sabios, identifican deficiencias ligadas a la calidad de la educación; el desarrollo de las políticas estatales; las relaciones entre los educadores y la educación; y, las relaciones entre la educación y el trabajo (pp. 128-140).

- **La calidad de la educación:** -peligros de la expansión sin calidad, la cobertura de la calidad debe ir ineludiblemente acompañada de la calidad de la acción educativa; -predominio de la instrucción, la educación se caracteriza por una “instrucción rígida, metódica y orientada al aprendizaje de destrezas observables, incluida la memorización”; -descuido de valores y principios, poca incidencia en la formación de actitudes y valores ciudadanos y democráticos en los niños y jóvenes; -olvido de los sujetos y las organizaciones, que pusieron su mirada en métodos y procedimientos de aprendizaje individuales, en detrimento de los sujetos colectivos. Hasta hace poco, señala el informe<sup>41</sup>, solo se evaluaban las

---

receptores de los bienes y servicios ofrecidos. Se minimiza el énfasis en el concepto de control e inspección al final de los procesos, para dar prioridad a la previsión y prevención de sus fallas. Se privilegian la planeación y la programación a largo plazo sobre la inmediatez de los resultados; se concentra más la atención sobre los medios que sobre los fines buscados; se disminuye el costo social del desperdicio, no sólo para sus usuarios directos sino para las comunidades alejadas y las generaciones futuras” (p. 114).

<sup>41</sup> La Misión reconoce que si bien, se cuenta con un amplio conjunto de evaluaciones descriptivas sobre los estados del sistema escolar en aspectos básicos, hay dudas sobre la validez y confiabilidad de esos datos a falta de evaluaciones de tipo casual y las de impacto real de las reformas educativas que se han iniciado. Por tanto, hay un amplio consenso “a favor de fortalecer los sistemas de información y de evaluación educativas, aun de carácter privado, de tal manera que provean la información requerida para fundamentar las políticas y programas, pero con la precaución de contar, además, con mecanismos para evaluar las evaluaciones mismas y para desarrollar proyectos de investigación basados en los resultados de ellas” (pp. 133-134). Para subsanar esas dificultades, sobre todo, la última que es considerada como el más grave de todos los problemas estatales en la formulación de políticas y en la efectividad de las reformas, la Ley General de Educación ordena la realización del Plan Nacional de Desarrollo Educativo, que se hará efectivo (Artículo 72) mediante los planes decenales: “el Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las entidades territoriales, preparará por lo menos cada diez (10) años el Plan Nacional de Desarrollo Educativo que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo. Este Plan

personas (alumnos, educadores, directivos, supervisores, secretarios de educación y otros funcionarios), pero la evaluación institucional como tal no se pensó paralelamente a esos tipos de evaluación; sólo se evaluaban los procedimientos administrativos y el logro de las metas cuantitativas, pero la evaluación de la calidad de la educación no se extendió a la apreciación de los distintos factores de calidad en las organizaciones.

La evaluación de la calidad de las organizaciones empieza a superar la valoración de los desempeños individuales de sus miembros. Se han empezado a considerar y a evaluar los procesos colectivos que se desarrollan en la organización, sus sistemas de información y comunicación con el medio, sus procedimientos de gestión y autorregulación y, sobre todo, su capacidad de aprender, transformarse y adaptarse como entidad colectiva a los rápidos cambios del ambiente (p. 131).

Como uno de los mecanismos fundamentales para la consecución de los objetivos propuestos, la Misión, dentro de las recomendaciones tendientes a la reforma del sistema educativo y, especialmente en relación con la cualificación del sistema escolar, señala, que se debe “Fortalecer el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación, de manera que esté en capacidad de hacer los estudios teóricos y las investigaciones y evaluaciones que se requieran, así como para divulgar y someter a discusión la información obtenida, con el fin de que la sociedad esté informada acerca de si los recursos invertidos en educación están dando los resultados esperados” (pp. 177-178). La concreción de la reforma a la educación básica demanda la integración de los procedimientos curriculares y la adopción de unos núcleos básicos (comunicación, valores, pensamiento, relaciones con la naturaleza y la sociedad); en este sentido, la Misión recomienda al MEN (pp. 179-180), “no establecer logros detallados por áreas y grados, ni exámenes de conocimiento de tipo obligatorio para los grados intermedios entre el grado cero y el noveno, garantizándoles así a los planteles la posibilidad real de ejercer la autonomía curricular y de desarrollar su propio proyecto educativo institucional”.

Otra recomendación importante hace énfasis en la reorganización de los exámenes de Estado (pp. 199-201): -Establecer un primer examen de competencias básicas, al término del primer ciclo de educación (grado 9°.), en que se evalúe: lectura comprensiva y rápida de distintos tipos de textos, símbolos, medios y gráficos; capacidad mínima de expresión comunicativa escrita y de

---

tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales y territoriales de desarrollo”. Estos planes que combinan metas, estrategias y procedimientos que permitan la adaptación del aparato educativo a las condiciones generales de desarrollo del país, podrían ser garantía de continuidad de las políticas estatales en materia de educación. “El plan decenal de educación ordenado por la ley debe revisarse año por año y replantearse al comienzo de cada período presidencial para los diez años siguientes” (Aldana y Otros, p. 134).

generación de textos; habilidades de pensamiento (inferencias, razonamiento inductivo-deductivo, lógico-matemático). -Reorganizar los exámenes de ingreso a la educación superior para que los aspirantes demuestren dominio de aptitudes y conocimientos específicos, en aspectos y áreas pertinentes para la carrera. - Establecer exámenes profesionales de Estado, para quienes al finalizar la formación profesional deseen ingresar a un cargo público en la carrera administrativa, judicial, escalafón docente, etc.; -Establecer otros exámenes de calidad (no considerados como estatales, ni obligatorios): “exámenes, encuestas, entrevistas u otros medios de captar información sobre la calidad de los distintos niveles y grados de la educación formal, se harán con un propósito central de seguimiento” (p. 201).

Mientras la Misión desarrolla su labor el Estado continúa su estrategia de aplicación de políticas (discontinuas y focalizadas). En esta ocasión, la reglamentación se orienta hacia los exámenes de validación (Decreto 2225 de 1993). La norma mantiene la misma conceptualización de 15 años atrás; sin embargo, avanza en: -indicar las modalidades examinatorias: “pruebas escritas o aplicaciones informáticas sobre los contenidos básicos de los programas correspondientes a las asignaturas y áreas de los grados o niveles” que se pretendan validar; -prescribir las áreas factibles de validar; -señalar el ritual la vigilancia para el óptimo desarrollo de estas prácticas.

De conformidad con la Constitución Política de Colombia (Artículo 67), en 1994 el Congreso de la República, expide la Ley 115, Ley General de Educación, que fija un conjunto novedoso de procedimientos relacionados con la concepción, organización, funcionamiento y evaluación de la educación nacional. La carta de navegación de la educación básica colombiana, para el nuevo milenio, prescribe en un significativo conjunto de su articulado, los procedimientos referidos a la evaluación educativa, así:

- **La evaluación como exigencia y obligación:** el Estado, la sociedad, las instituciones, la familia, en el ejercicio de vigilancia de la calidad y mejoramiento de la educación, han de velar por “la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo” (Artículo 4).

- **Estrategia de participación.** En consenso y según su nivel de competencia, la comunidad educativa (estudiantes, educadores, padres de familia o acudientes, egresados, directivos docentes y administradores escolares), tiene la obligación de participar en los procedimientos de diseño, ejecución y evaluación del PEI y, en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo (Artículo 6).

- **Instrumento para obtención de estímulos:** las instituciones educativas cuyo PEI, sea valorado como Excelente, a juicio del Sistema Nacional de

Evaluación, serán estimuladas e incentivadas para la investigación y la cualificación de las innovaciones educativas (Artículo 73).

- **Mecanismo de Acreditación e Información.** El MEN con la asesoría de la Junta Nacional de Educación (JUNE), “establecerá y reglamentará un Sistema Nacional de Acreditación de la calidad de la educación formal y no formal y de los programas a que hace referencia la ley” (Artículo 74); así mismo, “establecerá y reglamentará un Sistema Nacional de Información de la educación formal, no formal e informal y de la atención educativa a poblaciones” (Artículo 75)<sup>42</sup>.

- **Criterio regulador de currículos, programas y planes de estudio.** El MEN tiene a su cargo, la determinación de los lineamientos generales de los procesos curriculares y establecerá —en la educación formal— los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos. Cada establecimiento educativo, en concordancia con su PEI, tiene la autonomía de establecer “su plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración” (Artículos 78-79).

- **Dispositivo de mejoramiento de la calidad de la educación,** (enseñanza, desempeño de los agentes educativos, niveles de aprendizaje, eficacia de los métodos, funcionamiento de los materiales de apoyo) y del cumplimiento de sus fines (Artículo 80):

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio.

---

<sup>42</sup> El establecimiento del Sistema de Acreditación tiene por objeto “garantizar al Estado, a la sociedad y a la familia que las instituciones educativas cumplen con los requisitos de calidad y desarrollan los fines propios de la educación” (Artículo 74). Por su parte, el Sistema de Información, que operará de manera descentralizada, tendrá como objetivos: divulgar información para orientar a la comunidad sobre la calidad, cantidad y características de las instituciones; servir como factor para la administración y planeación de la educación y para la determinación de políticas educativas a nivel nacional y territorial.

- **Instrumental sancionatorio de instituciones:** “Las instituciones que presenten resultados deficientes deben recibir apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio. Aquéllas cuyas deficiencias se deriven de factores internos que impliquen negligencias y/o responsabilidad darán lugar a sanciones por parte de la autoridad administrativa competente” (Artículo 80).

- **Aparato sancionatorio de sujetos: docentes.** “Los educadores presentarán un examen de idoneidad académica en el área de su especialidad docente y de actualización pedagógica y profesional, cada seis (6) años. El educador que no obtenga el puntaje requerido en el examen, tendrá la oportunidad de presentar un nuevo examen. Si presentado este segundo examen en el tiempo máximo de un año no obtiene el puntaje exigido, el educador incurrirá en causal de ineficiencia profesional y será sancionado de conformidad con el estatuto docente” (Artículo 81).

- **Elemento sancionatorio de sujetos: -directivos docentes sector privado,** la evaluación “será coordinada entre la Secretaría de Educación respectiva o el organismo que haga sus veces, y la asociación de instituciones educativas privadas debidamente acreditada, a que esté afiliado el establecimiento educativo”; **-directivos docentes estatales,** quienes serán evaluados por las Secretarías de Educación en el respectivo departamento:

Si el resultado de la evaluación del docente respectivo fuere negativo en aspectos administrativos que no sean de carácter ético ni que constituyan causales de mala conducta [...], se le dará un año para que presente y aplique un proyecto que tienda a solucionar los problemas encontrados; al final de este período, será sometido a nueva evaluación.

Si realizada la nueva evaluación el resultado sigue siendo negativo, el directivo docente retornará al ejercicio de la docencia en el grado y con la asignación salarial que le corresponda en el escalafón (Artículo 82-83)<sup>43</sup>.

- **Aparato indicador de gestión:** cada seis años se examina, en su especialidad, la idoneidad académica y actualización pedagógica de los docentes; anualmente se realiza la evaluación de carácter institucional.

- **Engranaje de regulación institucional.** Anual para todas las instituciones educativas. “Se llevará a cabo al finalizar cada año lectivo una evaluación de todo el personal docente y administrativo, de sus recursos pedagógicos y de su infraestructura física para propiciar el mejoramiento de la

---

<sup>43</sup> Artículo derogado por el artículo 113 de la Ley 715 de 2001. En materia de evaluación de los rectores y directivos estatales, la norma señala (Artículo 10, Parágrafo único): “El desempeño de los rectores y directores será evaluado anualmente por el departamento, distrito o municipio, atendiendo el reglamento que para tal fin expida el Gobierno Nacional. La no aprobación de la evaluación en dos años consecutivos implica el retiro del cargo y el regreso al ejercicio de la docencia en el grado y con la asignación salarial que le corresponda en el escalafón”.

calidad educativa que se imparte. Dicha evaluación será realizada por el Consejo Directivo de la institución”<sup>44</sup> (Artículo 84).

- **Instancia indicativa de permanencia o exclusión.** Toda institución contará con un reglamento o Manual de Convivencia en que se definen los derechos y obligaciones, de los estudiantes; la firma de la matrícula implica la aceptación del mismo (Artículo 87). En él se establecerá, además de los derechos y las obligaciones, las condiciones de permanencia del alumno en el plantel y el procedimiento de exclusión (Artículo 96).

- **Mecanismo de certificación y/o promoción** (Artículo 97). Constatado mediante el Título Académico que constituye “el reconocimiento expreso de carácter académico otorgado a una persona natural por haber recibido una formación en la educación por niveles y grados y acumulado los saberes definidos por el Proyecto Educativo Institucional. Tal reconocimiento se hará constar en un diploma”.

- **Elemento jerarquizador.** La Ley (Artículo 99), reconoce los mejores puntajes obtenidos en los Exámenes de Estado. Los cincuenta (50) estudiantes que anualmente obtengan los puntajes más altos, “se les garantizará el ingreso a programas de educación superior en instituciones del Estado. De igual beneficio gozarán los estudiantes de último grado de educación media que ocupen los dos primeros lugares en cada uno de los departamentos, según las mismas pruebas”. También obtendrán reconocimiento público las instituciones que obtengan elevados puntajes.

- **Dispositivo sancionatorio de poder y control.** Rectores o directores, (gobernadores y alcaldes que asuman el nombramiento de los educadores) tienen facultades sancionatorias disciplinarias sobre los docentes de su institución de conformidad con el Estatuto Docente (Artículo 130); así mismo cuentan, los primeros, con facultades para otorgar distinciones o sancionar a los estudiantes a la luz del Manual de Convivencia (Artículo 132).

- **Instrumento de agenciamiento.** El consejo Directivo de las instituciones (Artículo 144) participa en la planeación y evaluación del PEI, el currículo y el plan de estudios, los somete a consideración de la Secretaría de Educación respectiva o del organismo que haga sus veces para verificar el cumplimiento de los requisitos; así mismo, participa en la evaluación anual de los docentes, directivos docentes, personal administrativo y de la institución.

Por otra parte, dentro de las funciones evaluativas reconocidas al MEN, adicionales a las atrás señaladas, la Ley determina las siguientes: **-Política y Planeación** (diseñar los lineamientos generales de los procesos curriculares; establecer los indicadores de logros curriculares y en la educación formal, fijarlos

---

<sup>44</sup> Las instituciones educativas cuya evaluación esté en el rango de excelencia, serán objeto de estímulos especiales por parte de la Nación y las que obtengan resultados negativos, deberán formular un plan remedial, asesorado y supervisado por la Secretaría de Educación, o el organismo que haga sus veces, con prioridad en la asignación de recursos financieros del municipio para su ejecución, si fuere el caso (Artículo 84).

para cada grado de los niveles educativos; fomentar las innovaciones curriculares y pedagógicas; evaluar y controlar los resultados de los planes y programas educativos); **-Inspección y Vigilancia** (asesorar y apoyar a los departamentos, a los distritos y a los municipios en el desarrollo de los procesos curriculares pedagógicos; evaluar en forma permanente la prestación del servicio educativo; fijar los criterios para evaluar el rendimiento escolar de los educandos y para su promoción a niveles superiores); **-Administración** (establecer el sistema descentralizado de información para la adecuada planeación y administración de la educación y para ofrecer información oportuna a la sociedad y a los padres de familia para que puedan elegir la mejor educación para sus hijos); **-Normativas** (establecer criterios para la actualización y el perfeccionamiento del personal docente y administrativo; fijar criterios técnicos para los concursos de selección, vinculación, ascenso y traslado del personal docente y directivo docente que deberán realizarse en cada uno de los departamentos y distritos). Este conjunto de estrategias deben replicarse a nivel jurisdiccional a través de las secretarías departamentales o distritales de educación (Cf. Artículo 151).

La Ley dota del instrumental jurídico necesario para hacer efectivos los procedimientos evaluativos, mediante la creación —junto con los sistemas nacionales de acreditación e información, atrás referidos—, de la Junta Nacional de Educación (JUNE, Artículo 155), órgano científico de carácter consultor del MEN en materia de planeación y diseño de las políticas educativas del Estado. Esta entidad tiene dentro de sus funciones, “presentar periódicamente al Gobierno Nacional, con base en los resultados de investigaciones estadísticas, informes de evaluación sobre el cumplimiento de los objetivos del servicio público de la educación” (Artículo 157).

En relación con las funciones de inspección y vigilancia de la educación, la Ley señala que el Estado, en cumplimiento de la obligación constitucional, ejerce a través del Presidente de la República, “la suprema inspección y vigilancia de la Educación y velará por el cumplimiento de sus fines”. Tal función se ejercerá mediante un proceso de evaluación y un cuerpo técnico que apoye, fomente y dignifique la educación (Artículo 168). Lo propio se realizará a nivel departamental y municipal por intermedio de las Secretarías de Educación o los organismos que las suplan. “En los municipios donde no exista Secretaría de Educación, el Alcalde podrá delegar la función de inspección y vigilancia en los directores de núcleo” (Artículo 171). Las funciones de inspección y vigilancia se realizarán a través de un cuerpo técnico de supervisores en los niveles nacional, departamental y distrital, quienes de manera descentralizada cumplirán las funciones curriculares y pedagógicas (Artículo 172). Las instituciones privadas estarán también, sujetas a inspección y vigilancia, con el objeto de garantizar la calidad del proceso educativo (Artículo 195).

Medio año más tarde de la expedición de la Ley General de Educación, se fija, mediante el Decreto 1860 de 1994 la reglamentación de los aspectos



pedagógicos y administrativos de la misma. El capítulo 6 prescribe lo relacionado con la evaluación y la promoción educativa. La normativa conceptúa por evaluación del rendimiento escolar “el conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico. La evaluación será continua, integral, cualitativa y se expresará en informes descriptivos que respondan a estas características”. En todo caso, el plan de estudios, deberá incluir el procedimiento de evaluación de logros de los estudiantes; así como los medios para la evaluación, entre los que se puede señalar: -pruebas de comprensión, análisis, discusión crítica y en general, de apropiación de conceptos; -apreciaciones cualitativas hechas como resultado de observación, diálogo o entrevista abierta y formuladas con la participación del propio alumno, un profesor o un grupo de ellos (Artículo 48).

Después de la evaluación de cada período, el docente programará como parte de las labores normales del curso, las actividades grupales o individuales que se requieran para superar las fallas o limitaciones en la consecución de los logros por parte de los alumnos. En forma similar podrá programar actividades de profundización, investigación o de prácticas como monitorías docentes, ejecutadas por los educandos que muestren logros sobresalientes, con el fin de consolidar sus avances. Terminado el último período de evaluación de un determinado grado, se deberá analizar los informes periódicos para emitir un concepto evaluativo integral de carácter formativo, no acumulativo (Artículo 49).

Todos los establecimientos educativos deberán mantener actualizado un registro escolar que contenga para cada alumno, además de los datos académicos y de identificación personal, los conceptos de carácter evaluativo integral emitidos al final de cada grado<sup>45</sup>. Para los efectos de transferencia de los alumnos a otros establecimientos, la valoración por logros dentro de cada asignatura y proyecto pedagógico se expresará así: *-Excelente*, cuando supera ampliamente la mayoría de los logros previstos; *-Bien*, cuando se obtienen los logros previstos, con algunas limitaciones en los requerimientos; *-Insuficiente*, cuando no alcanza a superar la mayoría de requerimientos de los logros previstos. La aprobación o reprobación de los casos especiales, es en cualquier evento, determinada por las *Comisiones de Evaluación* (Artículo 50):

---

<sup>45</sup> Los informes se presentarán en forma comprensible que permita a los padres, a los docentes y a los mismos alumnos apreciar el avance en la formación del educando y proponer las acciones necesarias para continuar adecuadamente el proceso educativo. Algunos propósitos que se persiguen con los informes, son: -Determinar la obtención de los logros definidos en el proyecto educativo institucional; -Definir el avance en la adquisición de los conocimientos; -Favorecer en cada alumno el desarrollo de sus capacidades y habilidades; -Identificar características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje; -Contribuir a la identificación de las limitaciones o dificultades para consolidar los logros del proceso formativo; -Proporcionar al docente información para reorientar o consolidar sus prácticas pedagógicas (Artículo 47).

El Consejo Académico conformará comisiones de evaluación integradas por un número plural de docentes, con el fin de analizar los casos persistentes de superación o insuficiencia en la consecución de los logros. Como resultado del análisis, las comisiones prescribirán las actividades pedagógicas complementarias y necesarias para superar las deficiencias. Estas se realizarán simultáneamente con las actividades académicas en curso. En los casos de superación, recomendarán la promoción anticipada.

*La promoción en la educación básica* se fundamenta en el reconocimiento de la existencia de diferencias en el ritmo del aprendizaje de los alumnos. Por tal razón “los educandos deben tener oportunidades de avanzar en el proceso educativo, según sus capacidades y aptitudes personales”. La reprobación de los estudiantes será determinada por la respectiva comisión<sup>46</sup>.

Los criterios e instrumentos evaluativos, a partir de los cuales se determina la promoción o la reprobación en la educación básica y media en los diferentes niveles, son los *indicadores de logro*. La norma ordena a toda institución educativa, la elaboración provisional de unos indicadores que serán consignados en el PEI, junto con los criterios de evaluación y promoción, de acuerdo con la naturaleza de los programas ofrecidos.

El capítulo 4 del Decreto, se ocupa de explicitar los diferentes órganos del gobierno escolar. Algunos de los cuales cuentan con funciones relativas a la evaluación: el Consejo Directivo, participa en la planeación y evaluación del proyecto educativo institucional, del currículo y del plan de estudios; la evaluación de los docentes, directivos docentes y personal administrativo de la institución. El Consejo Académico, participa en la evaluación institucional anual. Los directivos docentes, brindan atención a los alumnos en los aspectos académicos, de evaluación y de promoción.

---

<sup>46</sup> El Consejo Académico debe conformar comisiones de promoción integradas por docentes, para definir la promoción de los alumnos que al finalizar los grados sexto o noveno presenten deficiencias en la obtención de los logros. Las comisiones revisarán las evaluaciones practicadas en los grados precedentes, con el fin de determinar las actividades complementarias especiales que requieran cumplir para satisfacer debidamente los logros; decidirán la promoción anticipada de los alumnos que demuestren persistentemente la superación de los logros previstos para un determinado grado (Artículo 52); determinarán las condiciones de la reprobación, en los siguientes casos: -Si el alumno dejó de asistir a las actividades pedagógicas por períodos que acumulados resulten superiores al 25% del tiempo total previsto; -Cuando después de cumplidas las actividades complementarias especiales, persiste la insuficiencia en la satisfacción de los logros. Para continuar sus estudios, los alumnos reprobados deberán dedicar un año lectivo a fortalecer los aspectos señalados como insatisfactorios, siguiendo un programa de actividades académicas orientadas a superar las deficiencias (estudio independiente, investigaciones orientadas, etc.). El programa será acordado con los padres de familia y si es el caso, con la participación de los alumnos.

Tanto las normativas expedidas en materia de educación como las recomendaciones de la Misión, calan en los programas y políticas educativas que se expresan en los sucesivos planes de desarrollo; el Salto Social expone la relevancia de la autonomía institucional, que se hace explícita mediante los PEI, principales instrumentos para la planeación y la evaluación de cada institución y que hacen posible la participación y el control social de la educación. En la perspectiva del mejoramiento de la calidad de la educación el DNP (1995, capítulo 5), prescribe que la educación ha de conceder especial prioridad al dominio de la lectura, la expresión escrita, el razonamiento lógico y la solución de problemas, a la base de una enseñanza científica que permita estimular en los niños el interés, la curiosidad científica y la comprensión de la vida social y la manera como la ciencia y la tecnología la afectan. En la educación, “con el fin de identificar los problemas e introducir oportunamente los correctivos necesarios, se realizarán evaluaciones periódicas del rendimiento de los estudiantes en las áreas básicas del currículo” (p. 8).

Por otra parte, insta una nueva *modalidad de evaluación* —quizá ya no referida de modo exclusivo a la educación— sino *como un mecanismo para determinar el logro de la eficacia y eficiencia de la acción del Estado*. Como estrategias para hacer efectivo el “Buen Gobierno”, el Plan propone: la descentralización y el ordenamiento territorial; la participación de la sociedad civil; y, una nueva visión de la gestión pública, basada en “la planeación y la evaluación de las responsabilidades y las actividades públicas, entendidas como un proceso continuo y participativo de definición de estrategias en torno a unos objetos definidos y no únicamente como la etapa inicial de la gestión pública”<sup>47</sup> (Capítulo 9, p. 12). En relación con la *evaluación de la gestión pública*, el documento enfatiza la necesidad de “evaluar para aprender” (p. 14):

Cada momento de la gestión supone toma de decisiones y acciones encaminadas al alcance de metas. Por ello la gerencia pública orientada a resultados le impone al gobierno nacional la necesidad de convertirse en una organización basada en información pertinente y oportuna. Para que este proceso sea eficaz se debe contar con un sistema de evaluación que genere dicha información y lo alimente en el tiempo.

El sistema nacional de evaluación de resultados se compone de una red de autoevaluaciones, complementado con evaluaciones externas e independientes a las entidades. La red de autoevaluaciones se caracteriza por ser un proceso interno de aprendizaje continuo, lo que garantizará su permanencia. Será puesto en práctica a través de PLANES

---

<sup>47</sup> Esta última estrategia demanda la operatividad de un Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de la Gestión Pública, cuyas herramientas fundamentales son: creación de conceptos y categorías estratégicas (unidades de gestión); asignación clara de responsabilidades; coordinación inter e intra-institucional; evaluar para aprender; capacidad técnica e innovación en el Estado; gerencia social. (Cf. DNP, 1995. Capítulo 9, pp. 12-16).

INDICATIVOS, instrumentos de medición de gestión que serán la base del proceso de alimentación continua de la planeación. La medición se hará a través del monitoreo de indicadores pertinentes, cuantificables y evaluables que traduzcan los objetivos del Plan de Desarrollo.

En 1996, según lo dispuesto por la Ley 115 y por el Decreto 1860, el MEN determina, mediante la Resolución 2343, los lineamientos generales de los procesos curriculares autónomos<sup>48</sup> y prescribe los indicadores de logros para la educación formal en todos los establecimientos educativos. Tanto los lineamientos curriculares —orientaciones para que las instituciones educativas del país ejerzan la autonomía en cuanto a los procesos curriculares y al mejoramiento de la calidad de educación— como los indicadores de logro —indicios, señales, rasgos o conjuntos de rasgo, datos de información perceptibles que al ser confrontados con lo esperado e interpretados de acuerdo con una fundamentación teórica, puede considerarse como evidencias significativas de la evolución, estado y nivel que en un momento determinado presenta el desarrollo humano—, constituyen un instrumento fundamental para la orientación y práctica de los cambios curriculares que demandan la ley, en concordancia con las nuevas dinámicas sociales y culturales del momento.

La Resolución (Capítulo 3, Artículos 8-14) se ocupa de conceptualizar los indicadores (de logro) y de determinar los logros para los grupos de grados; prescribe además, que deben ser alcanzados, a nivel nacional, por todos los educandos del país, por cuanto constituye “una descripción de los indicios o señales deseables y esperados, en función de los fines y objetivos de la educación formal y de las dimensiones del desarrollo humano, al cual deben contribuir todas las áreas de la formación”. Logros específicos son aquellos cuyo propósito consiste en “servir de indicio a los logros que se proponen el proyecto educativo institucional en todo el proceso formativo del educando”<sup>49</sup>. Los grupos de grados se estructuran así (Artículo 10):

---

<sup>48</sup> La construcción del currículo específico de cada institución deberá partir de currículo común (Artículos 19, 23 y 31 de la Ley 115 de 1994), que constituye su núcleo y es de obligatoria adopción; debe entenderse como “un conjunto de procesos, saberes, competencias y valores, básicos y fundamentales para el desarrollo integral de las personas y de los grupos, en las diversas culturas que integran la nacionalidad colombiana”. Los elementos comunes del currículo son: el concepto de educación y formación del educando, los fines, los objetivos, los grupos de áreas obligatorias y fundamentales y toda aquella formación que tiene el carácter de obligatoria, sin que ello implique la adopción de idénticas metodologías o estrategias pedagógicas. El currículo común es el mecanismo que hace viable la aplicación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación.

<sup>49</sup> La comunidad educativa en su conjunto, debe captar e interpretar otros indicios y evidencias que contribuyan a la comprensión de la forma como el currículo está afectando la vida del estudiante, en la perspectiva de pensar el desarrollo humano, la evaluación y el papel de la educación, con el propósito de concretar el aprendizaje permanente. Los procesos evaluativos que realizan los diversos actores, tienen sentido en la medida en que permiten observar y comprender tanto lo que se está obteniendo, como aquello que no se alcanza a obtener o que presenta dificultades. De este

- grados del nivel preescolar;
- grados 1º, 2º y 3º del nivel de la educación básica;
- grados 4º, 5º y 6º del nivel de la educación básica;
- grados 7º, 8º, y 9º del nivel de la educación básica;
- grados 10 y 11 de educación media.

Dada la autonomía institucional, la norma faculta a las entidades educativas para la organización de sus procesos curriculares como parte del PEI, en ellos se incluirán logros e indicadores de logros específicos por grados.

El último artículo, se ocupa de la evaluación del rendimiento escolar, considerándola como componente esencial del proceso curricular que debe adelantar la institución educativa en desarrollo de su PEI; y reconociendo que las nuevas propuestas pedagógicas y curriculares “conllevan una nueva visión de la evaluación y de las prácticas evaluativas. Se pretende avanzar hacia un proceso evaluativo dinámico y abierto, centrado en el impacto del quehacer pedagógico sobre las diferentes dimensiones del desarrollo integral humano”.

La omnipresencia de la maquinaria evaluativa quedará garantizada en la medida en que se implemente el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, en la base de unos procedimientos operacionalizados (calidad de los insumos, de los agentes, de los procesos, de los ambientes y de los productos de la educación en cada nivel); la extensión a los contenidos, objetivos, propósitos, logros, estándares, competencias, procesos de gestión, etc.; el establecimiento de diversas modalidades de pruebas (examen de competencias básicas, exámenes de ingreso a las instituciones de educación superior, exámenes profesionales de Estado, exámenes de habilidades y destrezas, exámenes de conocimiento), que el aparato educativo estime necesario y conveniente para disponer de mayor y mejor

---

balance es posible inferir el nivel de desarrollo de los procesos y tomar decisiones. Los desempeños, trabajos, exámenes y otras expresiones de las actividades pedagógicas realizados con los estudiantes, adquieren el carácter de pistas para conocer cuál es el estado del desarrollo del educando. Los indicadores de logro suministran información que debe ser ordenada y procesada de acuerdo con criterios, procedimientos e instrumentos diseñados para tal fin. Obtener y procesar dicha información no constituye por sí solo la evaluación del rendimiento escolar de un educando, pues ésta requiere, además, de una actividad que compromete al educador como orientador y a los educandos como partícipes activos de su propia formación integral (Artículo 8). Cada institución tiene autonomía para formular logros por grado e indicadores de logro específicos, teniendo en consideración: -los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa institucional; -los objetivos generales del PEI; -la experiencia pedagógica propia; -los intereses, necesidades, expectativas y propuestas de la comunidad educativa; -el devenir del conocimiento, de la ciencia y de la tecnología, el ambiente y los cambios individuales, grupales y colectivos que se producen a nivel global, territorial, nacional y mundial; -las dimensiones corporal, cognoscitiva, comunicativa, estética, espiritual y valorativa del desarrollo integral humano; -la atención de los factores que favorecen el pleno desarrollo de la personalidad del educando; -el plan decenal educativo y el plan territorial (Artículo 17).

información que permita la cualificación de sujetos, instituciones y procesos educativos.

La implantación de los sistemas nacionales de evaluación (hecho característico de la región en los primeros años de la década de los 90), señalará el comienzo de la adopción de la cultura evaluativa; en adelante, todo lo que acontezca en el ámbito educativo ha de pasarse por la criba de la evaluación, en la intencionalidad de democratizar y dotar de autonomía a los agentes educativos en la formulación de mecanismos evaluadores, toda vez que, pueden ser formulados, no ya solamente por tecnócratas y especialistas, sino también, mediante el concurso de los docentes, de los estudiantes y de toda la comunidad educativa.

Tal ha sido la relevancia que ha tomado la evaluación en el ámbito educativo, que se considera como una necesidad la creación de comisiones de evaluación en todas las instituciones, con el propósito de analizar las condiciones especiales de superación o insuficiencia en la obtención de logros educativos, en la perspectiva de hacer efectiva la promoción automática; a partir de la consideración de que los educandos avanzan a ritmos diferentes y diferenciados, por lo cual habrá de brindárseles oportunidades de avanzar, según sus capacidades, en el proceso educativo.

Con la institucionalización, implementación y puesta en marcha del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNE), se entra de lleno en la cultura de la evaluación para el mejoramiento de la calidad de la educación. El sistema debe orientarse hacia la aplicación de procedimientos de evaluación en el conjunto del aparato educativo, en la perspectiva de transformar la acción colectiva que propenda por el mejoramiento de la prestación del servicio público de la educación; para ello es pertinente crear una cultura sobre la evaluación como herramienta de mejoramiento cualitativo y cuantitativo que permita el control social sobre la prestación de este servicio.

La evaluación ha permeado todo el entramado social; se ha instalado en la educación y ha operado procedimientos de incursión en otros ámbitos; así por ejemplo, la planeación y la evaluación de las responsabilidades y las actividades públicas o privadas, individuales o colectivas, institucionales o independientes, habrán de ser un elemento continuo y participativo a lo largo de todo el proceso y no solamente en la etapa inicial del mismo, puesto que cada momento supone toma de decisiones y el emprendimiento de acciones en la consecución de las metas propuestas. Además del Sistema Nacional de la Evaluación de la Calidad de la Educación, se institucionaliza otro dispositivo que ejerce funciones de evaluación y control: el Sistema de Evaluación de Resultados, cuya base la constituye una red de autoevaluaciones y evaluaciones externas, que señalan las relaciones interdependientes entre los diversos componentes institucionales y sociales.

Quizá pueda hablarse ya con propiedad, de una cultura de la evaluación, en la que ésta se hace manifiesta y se presenta de múltiples formas, modos, estilos, concepciones y prácticas (organización del sistema, definición de criterios de evaluación —estándares—, evaluación de estudiantes y docentes, evaluación de instituciones y sus condiciones físicas, locativas y de dotación, evaluación de factores asociados, fortalecimiento de instrumentos, diseño sofisticado de pruebas, adopción de estándares internacionales de calidad, establecimiento de condiciones de ingreso y permanencia de docentes, administrativos y estudiantes, definición de normas fundamentales de infraestructura y mobiliario institucional, adopción de pautas estandarizadas para producción de textos y materiales didácticos, evaluación de metodologías, estimación de presupuestos, evaluación de la información, etc.), prácticas estas que junto con otras tantas, posibilitan la omnipresencia y el omnipoder del aparato evaluativo, que a la manera de una nueva idolatría, una nueva ideología o una nueva religión haya que rendirle culto. La evaluación el ídolo moderno de la educación y de la sociedad en su conjunto, redime, en términos de calidad, todo lo que a ella pueda ser y/o deba ser sometido. Esta es, pues, una nueva cultura, la cultura de la medida, de la evaluación.

**2.2.6 Adopción de los sistemas de evaluación y el culto a la calidad en la educación superior.** Otro de los trayectos, que describe la evaluación educativa, a finales del siglo XX y en los albores del XXI, navegándose ya a través de una *cultura*, está signado por la propuesta y adopción de estándares básicos y normalizados para el reconocimiento de la calidad de los programas de educación superior en las diferentes modalidades y niveles de pre y posgrado.

La historia de los procedimientos de acreditación, tampoco es tan reciente como suele creerse, las recomendaciones de la Comisión Asesora de la Universidad de California, en sus análisis sobre la “Administración, Retención y Articulación de los Programas Académicos en la Educación Superior”, señalan la necesidad de implementar exámenes profesionales en la perspectiva de acreditar programas y/o facultades (temporal o permanente), adoptar un sistema uniforme de créditos, operativizar y hacer efectivos los sistemas de transferencia y mejorar el nivel de las facultades:

La acreditación de las facultades por medio de exámenes de los estudiantes que hayan completado los programas ofrecidos por ellas, es un método rápido, efectivo y esencialmente justo de acreditación durante un periodo transitorio, mientras puede establecerse un programa de acreditación en amplia escala [...] Una vez que una institución ha obtenido la autorización para iniciar labores, según las provisiones contenidas en los acuerdos números 1 de 1958 y 16 de 1959 del Consejo Nacional de Rectores, no existen medios para imponer y lograr el mantenimiento de una norma mínima de calidad en todos los programas de instrucción [...] Si se inicia la acreditación por exámenes a todos los

estudiantes que han terminado, se podrá establecer listas de facultades acreditadas provisionalmente, cuyos créditos (ganados en dichas facultades) podrán ser validados para transferencias (p. 90).

Junto con estas recomendaciones, la Comisión determina un calendario para que se haga efectiva la adopción del sistema: -1969, establecimiento de un sistema de acreditación provisional por exámenes; -1971, establecimiento de un sistema permanente de acreditación de programas. Sin embargo, habrá que esperar más de dos décadas para que las recomendaciones de la Comisión empezaran a hacerse efectivas, toda vez que las leyes (30 de 1992 y 115 de 1994) prescriben y exigen la adopción de sistemas de acreditación (de instituciones, programas y facultades)<sup>50</sup>.

Con el objeto de satisfacer las exigencias señaladas se expide el Decreto 0272 de 1998, normativa que determina los criterios de creación y funcionamiento académico de los programas de pregrado y posgrado en educación y que constituye el punto de partida de la política de acreditación de los programas profesionales de pregrado<sup>51</sup>.

La norma, en concordancia con lo *preceptuado* por la Ley 115, exige que todos los programas de pregrado y especialización en Educación que se pretendan ofrecer, cuenten con acreditación previa otorgada por el MEN y

---

<sup>50</sup> Mediante la Ley 30 (Artículos 53-55) se crea el Sistema Nacional de Acreditación para las instituciones de Educación Superior “cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos. Es voluntario de las instituciones de Educación Superior acogerse al Sistema de Acreditación. La acreditación tendrá carácter temporal. Las instituciones que se acrediten, disfrutarán de las prerrogativas que para ellas establezca la ley y las que señale el Consejo Superior de Educación Superior (CESU)”. El Sistema de Acreditación contará con un órgano rector, el Consejo Nacional de Acreditación, dependiente del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU).

Por su parte, la Ley 115 (Artículo 74) ordena al MEN establecer y reglamentar, con la asesoría de la Junta Nacional de Educación, JUNE, “un Sistema Nacional de Acreditación de la calidad de la educación formal y no formal y de los programas [...], con el fin de garantizar al Estado, a la sociedad y a la familia que las instituciones educativas cumplen con los requisitos de calidad y desarrollan los fines propios de la educación”. Así mismo, la Ley prescribe (Artículo 113) “Con el fin de mantener un mejoramiento continuo de la calidad de los docentes, todo programa de formación de docentes debe estar acreditado en forma previa, de acuerdo con las disposiciones que fije el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, o el Ministerio de Educación Nacional, para el caso de las Normales Superiores”.

<sup>51</sup> El Decreto reglamenta la organización académica básica de los programas, con base en unos núcleos de saber pedagógico fundamentales y comunes: educabilidad del ser humano; enseñabilidad de disciplinas y saberes; currículo, didáctica, evaluación, uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información; dominio de segunda lengua; la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad, construcción y validación de teorías y modelos; las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales; complementados por los énfasis propios que cada programa e institución, dado su carácter autónomo, considere pertinentes.



conceptuada por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Para el funcionamiento de programas de maestría y doctorado en Educación, la certificación correspondiente al proceso de Acreditación, será expedida por el MEN con base en la autorización que, previo concepto de la Comisión Nacional de Maestrías y Doctorados, otorgue el CESU.

De manera paralela a la adopción de la cultura de los estándares básicos, el aparato educativo y sus instancias anejas continúan en los procesos de reacomodación, de reestructuración y de reforma, con el objeto de responder a los retos y las exigencias de la época. El turno corresponde al ICFES (Decreto 2662 de 1999), que prescribe como objetivo fundamental:

Propender por la calidad del Sistema Educativo Colombiano a través de la implementación de procesos de evaluación del Sistema Educativo en todos sus niveles y modalidades, así como la vigilancia del Sistema de Educación Superior, de acuerdo con las políticas trazadas por el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de consolidar una cultura de la evaluación y la cualificación de la educación en Colombia de acuerdo con sus fines y objetivos, bajo principios éticos y participativos, en la búsqueda de la equidad (Artículo 1).

La norma reestructura la entidad<sup>52</sup> y reasigna las funciones generales atinentes a procedimientos evaluativos, así: -colaborar con las instituciones de educación superior para estimular y perfeccionar sus procedimientos de autoevaluación; -desarrollar y administrar el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior; -colaborar en el ejercicio de la inspección y vigilancia de la educación superior; -desarrollar el proceso para la evaluación y el registro de programas de Educación Superior; -homologar y convalidar títulos de estudios cursados en el exterior; -administrar el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación; -realizar los Exámenes de Estado, divulgar sus resultados y propiciar el uso de los mismos por parte de las instituciones escolares y de educación superior; -participar en la evaluación para el ingreso de docentes y directivos docentes al servicio educativo estatal; -desarrollar en coordinación con el MEN y las entidades territoriales, la evaluación integral de docentes y directivos del servicio educativo; -establecer los principios, métodos y procedimientos que deben guiar la medición y evaluación acorde con los avances nacionales e internacionales; -realizar estudios e investigaciones en medición y evaluación teniendo en cuenta la estructura, fines y organización de la educación colombiana y perspectivas internacionales; -establecer bajo orientación del MEN, estándares para las áreas obligatorias de la educación básica y media; -desarrollar la fundamentación teórica y conceptual de los instrumentos de medición y evaluación según niveles educativos y programas de acuerdo con los estándares

---

<sup>52</sup> En relación con la nueva estructura general del ICFES queda constituida de la siguiente manera: Consejo Directivo; Dirección General (Oficina Asesora de Planeación, Oficina Asesora Jurídica, Oficina de Control Interno); Secretaría General; Subdirección de Aseguramiento de la Calidad; Subdirección de Monitoreo y Vigilancia; Subdirección de Fomento y Desarrollo de la Educación Superior; Órganos de Asesoría y Coordinación (Comisión Consultiva de Instituciones de Educación Superior, Comités Regionales de Educación Superior (CRES), Comité de Dirección, Comisión de Personal, Comité de Coordinación del Sistema de Control Interno). De manera específica, la Subdirección de Aseguramiento de la Calidad, tiene a su cargo labores referidas a la evaluación educativa (Artículo 16): -garantizar la calidad de la educación por medio de la medición y la evaluación del sistema; -coordinar con la Dirección General el desarrollo de planes y programas de medición y evaluación; -promover el desarrollo de la capacidad técnica en medición y evaluación educativa de las Entidades Territoriales a través de las Secretarías de Educación y los CRES; -coordinar con las autoridades e instituciones educativas, su participación en actividades propias de la administración y aplicación de instrumentos de medición y evaluación; -coordinar con el MEN, los entes regionales y las demás entidades públicas y privadas la ejecución de los planes del Sistema Nacional de Evaluación; -programar y organizar los exámenes de Estado; -programar y organizar los exámenes de validación de educación básica y media; -coordinar con los colegios de profesiones, estrategias y acciones que apoyen el desarrollo y la evaluación de la educación superior; -coordinar con las entidades públicas y privadas la realización de estudios relacionados con los resultados del Sistema Nacional de Evaluación; -desarrollar estrategias para divulgar los resultados del Sistema Nacional de Evaluación según el tipo de usuarios y estudiar su impacto en el mejoramiento de la calidad de la educación; -organizar, administrar y mantener actualizada la información del Sistema Nacional de Evaluación y promover su utilización por parte de instituciones educativas e investigadores; -coordinar con la Subdirección de Monitoreo y Vigilancia y las Asociaciones Profesionales, la elaboración de estándares; -promover programas y proyectos con las instituciones de educación, para el análisis y aprovechamiento pedagógico de los desarrollos alcanzados en el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación.

establecidos; -diseñar y desarrollar instrumentos de medición y evaluación educativa; -organizar y administrar el banco de pruebas y preguntas según niveles educativos y programas; -planear y organizar la aplicación de los instrumentos de medición y evaluación según niveles educativos, programas y necesidades identificadas; -organizar y controlar el procesamiento de resultados educativos; -diseñar, conformar y mantener actualizada la información de la medición y la evaluación en educación para la toma de decisiones, la reorientación de políticas y posibilitar a los ciudadanos el ejercicio del control social sobre la calidad de la educación; -prestar asistencia técnica en medición y evaluación educativa; -promover el desarrollo de la cultura de evaluación y de la capacidad técnica en medición y evaluación en las entidades territoriales, a través de las Secretarías de Educación; -propiciar y responder por la participación del país en evaluaciones internacionales; -brindar asesoría y prestar asistencia técnica en medición y evaluación a organismos públicos y privados tanto nacionales como internacionales; -apoyar al MEN en el cumplimiento de funciones relacionadas con medición y evaluación de la educación.

Retornando a las políticas expuestas por los planes de desarrollo, el programa propuesto para el cuatrienio 98-02, "Cambio para construir la paz", señala una problemática de larga tradición, que tiene que ver con los (bajos) índices de calidad educativa, pese a la adopción de políticas y programas tendientes a la cobertura y ampliación de la matrícula, a la retención y promoción de los educandos. Con el objeto de dar cumplimiento al mandato constitucional, a las normativas expresadas en la Ley General de Educación y las recomendaciones de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, el Departamento Nacional de Planeación, en el marco de las estrategias generales — fortalecimiento del tejido social—, diseña unas políticas con el propósito del mejoramiento de la calidad de la educación en el país, en cuya base se halla lo expuesto por el Plan Decenal de Educación 1996-2005, "como antecedente inmediato de las acciones educativas, al tiempo que establece el papel que la educación debe tener en el logro de la paz como prioridad nacional" (DNP. 1999, p. 231). En la perspectiva de hacer efectivas las políticas propuestas por el plan (Capítulo 3, pp. 83-84), se diseñan algunas estrategias generales, entre las que cabe destacar las relacionadas con la institucionalización y puesta en marcha de tres sistemas: el *Sistema Nacional de Información*; el *Sistema Nacional de Evaluación de la Educación*<sup>53</sup> y el *Sistema de Evaluación de la Gestión*.

---

<sup>53</sup> Según Rodríguez (1982), citado por Restrepo (1997, pp. 173-174), el antecedente inmediato del sistema nacional de evaluación lo constituye el diseño de una evaluación de logro para estudiantes de tercero y quinto grados en las áreas de lenguaje y matemáticas, a cargo del Instituto SER, con apoyo del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo del Canadá. "El siguiente paso fue elaborar una metodología para explicar los factores asociados al logro y contrastar de modo más específico las diferencias entre la Escuela Nueva y la escuela tradicional". Una caracterización de estas pruebas, al decir de Rodríguez, fue su elaboración con base en criterios y no en normas, con lo cual se va operando la diferenciación entre el sistema de selección y el sistema de evaluación. Los resultados de estas pruebas señalaban indudables ventajas para la

El documento (p. 234), resalta la importancia de promover la participación de agremiaciones, asociaciones e instituciones profesionales (nacionales e internacionales) para la consolidación de los procedimientos tendientes a elevar la calidad de la educación en todos los niveles; prioriza la modernización del MEN, a través de la puesta en marcha de los sistemas de información y de evaluación del sistema educativo; la medición y seguimiento del desarrollo educativo; la creación de mecanismos y regulación del sistema; del monitoreo y evaluación de las transferencias territoriales; la ejecución de las políticas y programas nacionales. En esta perspectiva, el Plan se propone:

- **Desarrollar y poner en funcionamiento el Sistema Nacional de Información**, como condición necesaria “para ofrecer a todos los colombianos una educación de calidad en condiciones de igualdad. Este sistema incorporará los avances realizados en el país y articulará los sistemas de evaluación de la educación y de evaluación de la gestión” (p. 241).

- **Institucionalización, diseño, implementación técnica y organizacional y, puesta en marcha del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNE)**. Para el mejoramiento de la calidad de la educación y la exigibilidad de sus resultados es importante y urgente institucionalizar el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, cuyos propósitos habrán de ser: obtener, procesar y divulgar información pertinente, oportuna e inteligible sobre el estado de la educación en el país, que apoye la toma de decisiones en los diferentes niveles del sistema educativo, siendo especialmente útil en la definición o reorientación de políticas; evaluar la participación y el aprendizaje grupal, institucional y social, pues si se quiere transformar la acción colectiva en favor del mejoramiento de la prestación del servicio en las instituciones escolares es necesario crear una *cultura de la evaluación como herramienta de mejoramiento* que permita el control social sobre la prestación del servicio público educativo (p. 241).

El Sistema de Evaluación se orientará “a mantener informada a la comunidad educativa y a toda la ciudadanía sobre el estado y los cambios en los logros de los estudiantes en áreas fundamentales de la educación básica y de los factores del entorno personal, familiar, escolar y social de los estudiantes que

---

modalidad de Escuela Nueva, sobre la tradicional, principalmente en matemáticas de tercero, español de tercero y quinto de primaria. Ello motiva al Banco Mundial y al Ministerio de Educación en el avance del programa de universalización de la educación primaria con aquél modelo de escuela y para crear mediante la Ley 24 de 1988, una División de Control de la Calidad de la Educación, que propuso en 1989, acatando las recomendaciones de un grupo consultivo (representantes del Ministerio de Educación, la Universidad Nacional, la Universidad Pedagógica, e Instituto SER), la constitución de un sistema nacional de evaluación. “En 1990 se llevó a cabo otra evaluación de logro con carácter experimental, reducida a tres departamentos, en los cuales el programa de Escuela Nueva había demostrado avances notables. Esta evaluación se aplicó a los grados tercero y quinto de primaria, en lenguaje y matemáticas, más los factores asociados” (p. 174).

contribuyen a que ellos obtengan altos o bajos logros” (p. 241). Demandará igualmente, avanzar en el compromiso de los docentes con la calidad, mediante vinculación de los ascensos en el escalafón docente a evaluaciones por niveles de competencias y conocimientos<sup>54</sup>.

- **Sistema de evaluación de la gestión.** Alimentado por la información producida y empleada localmente y referido a estándares de dominio público, “su función se extenderá a garantizar que la información se convierta en un hecho político, rendición de cuentas por parte del sistema escolar a la vigilancia efectiva de la comunidad. La medición de resultados de la gestión será la base para la asignación de recursos” (p. 242).

**Educación es Calidad**, es uno de los programas motores, que el Plan propone, en la perspectiva de la ejecución de las estrategias; el programa articula varios procesos (participación, movilización y rendición de cuentas) que generen altas expectativas y el control de la ciudadanía sobre la educación. Los objetivos que, para la ejecución del programa, prescribe en Plan, son: concertación y socialización de estándares curriculares para las áreas fundamentales y obligatorias por grupos de grados, con base en los reguladores del currículo establecidos en la Ley General de Educación para los niveles de educación preescolar, básica y media; concertar y socializar lineamientos pedagógicos que orienten y regulen la evaluación y promoción de escolares en el aula; *institucionalizar el sistema nacional de evaluación de la educación con competencias y responsabilidades* claramente definidas para los distintos niveles del sector educativo y definir la organización que lo oriente y administre; evaluar

---

<sup>54</sup> Se practicarán evaluaciones docentes, para ascenso en el escalafón, al menos en los grados 6º. y 12º., lo que permitirá la correspondencia del ascenso con la calidad y pertinencia de su formación posgradual. Se establecerá, así mismo, una relación estrecha entre evaluación y formación de docentes en ejercicio, para mejorar la pertinencia e impacto de la misma. Atendiendo igualmente a los objetivos y metas del plan decenal de educación se desarrollará e institucionalizará otro mecanismo para favorecer la calidad de la educación que se está impartiendo: el sistema de ingreso de docentes y directivos docentes al servicio educativo estatal, el cual está orientado a favorecer la selección de los educadores más idóneos con mejores resultados en las evaluaciones, así como la participación local y de la institución escolar en la selección de sus docentes (p. 242). Se realizará la evaluación de docentes y directivos docentes al servicio del Estado, mediante la aplicación bianual de pruebas que evaluarán tanto la dimensión académico-pedagógica como el desempeño en el sitio de trabajo. Los resultados de la evaluación orientarán los programas de formación en servicio para el mejoramiento de los docentes y los directivos docentes en las entidades territoriales y las instituciones formadoras de docentes (p. 229-230). Por otra parte, con el fin de consolidar los procesos de acreditación, se promoverá la participación de las asociaciones profesionales e instituciones internacionales. El gobierno avanzará en la cualificación y difusión del sistema de información de la educación superior, de modo que los ciudadanos puedan superar las asimetrías de información que limitan sus posibilidades de selección de oportunidades educativas, en función del mercado laboral, las prioridades del país y sus aspiraciones individuales. Dicho sistema debe contemplar indicadores que permitan a la sociedad diferenciar la calidad de las alternativas de educación superior que se ofrecen y a los estudiantes tomar decisiones mucho más ilustradas acerca de su futuro profesional. Adicionalmente, el Ministerio de Educación Nacional promoverá la formulación y aplicación de exámenes de logro para el primer y el segundo ciclo de la educación superior (pp. 234-235).

los logros de los estudiantes en cuatro áreas fundamentales y obligatorias y en cuatro grados de la educación básica y los factores que se asocian positiva o negativamente a los logros evaluados, divulgar los resultados anualmente; evaluar a docentes y directivos docentes y, proveer lineamientos para la formulación de políticas y programas de formación de docentes y para la orientación de recursos financieros destinados a tal fin; evaluar a docentes y directivos docentes para su ingreso al servicio y para su ejercicio, de acuerdo con la Ley General de Educación (p. 250-251).

El documento estima algunos avances en materia evaluativa, dada la aplicación periódica de pruebas, en el propósito de identificar aciertos y limitaciones en la calidad de la educación; sin embargo, afirma que las pruebas “no se han estabilizado, de manera que permitan hacer comparaciones en el tiempo de factores identificados como estratégicos para el mejoramiento de la calidad. El sistema de evaluación de la calidad de la educación es aún débil y no está articulado al diseño de las políticas educativas” (p. 205).

La adopción de los sistemas de evaluación, información y gestión, se ponen en funcionamiento para reglamentar la actividad docente, en la perspectiva de su evaluación. El gobierno expide el Decreto 0620 de 2000, que determina las reglas y criterios mediante los cuales “todos los docentes estatales vinculados a las plantas de situado fiscal y de entidades territoriales participarán en el proceso de su evaluación”. Este procedimiento implica dos componentes: uno académico-pedagógico, constituido a su vez por dos pruebas (una general de pedagogía, aplicable a todos los docentes en ejercicio, independientemente del nivel, ciclo o área en que preste sus servicios; y, una prueba específica, aplicable a todos los docentes, incluso los que están en comisión, según la selección que realice el propio docente de acuerdo con su área de formación o con el área en que mejor se desempeñe); otro de desempeño, constituido por procesos orientados a evaluar el dominio operacional en el lugar donde desarrolla su labor educadora.

Se dejó atrás esbozada la génesis de la cultura de acreditación de los programas de pre y posgrado en educación. Paulatinamente, en la perspectiva de concretar las exigencias de estandarización internacional, la acreditación se irá haciendo extensiva a la totalidad de programas que ofrezca la educación superior. Para ello, considerada la necesidad de unificar los criterios de calidad, el Gobierno Nacional, se da a la tarea de determinar los estándares mínimos, a través de la expedición de diversas normativas: el Decreto 0792 de 2001, establece los estándares para los programas de pregrado en Ingeniería (Agrícola, Civil, Eléctrica, Electrónica, Química, Industrial, Sistemas o Informática, Mecánica, Materiales (Incluye Metalurgia), Telecomunicaciones, Ambiental, Geológica, Minas, Alimentos). Esta norma se constituye en modelo para las demandas de acreditación de las demás carreras. Posterior y regularmente, se reglamentan otros programas, así: Ciencias de la salud (Medicina, Enfermería, Odontología, Fisioterapia, Nutrición y Dietética, Fonoaudiología, Terapia Ocupacional,

Optometría, Bacteriología), Decreto 0917 de 2001; Derecho, Decreto 2802 de 2001; Arquitectura, Decreto 0936 de 2002; Comunicación e Información, Decreto 0937 de 2002; Psicología, Decreto 1527 de 2002; Administración, Decreto 0938 de 2002; Contaduría Pública, Decreto 0939 de 2002; Economía, Decreto 0940 de 2002; Ciencias Exactas y Naturales, Decreto 1576 de 2002 (Cf. ICFES, s.f., p. 3)<sup>55</sup>.

En todo caso, las instituciones de educación superior, previa creación, oferta de programas, aportarán información referida a “resultados académicos, medios y procesos empleados, infraestructura institucional, dimensiones cualitativas y cuantitativas y condiciones en que se desarrolla”. Deberán explicitar, además, el desarrollo de las funciones sustantivas (formación investigativa y proyección social); los sistemas de selección, admisión y transferencia de estudiantes; las condiciones de homologación de cursos; los sistemas de evaluación; el número, dedicación y niveles de formación pedagógica y profesional de profesores. De modo específico, cada normativa expone los aspectos curriculares básicos: estructura y organización de los contenidos, trabajo interdisciplinario, desarrollo de la actividad científica-tecnológica, estrategias pedagógicas, contextos posibles de aprendizaje para el logro de los propósitos y el desarrollo de las características y las competencias esperadas. Todo esto en perspectiva de garantizar una formación integral, que permita al profesional desempeñarse en diferentes escenarios, competente, científica y profesionalmente en cada campo.

Todos los programas, a fin de responder al principio de flexibilidad curricular, según el enfoque y las estrategias pedagógicas deberán incorporar, formas de organización de las actividades académicas y prácticas que vinculen activa y participativamente a los estudiantes y garanticen la calidad de su formación. El trabajo académico se expresará en créditos, de modo que la intensidad del mismo sea coherente con los logros educativos esperados.

En relación con los procesos de evaluación y autoevaluación las reglamentaciones prescriben que cada programa debe definir en forma precisa los criterios académicos que sustentan la permanencia, promoción y grado de los estudiantes. Por tanto “debe tener, dar a conocer y aplicar el sistema de evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias de los estudiantes, haciendo explícitos sus propósitos, criterios, estrategias y técnicas. Las formas de evaluación deben ser coherentes con los propósitos de formación, las estrategias pedagógicas y con las competencias esperadas”. Así mismo, se

---

<sup>55</sup> Toda esta reglamentación replica los mismos criterios enfatizando en cada especificidad según el programa que regule. Los elementos comunes a todos los decretos son: Información del programa (Justificación, Denominación académica, Aspectos curriculares básicos, Créditos académicos, Formación investigativa, Proyección social, Sistema de selección, Sistemas de evaluación, Personal docente, Dotación de medios educativos, Infraestructura física, Estructura académico-administrativa, Autoevaluación, Egresados, Bienestar universitario y Publicidad); y, procedimientos y evaluación de la información.

establecerán las reglas de juego mediante las cuales “realizará su autoevaluación permanente y revisión periódica de su currículo y de los demás aspectos que estime convenientes para su mejoramiento y actualización”.

Para poder ofrecer y desarrollar un programa de pregrado, se requiere obtener su registro calificado. Las instituciones presentarán al MEN, a través del ICFES, la documentación requerida, que será remitida al Consejo Nacional de Acreditación (CNA), entidad que con el concurso de pares académicos, emitirá concepto objetivo sobre la información evaluada. El MEN decidirá sobre la autorización del registro calificado del programa, que podrá tener una vigencia de siete (7) años a partir de la notificación. Si logra el registro calificado, el programa será registrado por el ICFES en el Sistema Nacional de Información de Educación Superior, mediante la asignación de un código. El proceso finiquita con el reconocimiento público de la obtención del registro. La apertura de programas, extensiones y convenios interinstitucionales deberá obedecer a esta normatividad<sup>56</sup>.

La multiplicación de normas relacionadas con los estándares mínimos de calidad, obligó al gobierno a la unificación de la reglamentación, mediante el Decreto 2566 de 2003 que establece las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior. Todos los programas, señala la jurisprudencia, deberán demostrar el cumplimiento “las *Condiciones mínimas de calidad*, para obtener el registro calificado”; además se replantean algunas de las condiciones señaladas en las jurisprudencias anteriores<sup>57</sup>; unifica los aspectos curriculares (Artículo 4), demandando que:

---

<sup>56</sup> Los programas a que se niegue el registro “por no aportar la información que demuestre los estándares de calidad, no podrán matricular nuevos estudiantes, ni abrir nuevas cohortes. No obstante, se preservarán los derechos adquiridos por los alumnos matriculados con anterioridad, con la obligación de la Institución de Educación Superior de garantizar, en las mismas condiciones, la terminación del programa que les fue ofrecido”. Los programas registrados en el SNIES, que no tengan acreditación voluntaria en el marco del Sistema Nacional de Acreditación, tendrán un plazo de dos años, para someter a evaluación la información relativa a los estándares de calidad. Diez meses antes del vencimiento del registro, las instituciones enviarán al ICFES, la documentación que permita la evaluación de los estándares del programa, que podrá seguir desarrollándose, hasta que el MEN se pronuncie.

<sup>57</sup> En adelante los programas deberán sustentar los siguientes elementos: Denominación; Justificación; Aspectos curriculares; Organización de las actividades de formación por créditos académicos; Formación investigativa; Proyección social; Selección y evaluación de estudiantes; Personal académico; Medios educativos; Infraestructura; Estructura académico-administrativa; Autoevaluación; Políticas y estrategias de seguimiento a egresados; Bienestar Universitario; Recursos financieros. Cada programa deberá garantizar una formación integral, para que el egresado se desempeñe competentemente en su campo en cualquier escenario; indicar los perfiles de formación, el desarrollo de las competencias y las habilidades de cada campo y áreas de formación. Los programas académicos de educación superior ofrecidos en la metodología de educación a distancia deberán demostrar que hacen uso efectivo de mediaciones pedagógicas y de las formas de interacción apropiadas que apoyen y fomenten el desarrollo de competencias



La institución deberá presentar la fundamentación teórica, práctica y metodológica del programa; los principios y propósitos que orientan la formación; la estructura y organización de los contenidos curriculares acorde con el desarrollo de la actividad científica-tecnológica; las estrategias que permitan el trabajo interdisciplinario y el trabajo en equipo; el modelo y estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje para su desarrollo y para el logro de los propósitos de formación; y el perfil de formación.

El Decreto unifica los mecanismos de selección y evaluación de los estudiantes, demandando que todos los programas establezcan los criterios de selección, admisión y transferencia de los estudiantes y homologación de estudios; definan en forma precisa los procedimientos académicos que sustentan la permanencia, promoción y grado de los estudiantes; den a conocer y apliquen el sistema de evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias de los estudiantes, haciendo explícitos los propósitos, estrategias y técnicas. La evaluación deberá ser coherente con los propósitos de formación, las estrategias pedagógicas y las competencias esperadas.

La operatividad de la organización curricular, se logra mediante la organización del trabajo académico, por créditos, con el objeto de “facilitar el análisis y comparación de la información, para efectos de evaluación de condiciones mínimas de calidad de los programas académicos, y de movilidad y transferencia estudiantil”, según las demandas específicas de cada programa y en consideración de la autonomía institucional. En la evaluación de las condiciones mínimas de calidad, los créditos académicos son elementos fundamentales. Las instituciones de educación superior deberán discriminar el número de horas efectivas de acompañamiento docente y las horas de trabajo independiente, según metodología de la actividad académica y nivel del programa (pregrado, especialización, maestría, doctorado, posdoctorado).

Los programas de pregrado en educación sólo podrán ser ofrecidos por universidades o instituciones universitarias y, deberán contar con registro calificado, que equivaldrá a su acreditación previa. A los programas acreditados se les asignará el registro calificado, con una vigencia de siete años.<sup>58</sup>

---

para el aprendizaje autónomo y la forma como desarrollarán las distintas áreas y componentes de formación académica.

<sup>58</sup> Este artículo fue modificado mediante el Decreto 3678 de 2003, que señala: “Los programas en educación deberán contar con registro calificado, el cual equivaldrá a su acreditación previa. A los programas en educación que cuenten con acreditación previa, se les asignará automáticamente el registro calificado y su vigencia será de 7 años. Los programas en educación sólo podrán ser ofrecidos por universidades o instituciones universitarias, con excepción de los ofrecidos por las instituciones técnicas o tecnológicas y que actualmente cuenten con acreditación previa los cuales podrán seguir funcionando (Artículo 23).

Estos modelos y políticas (acreditación, estándares mínimos, registros calificados), se extendieron a los programas de posgrado, por ello, se expiden otros decretos que buscan determinar y unificar las condiciones de homogeneización: el Decreto 0916 de 2001, se propuso la unificación de los requerimientos y procedimientos para los programas de posgrado en maestrías y doctorados; y, el Decreto 1665 de 2002, establece los estándares de calidad de los programas de especializaciones médicas y quirúrgicas en medicina.

Toda este conjunto de normativas prescriben diversos procedimientos de evaluación, autoevaluación, coevaluación, metaevaluación, heteroevaluación, que operan sobre las instituciones, los programas, los diversos componentes, los sujetos y procesos; en la perspectiva del ingreso, la selección, admisión, la permanencia, la promoción, la transferencia, homologación y grado de los estudiantes, del reconocimiento y dignificación de la labor docente y de la calidad en la oferta de los programas mismos; en una palabra, la cultura de la evaluación se hizo presente en la educación y en todo el entramado social. Un nuevo culto ha emergido, esta vez, el ídolo es la evaluación.

### **2.2.7 Exámenes de calidad en la Educación Superior (ECES-ECAES).**

Los antecedentes de estos exámenes, se remontan hasta 1966, momento en el Plan Nacional para la Educación Superior en Colombia (Plan Básico), se refirió a la utilidad de “la adopción de exámenes profesionales de conocimientos tipificados o generalizados a nivel de los graduados”, con el objeto de solucionar algunas problemáticas atinentes a la educación superior: acreditación temporal de facultades y programas; mejorar el nivel de las facultades y de los programas; facilitar procedimientos de obtención de títulos para reducir las diferencias entre egresados y graduados; seleccionar estudiantes para estudios de post-gradó en determinados campos; garantizar mediante exámenes de competencia profesional y de licencia para práctica profesional, el mejoramiento y óptimo desempeño de las actividades profesionales; adoptar un nivel básico de uniformidad en estudios y programas universitarios y en sus sistemas de evaluación, de modo que se haga efectiva la transferencia entre diferentes facultades e instituciones. Ello demandará, por otra parte, la adopción de un sistema unificado de créditos académicos. (Cf. ICFES, 1970, pp. 89-101). Estos prolegómenos se complementarán con las experiencias desarrolladas a lo largo de la década de los años 80, referidas a la elaboración de pruebas para evaluar los egresados de la educación superior.

La Revolución Pacífica (Plan de Desarrollo 90-94), en la perspectiva del mejoramiento de la calidad de la educación superior, hubo recomendado al ICFES la ejecución de un proyecto de examen para diversas profesiones; este procedimiento condujo a “la definición de las estructuras de los exámenes de Derecho y Medicina, y sentó las bases para realizar convenios con universidades y asociaciones de profesionales interesadas en participar en la elaboración de tales exámenes” (p. 2).

Según el ICFES, el informe de la Misión Nacional para la Modernización de la Universidad Pública (1995) propuso “establecer la obligatoriedad de los exámenes de Estado para los egresados de pregrado, como un elemento del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior”. Posteriormente, en 1998, se elabora un macro-proyecto tendiente a evaluar a los profesionales de ingeniería, sin embargo, por la diversidad de carreras agrupadas en esta rama, se debió desarrollar el proyecto en varias etapas, comenzando con el diseño y construcción de pruebas para Ingeniería Mecánica, que experimentadas y ajustadas, serían aplicadas —por primera vez en el año 2000— para egresados y estudiantes de los dos últimos semestres; entonces, los ECES, eran considerados, según el Plan Estratégico de Educación 2000-2002, como uno de los programas de mejoramiento de la calidad de la educación superior. En este período se expiden normativas que reglamentan los exámenes para los programas de pregrado en el país (p. 2-7).

El artículo 27 de la Ley 30 de 1992, definió los exámenes de Estado, como pruebas académicas, de carácter oficial que tienen por objeto, comprobar niveles mínimos de aptitudes y conocimientos; verificar conocimientos y destrezas para la expedición de títulos (lo que permite a partir de los resultados de los estudiantes en los exámenes construir indicadores para evaluar la calidad de las Instituciones de Educación Superior); y la homologación y convalidación de títulos de estudios de educación superior realizados en el exterior. La información que se obtiene mediante los ECAES (*acrónimo* adoptado finalmente para este tipo de pruebas), es un elemento externo, distinto y complementario a la evaluación que realiza cada institución y a las prácticas de valoración y acreditación de programas de educación superior.

Con estas consideraciones, se instaura la política de normalización y reglamentación de los exámenes para pregrado. El Decreto 1716 de 2001<sup>59</sup>, que reglamenta los de Medicina, se constituye en el decano de la regulación de los exámenes de todos los programas profesionales. Posteriormente se multiplica la reglamentación de los ECAES: Ingeniería Mecánica, Decreto 2233 de 2001; Derecho, Decreto 1373 de 2002; Finalmente, a través del Decreto 1781 de 2003, el Gobierno Nacional reglamenta, fija una nominación, unifica y determina la

---

<sup>59</sup> Según el Decreto, la Asociación Colombiana de Facultades de Medicina -ASCOFAME-, en los programas de medicina, se ha desarrollado desde 1990 una prueba que se califica como un instrumento válido y confiable para ser aplicado a los estudiantes de último año y reúne las condiciones académicas y técnicas para adoptarse como examen de calidad de la Educación Superior -ECES-. La norma señala que es procedente reglamentar la naturaleza, finalidad, construcción, administración, características, periodicidad, resultados, usos y ventajas de los exámenes de Estado. Sus resultados servirán como indicadores para establecer la excelencia académica de las Instituciones de Educación Superior y como criterio para la asignación de recursos que para la promoción de la investigación científica y tecnológica. El primer Examen se aplica el 31 de agosto de 2001, según la convocatoria que realizara el ICFES, a través de ASCOFAME; serán de obligatoria presentación a partir del primer semestre del año 2002.

obligatoriedad en la presentación de los *Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior (ECAES)* para todos los estudiantes de los programas académicos de pregrado.

La norma define los ECAES como “pruebas académicas de carácter oficial y obligatorio, y forman parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo”; los objetivos fundamentales son:

Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior; servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales la formulación de políticas y faciliten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo.

La estructura general de los exámenes comprende las “áreas y componentes fundamentales del saber que identifican la formación de cada profesión, disciplina u ocupación”. El ICFES, en ejecución de las políticas del MEN, dirige y coordina el diseño, la aplicación, la obtención y el análisis de los resultados de los exámenes, los incentivos, con el concurso de comunidades académicas, científicas y profesionales del orden nacional o internacional, relativas a cada profesión o consejo profesional.

Los ECAES se consideran como modalidades de evaluación externa (inicialmente voluntaria, posteriormente obligatoria) para todos los estudiantes de los últimos semestres, que aspiren a obtener un título profesional. Los resultados individuales de los exámenes se informarán directamente a los estudiantes y a las Instituciones de Educación Superior. Los resultados institucionales podrán ser publicados por el Gobierno Nacional, y servirán como indicadores para orientar a la comunidad sobre la calidad, cantidad y características de los programas y de sus egresados. Constituyen, además, incentivos para las instituciones de Educación Superior en la tarea permanente de introducir mejoras en los programas y servicios que ofrecen a partir del análisis e interpretación de los resultados obtenidos por los estudiantes.

Estas modalidades examinatorias, comportan las condiciones de gratificación-sanción para los individuos, las poblaciones, las instituciones: los diez (10) mejores puntajes (Capítulo 4), obtendrán del Gobierno Nacional, como estímulo, público reconocimiento y preferencias en la obtención de créditos para estudios de posgrado en el país o en el exterior. Las instituciones clasificadas en los tres primeros puestos, serán públicamente reconocidas.

La excelencia académica en los Exámenes de Calidad de la Educación Superior, ECAES, de los estudiantes de los programas de pregrado, será uno de los criterios para otorgar las becas de cooperación internacional, becas de intercambio y demás becas nacionales o internacionales que se ofrezcan en las distintas entidades públicas. De igual manera dichos estudiantes tendrán prelación en el otorgamiento de créditos para estudios de postgrado en el país y en el exterior (Artículo 8).

La tarea que siguió a las primeras experiencias evaluadoras, consistió en el análisis, la revisión y el ajuste de las pruebas; el análisis de los resultados permitió la identificación de fortalezas y debilidades de los programas. Con los datos obtenidos de las pruebas iniciales, en el año 2003, el ICFES abre convocatorias a universidades públicas y privadas, asociaciones de facultades, de profesionales y otras organizaciones académicas, para que elaboren propuestas para diseñar y construir los ECAES para 27 programas de pregrado agrupados por áreas del conocimiento<sup>60</sup>. “Los ECAES en estos programas se aplicaron el primero de noviembre de 2003 en todo el país, y los resultados tanto institucionales como individuales se dieron a conocer el primero de diciembre del mismo año” (ICFES, s.f., p. 12).

La instalación de los discursos prescriptivos y las consiguientes prácticas relativas a la estandarización de mínimos en calidad para los programas de pregrado y posgrado, constituyen el ancla a partir de la que se determinarán las exigencias de normalización, regulación y reglamentación de mecanismos que permitan determinar los índices de calidad de tales programas, a través de la exigencia (voluntaria inicialmente, obligatoria después), de los Exámenes Estandarizado de Calidad de la Educación Superior. Estas modalidades evaluativas —masificadas—, son inauguradas por los exámenes para pregrado en Medicina, seguidos por los de Ingeniería Mecánica en el año 2001; posteriormente serán aplicados en programas de derecho (2002); para acabar siendo impuestos de manera oficial y obligatoria para todos los estudiantes de los programas académicos de pregrado (2003); sobre la consideración que la información obtenida busca fomentar la calidad de la educación superior y, aportar insumos

---

<sup>60</sup> Las áreas se agruparon de la siguiente manera: Ciencias de la Salud (Enfermería, fisioterapia, fonoaudiología, medicina, nutrición y dietética, odontología, optometría y terapia ocupacional); Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y Afines (Arquitectura e Ingenierías: química, de materiales, metalúrgica, ambiental, agrícola, civil, de minas, de alimentos, de sistemas e informática, eléctrica, electrónica, industrial, mecánica, de telecomunicaciones, geológica e ingeniería agrónoma-agronomía); Ciencias Humanas y Sociales (Derecho y psicología). En el año 2004, a los 27 programas señalados, se agregaron: Bacteriología, Administración, Economía, Contaduría, Licenciatura en educación preescolar, Licenciatura en Educación Básica énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Licenciatura en Educación Básica énfasis en Ciencias Naturales, Licenciatura en Educación Básica énfasis en Ciencias Sociales, Licenciatura en Educación Básica énfasis en Matemáticas, Licenciatura en Lenguas Modernas, Medicina Veterinaria, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Zootecnia, Comunicación e Información y Trabajo Social. Con la construcción de estos nuevos ECAES, se completa la evaluación en 42 programas académicos de pregrado en todo el país (Cf. ICFES. s.f., p. 8-14).

que generen procesos de reflexión institucional conjunta con el Estado, el sector productivo y la comunidad académica y científica.

**2.2.8 Incursión de evaluaciones internacionales.** Adentrados en cultura de la evaluación, es necesario, en la perspectiva de adoptar los estándares internacionales —recomendados por la Misión de los Sabios—, elaborar comparaciones acerca del estado de la calidad de la educación colombiana, con otros países. En este propósito, el MEN con el apoyo del SNP, habrán de asumir el reto de participar en diversas pruebas masificadas internacionales: *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS), *Programme for International Student Assessment* (PISA), Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), y Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS); el objeto de la participación, según Díaz, citado por Restrepo (1997, p. 176), más que buenos resultados, se orientó a “ganar una enorme experiencia en comparación internacional de los currículos, aumentar la destreza técnica y administrativa del sistema de evaluación y disponer de una medida de comparación internacional, nacional y regional que se sumara a las anteriores y cuya interpretación ofrecería la oportunidad para introducir mejoras en la educación”.

Las pruebas TIMSS son un Estudio Internacional comparativo de evaluación educativa liderado por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo); el estudio se orienta a conocer el nivel de rendimiento de los alumnos, comparar los resultados entre países y explicar las diferencias observadas en función de las distintas características de los sistemas educativos. Colombia participó con los grados 7° y 8°, en el Tercer Estudio, realizado entre 1994 y 1995. El propósito de esa prueba consistió en “establecer las diferencias entre el currículo planeado, el currículo ejecutado y el currículo logrado por los estudiantes, y las variables del contexto explicativas en los establecimientos educativos” (MEN, 2006, p. 3). Con esta prueba se pudo establecer que del currículo planeado “solo se ejecutaba en un 60% y de él los estudiantes aprendían menos del 30%”. Se prevé la participación en las pruebas programadas para el 2007, que medirá la evolución en el logro de los estudiantes de 4° y 8° en las áreas de matemática y ciencias.

El segundo reto, en el marco del desarrollo del Proyecto de Referenciación Internacional de la educación colombiana, es el de participar en el proyecto PISA<sup>61</sup>, “estudio internacional comparativo de evaluación educativa liderado por la

---

<sup>61</sup> El propósito fundamental del Proyecto PISA consiste en evaluar en qué medida los jóvenes de 15 años de edad se encuentran preparados para los desafíos que encontrarán en las sociedades de hoy; en qué medida los estudiantes son capaces de emplear los conocimientos adquiridos a lo largo de su escolaridad en situaciones propias del mundo natural. PISA pretende medir el grado de competencias relevantes e indispensables para actuar como ciudadano al nivel personal, social y global. La evaluación se hace mediante pruebas para las áreas fundamentales: matemática, lectura y ciencias. Las pruebas están organizadas sobre contextos o situaciones propias del mundo real,

(Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico- OCDE). Conjuntamente con los países participantes, que se desarrolla en ciclos trianuales en los que se evalúan las áreas de lectura, matemática y ciencias” (ICFES, s.f., Presentación). A la fecha se han realizado tres pruebas que han enfatizado en diferentes áreas: PISA 2000, lectura; PISA 2003, matemática; PISA 2006 ciencias. Colombia participó en la última prueba.

Con el propósito de asumir el tercero de los retos mencionados, el país ha decidido participar, a través del ICFES, en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)<sup>62</sup>, prueba con la que se pretende la “evaluación de los aprendizajes que alcanzan los estudiantes latinoamericanos en las áreas matemática, lenguaje y ciencias naturales en los grados tercero y sexto”. El estudio es dirigido por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la UNESCO en colaboración con los Ministerios y las Secretarías de Educación de los países participantes (Cf. ICFES. Evaluaciones Internacionales. SERCE). Colombia participó en el Segundo estudio SERCE, que se realizó el año 2006.

La cuarta prueba hace referencia al Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS), cuyo propósito se orienta a “valorar las formas en que los jóvenes (14 años de edad aproximadamente) están preparados para desarrollar su rol de ciudadanos, en términos de sus conocimientos, competencias y actitudes” (Cf. ICFES, Evaluaciones Internacionales. ICCS). El proyecto pretende analizar la variación de la Educación Cívica y Ciudadana entre los países

---

que normalmente incluyen textos o información gráfica, a partir de las cuales se plantea al estudiante una serie de cuatro o cinco preguntas de diferente grado de complejidad. Las pruebas incluyen preguntas de selección múltiple, preguntas de opción múltiple compleja y preguntas abiertas de respuesta corta o extendida. En estas últimas el estudiante debe justificar una respuesta o desarrollar un argumento. (ICFES, Evaluaciones internacionales. PISA).

<sup>62</sup> El primer estudio SERCE se llevó a cabo en 1997 en 13 países. Su énfasis fue determinar el logro de los estudiantes latinoamericanos en las áreas de matemática y de lenguaje en los grados tercero y cuarto. Este estudio además de dar a conocer el logro de los estudiantes, aportó, en gran medida, algunos de los factores asociados a estos resultados. A partir de esta última información no sólo se informó a los gobiernos sobre los aprendizajes de sus alumnos desde una perspectiva comparativa, sino que también se les entregó insumos para retroalimentar los procesos de toma de decisiones en política educativa. El enfoque de la evaluación corresponde con el denominado "habilidades para la vida", el cual sostiene que la escuela debe ayudar a que las personas puedan aplicar lo aprendido en su vida cotidiana presente y futura no sólo para alcanzar mayores niveles de bienestar, sino para contribuir al desarrollo de su entorno. Para establecer la propuesta de especificaciones de prueba, se emplearon dos dimensiones: Dominio Conceptual y Desempeño. El Dominio Conceptual se refiere al campo semántico relacionado con los saberes específicos de las tres áreas que son objeto del estudio. El desempeño muestra el nivel de apropiación y uso de los saberes mencionados en contextos que se proponen para la evaluación (ICFES, Evaluaciones Internacionales. SERCE).

participantes y determinar los cambios ocurridos desde el estudio anterior (1995-2000)<sup>63</sup>.

**2.2.9 Evaluación en programas y textos educativos.** En varios apartes, se ha aludido a la presencia de diversas formas y modalidades evaluativas, en programas, manuales y textos educativos.

Por el lado de los manuales de texto, desde la década de los 50 se encuentran vestigios de la presencia de la evaluación. Así por ejemplo, en el documento *Lecciones de matemáticas* (Vidélma, 1957), tras la presentación y desarrollo de los contenidos por unidades y grupos de temas, y de los conceptos, plantea diversos ejercicios prácticos que dicen relación con la evaluación de los contenidos. Al término de cada unidad, el documento propone una *revisión de conceptos*; seguida de otro conjunto de *ejercicios* evaluativos. Aunque estos elementos constituyen mecanismos de evaluación, el concepto como tal, no aparece en el manual. El documento mismo señala:

Al final de cada capítulo se proponen, antes que los ejercicios, una serie de preguntas para ser contestadas por escrito en un cuaderno de revisión de conceptos. Encarecemos a los señores profesores la necesidad de que los alumnos lleven al día este cuaderno y de que sea corregido periódicamente. De esta forma se podrá controlar la calidad del aprendizaje y se educará en los alumnos el sentido de síntesis, primordial en la formación de su inteligencia. Al principio las respuestas serán muy deficientes, pero poco a poco se irán mejorando y tal vez así se logre por medio de la Matemática, que no terminen el bachillerato sin saber ordenar y sintetizar sus ideas (p. 8).

El manual *Didáctica del Lenguaje* (Rodríguez, 1959), luego de la presentación del contenido (cuatro partes), presenta las “Pruebas de Lenguaje” (Para 2º, 3º y 4º años). La siguiente es una transcripción de una parte de la “Prueba de Segundo Año. Serie A.” (pp. 347-348).

1. El examinador escribirá en el tablero el siguiente párrafo: “Entre los numerosos edificios del barrio en que vivo, se destaca uno por su tamaño. A él acuden diariamente numerosos niños. El bullicio de la entrada y salida diarias, convierten el barrio en un lugar simpático y alegre”.

---

<sup>63</sup> La Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) ha realizado dos estudios internacionales de educación cívica. El primero, en 1971, se aplicó a jóvenes entre 10 y 14 años y a estudiantes de último año de bachillerato. En el segundo, realizado en 1995, participaron 28 países —entre ellos Colombia— y fue posible comparar lo que sucede en la formación ciudadana de los jóvenes escolarizados con una edad aproximada de 14 años. El objetivo fue obtener un panorama de lo que se espera y lo que se logra en el campo de la educación cívica, es decir, de cómo los jóvenes son iniciados en los distintos niveles y tipos de comunidades políticas de las que son miembros (ICFES. Evaluaciones Internacionales. ICCS).



De las palabras que siguen subraya (subrayar es trazar una línea debajo de la palabra, etc.) la que mejor defina lo que acabas de leer.  
ALEGRIA – BLANCO – BARRIO – ESCUELA – COLOR.

2. El examinador escribirá en el tablero lo siguiente: CON – MAS – LA.
- a.) Las niñas juegan con..... pelota.
  - b.) Juan se cortó..... cuchillo.
  - c.) Pedro tiene..... corozos que Diego.
- Después dirá: escribe estas palabras, mostrándolas, en los lugares correspondientes.

El documento señala que los tests de conocimientos, son excelentes medios para comprobar los resultados y los progresos de la enseñanza. “Los utilizan especialmente los Directores de Escuelas y Visitadores Escolares para darse cuenta del nivel de conocimientos y manera como se han desarrollado los programas oficiales. Bien confeccionados éstos, bien aplicados, bien corregidos y bien valorados, constituyen índices de mucho valor, que pueden tenerse en cuenta para la clasificación de los alumnos” (p. 247).

En las décadas siguientes (sobre todo a partir de las reformas de la educación y de la adopción de la curricularización), diversas modalidades evaluativas harán presencia en los textos escolares. Algunas muestras corroboran lo dicho:

- El manual para Educación Básica Primaria “Alegría de la Matemática 1º.” (Díaz y Morales, 1984), tras la enunciación de los contenidos temáticos y los objetivos respectivos, al finalizar cada unidad o grupo temático se presenta un conjunto de “ejercicios de evaluación y refuerzo”, que implican diversas actividades (observar la secuencia y completar; escribir los números de la serie (los faltantes); observar los ejemplos y completar las tablas, cuadros y secuencias; resolver problemas; marcar la respuesta correcta; efectuar sumas; escribir los números >, < según corresponda; calcular medidas; completar dibujos; determinar si algunas afirmaciones son verdaderas o falsas...).

- La serie *Brújula 6*, el *Manual de Geografía de Colombia* (Rojas, 1987), presenta la siguiente estructura: contenidos (por unidades y temáticas); objetivos generales (para la unidad), objetivos específicos (por temáticas y por semanas de trabajo). Al final de cada tema o grupos temáticos, el texto sugiere un taller con diversas actividades: Geo-aprendizaje, Geo-actividad y Geo-lectura. Al concluir cada unidad presenta una evaluación general (con diversos tipos de preguntas y actividades: afirmaciones falsas y verdaderas; preguntas de apareamiento; preguntas de selección múltiple; actividades prácticas; señalar semejanzas o diferencias entre conceptos; completar cuadros o tablas; escribir la utilidad de (recursos naturales, accidentes geográficos, climas, etc.)

- La serie *Senderos del Idioma* (Sánchez, 1981), discrimina el contenido por unidades, para cada una de las cuales se presenta: contenido, objetivos, materiales, vocabulario, evaluación, ilustraciones, propósitos, indicaciones y actividades. Al término de las temáticas y de las unidades, sugiere un “Temario de Evaluación” y “Temario de Repaso”, con diversos tipos de pruebas (preguntas de Falso y Verdadero; escogencia o selección múltiple; completar las oraciones; escoger sinónimos de una lista...). En la guía para el maestro, el texto señala sobre la evaluación: “los temarios de evaluación deben ser prácticos y sencillos tanto para comprensión como para calificación; hemos utilizado este proceso en las páginas de trabajo para el alumno y al finalizar la unidad, a fin de ponerlos en contacto con la evaluación moderna” (p. 131).

- El *Manual de Ciencias Naturales, ¡Viva la Ciencia!* (Acevedo y Otros, 1991) presenta la siguiente estructura: Unidad (temas); actividad preparatoria; contenido (incluye, actividades de afianzamiento); actividades de refuerzo de la unidad; actividades de evaluación de la unidad (evaluación y autoevaluación). Las actividades preparatorias, de afianzamiento y de refuerzo, se presentan como modalidades evaluativas, adicionales a las de evaluación propiamente dichas (experimentos sencillos, observar y clasificar, pensar y construir, analizar y decidir, leer y relacionar, aplicar lo aprendido, discutir y aprender, completar cuadros, frases y esquemas, tests de falso y verdadero, seleccionar palabras para completar oraciones...). Finalmente el texto presenta una matriz (parcelador) discriminado por unidades, número de horas, objetivos específicos, contenido, actividades de aprendizaje, sugerencias metodológicas.

- La serie *Armonía del Lenguaje 2* (Díaz, 1990), discrimina el contenido por unidades, objetivos, temas, actividades. A final de la unidad se plantean diversas actividades evaluativas: taller de escritura, taller de ortografía y la pregunta “¿Qué aprendí?”, que contiene diversas modalidades de evaluación (selección, falso o verdadero, observar historietas, analizarlas y escribirlas, crucigramas, sopas de letras, completar oraciones, etc.).

En la década de los 90, luego de la adopción (obligatoria) de los exámenes de Estado, se multiplican los institutos de capacitación, las instituciones de educación superior ponen en funcionamiento dependencias para capacitar estudiantes para las pruebas del ICFES; así mismo, se producen y reproducen innumerables textos que contienen pruebas similares a las contenidas en los exámenes oficiales, en la perspectiva de entrenar y capacitar a los futuros examinados. Por ejemplo, los documentos —Peñaranda y Peñaranda, 1996; Marín, 2000; Magisterio, 2000—, contienen unas referencias generales a la modalidad del examen: estructura (núcleo común, componente flexible —profundización e interdisciplinar—); modalidad de aplicación; explicación sobre las pruebas (por áreas o asignaturas: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales —Historia, Geografía— y Filosofía, Lenguaje, Matemática, Inglés); un conjunto de

ítems con diversas tipologías de preguntas; un glosario de términos; y, el cuadernillo de respuestas<sup>64</sup>.

Los textos universitarios (de la modalidad de educación abierta y a distancia, están atravesados por innumerables prácticas evaluativas. Una juiciosa revisión de módulos para diversos programas de educación a distancia en tres instituciones (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-Instituto de Educación Abierta y a Distancia-IDEAD; Unidad Universitaria del Sur de Bogotá-UNISUR, Universidad Santo Tomás-Universidad Abierta y a Distancia-UNAD-VUAD), presentan una estructura inspirada en el documento MEN-ICFES (1983), que prescribe lo relacionado con la metodología y estrategias de la educación superior a distancia. El documento se estructura en unidades; cada unidad plantea una prueba inicial (evaluación inicial, con diversos modelos de preguntas: verdadero-falso, selección, selección múltiple, correspondencia; seguidamente la confirmación de las respuestas), una introducción, los objetivos de la unidad, los contenidos, ejercicios (evaluativos) y confirmación de las respuestas, autoevaluación (confirmación de las respuestas a la autoevaluación), prueba final, conclusiones, bibliografía recomendada<sup>65</sup>. Los siguientes ejemplos confirman lo enunciado:

- El *Módulo Orientaciones sobre Psicología Social* (MEN-ICFES-UNISUR, 1985), es un documento discriminado por unidades. Cada unidad comienza con una “actividad de aprendizaje (evaluativa)”, es desarrollada y acompañada de diversas actividades de aprendizaje y cierra con una “actividad de aprendizaje”. El documento contiene 30 de estas actividades de aprendizaje (evaluaciones), en diferentes modalidades: autodiagnósticos, elaboración de textos, complementación de oraciones, definición de conceptos, cuestionarios con respuestas positivas y negativas, elaboración de cuadros y mapas,

---

<sup>64</sup> El último documento del Magisterio (2000) contiene, además de las referencias generales a los exámenes, unos fundamentos conceptuales, propósitos del examen, unos referentes específicos a cada área; 495 preguntas del núcleo básico (11 pruebas), 240 preguntas de profundización (sobre 8 asignaturas), 90 preguntas sobre el componente interdisciplinar que implican los tres ejes problemáticos; cada una de las 825 preguntas tiene su respectiva respuesta. Con ello se busca “facilitar el entrenamiento y simulación del examen con el propósito de obtener un alto desempeño en la prueba del ICFES y un posterior éxito en la vida como estudiante universitario” (Magisterio 2000. p. 8). Los primeros documentos contienen para cada una de las áreas, cerca de 100 preguntas, de diversa modalidad.

<sup>65</sup> Se hizo una revisión de aproximadamente 60 módulos de diversos programas y asignaturas de las tres instituciones mencionadas. En términos generales, los textos de esta modalidad de educación obedecen a tal estructura, salvo algunas variaciones (objetivos generales del módulo, glosario, orientaciones para el estudio del módulo, evaluación inicial (conducta de entrada, inventario inicial, pre-evaluación, autoevaluación inicial, test de entrada), para el módulo y para cada una de las unidades, información de retorno; unidades, objetivos de las unidades, conducta de entrada, contenidos, actividades prácticas, ejercicios de aplicación, (resumen), auto-evaluación de la unidad; bibliografía; auto-evaluación final; retroalimentación de la auto-evaluación...).

autoevaluaciones, evaluación de aprendizajes, diagnóstico de logros, procesos de confrontación, procesos de evaluación, evaluación del trabajo en grupo, etc.

- El *Manual de Producción Pecuaria* de la UPTC-IDEAD (Bello, 1986), presenta en los prolegómenos, la introducción al módulo y las instrucciones de uso, los objetivos generales, una pre-evaluación (instrucciones, test, respuestas, interpretación de la pre-evaluación). Cada unidad se estructura así: introducción, glosario de términos, objetivos, contenidos, autoevaluación (indicaciones, test, respuestas, interpretaciones de la autoevaluación. Presenta una guía de observación final (objetivos, metodología, recursos, actividades); y, una autoevaluación final (con la misma estructura de las autoevaluaciones de las unidades). Cada evaluación presenta diferentes tipologías de ítems.

- El texto *Claves para estudiar, redactar y presentar informes científicos. Metodología y estrategias de la Universidad abierta y a distancia* de la USTA-UNAD (Beltrán, 1988), sigue los lineamientos generales del MEN-ICFES: contenido, introducción, temas y grupos de temas, estudios (estrategias evaluativas), al final de cada tema, unidad y al final del documento y, bibliografía. El texto contiene 18 estudios (ejercicios evaluativos que implican diversas prácticas: pregunta abierta, selección múltiple, elaboración de fichas, consulta bibliográfica, preguntas de falso o verdadero, ejercicios prácticos, preguntas de análisis, de relación y de apareamiento, preguntas de complementación, construcción de ejemplos, reemplazar palabras, organizar oraciones, corrección de errores, comprensión de lectura, composiciones, etc.).

La renovación curricular operada por medio del Decreto 1419 de 1978, que unificó los componentes (Justificación, Estructura conceptual, Objetivos generales y específicos, Contenidos básicos, Alternativas de actividades y metodologías, Materiales y medios educativos, Indicadores de evaluación) y características de los programas académicos (por áreas o asignaturas), fue una instancia decisiva para el conjunto de los agentes y procesos educativos. La unificación abarca los programas hasta entonces vigentes, en razón a que, como señala el MEN (s.f., Presentación), contienen una serie de deficiencias:

los contenidos se reducen a un listado de temas numerosos y no siempre relevantes; las actividades están orientadas, predominantemente, a afianzar el aprendizaje verbal; no dan mayor margen para los aspectos socioafectivos o para los procedimientos metodológicos que pueden favorecer la adquisición de habilidades destrezas y valores; finalmente, no favorecen la participación activa del educando, una de cuyas consecuencias es el aprendizaje memorístico [...] La renovación, con todo lo que ella implica en cuanto a determinación de objetivos, selección de contenidos, búsqueda de metodologías y evaluación de resultados, se fundamenta en principios de orden filosófico, epistemológico, sociológico, psicológico y pedagógico.

A manera de ejemplo, una revisión de Programas Curriculares unificados para primaria (-Primer Grado: Religión e Historia Sagrada; Lenguaje, Lectura y Escritura; Matemáticas; Educación Social; Ciencias Naturales; Educación Estética y Manual —Música y Canto, Dibujo, Trabajos Manuales—; Educación Física. - Cuarto Grado de Educación Básica: Ciencias Naturales y Salud; Ciencias Sociales; Educación Estética —Artes Plásticas y Música—; Educación Física, Recreación y Deporte; Educación Religiosa, Moral y Ética; Español y Literatura; Matemáticas; Educación en Tecnología), de finales de los años 70 y comienzos de los 80, presentan esta estructura: Recomendaciones generales, Objetivos generales, Contenidos, Objetivos específicos, Indicadores de evaluación, Sugerencias de Actividades y Metodología.

Los programas para la Educación Básica Secundaria (MEN, 1989), presentan de igual manera, la siguiente secuencia general: contenidos, objetivos (generales y específicos), parcelación por contenidos según diversos aspectos, temas o grupos temáticos (introducción, objetivos generales, objetivos específicos, indicadores de evaluación, contenidos y sugerencias metodológicas). El Programa de Español y Literatura (pp. 50-71), presenta por ejemplo, unas “formas de evaluación en lengua y literatura”: lecciones orales y escritas, ejercicios y lectura en el aula de clase, exposiciones, mesas redondas, debates, preguntas y respuestas, apreciación de actividades desarrolladas en clase, evaluación natural, pruebas objetivas, trabajos de consulta, trabajos prácticos individuales o colectivos, participación, interés, esfuerzo, capacidad de argumentación, evaluación por parte del docente, autoevaluación de los propios trabajos por parte de los estudiantes, coevaluación (los estudiantes evalúan trabajos de otros compañeros); además señala que la evaluación abarca diferentes tópicos: ortografía, distintos niveles de la lengua, lectura, literatura, expresión oral y escrita, etc. En fin, “todos los trabajos de clase deben ser evaluados y los alumnos deben conocer oportunamente cuáles han sido los logros y las deficiencias” (p. 50).

Un interesante ejercicio de análisis de 296 programas curriculares por asignaturas de tres universidades: Universidad de Antioquia (Facultad de Educación, 54; Facultad de Ciencias Sociales, 93); Universidad Pedagógica Nacional (Facultad de Ciencias Sociales, 49) y Universidad Santo Tomás (Facultad de Educación, 110), arrojó datos interesantes, que señalan la presencia de diversas modalidades y prácticas evaluativas en los programas de este nivel de educación. Se tomaron algunas muestras de las décadas 70-90, que se corresponden con las reglamentaciones en materia de educación superior. Algunos datos relevantes, por instituciones y programas son:

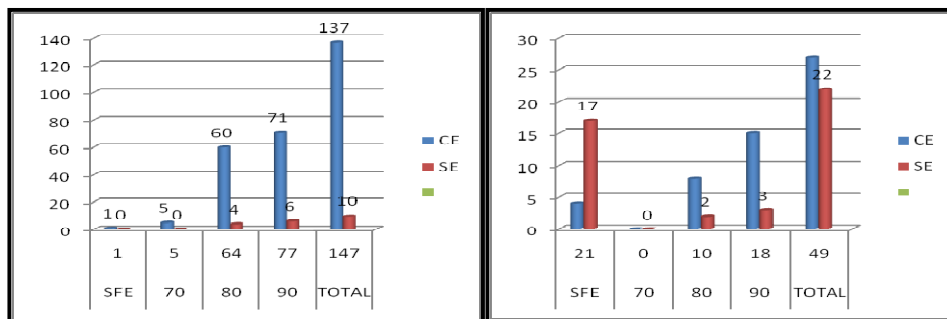
- Universidad de Antioquia. Facultad de Educación: sin fecha específica, 1 programa; década del 70, 4 programas, década del 80, 28 programas (3 no presentan criterios de evaluación); década del 90, 21 programas); Facultad de Ciencias Sociales: Década del 70, un programa; década del 80, 36 programas (uno no presenta criterios de evaluación); década del 90, 56 programas (6 no

presentan criterios de evaluación). De los 147 programas, 137 (93.1%) contienen referencia a criterios de evaluación.

**Figura 5.**

**Análisis comparativo de programas que contienen parámetros evaluativos UDEA-UPN**

ANÁLISIS COMPARATIVO PROGRAMAS CURRICULARES UDEA-UPN											
UDEA						UPN					
	SFE	70	80	90	TOTAL		SFE	70	80	90	TOTAL
	1	5	64	77	147		21	0	10	18	49
CE	1	5	60	71	137	CE	4	0	8	15	27
SE	0	0	4	6	10	SE	17	0	2	3	22



- Universidad Pedagógica Nacional. Programa de Ciencias Sociales: sin fecha específica, 21 programas (17 no presentan criterios de evaluación); década del 80, 10 programas (2 no presentan criterios de evaluación); década del 90, 18, (3 no presentan criterios de evaluación). De los 49 programas, 27 (55.1%) describen criterios evaluativos.

- Universidad Santo Tomás, Facultad de Educación: los 110 programas revisados, ninguno contiene criterios y estrategias de evaluación; la razón: son programas que se refieren a la modalidad de educación a distancia y la evaluación se prescribe en los textos de cada una de las asignaturas.

Un inventario de prácticas evaluativas contenidos en los programas mencionados dice relación con: parciales (orales y escritos), reseñas de documentos, exposiciones, ponencias, debates, elaboración de ensayos, exámenes finales, experimentos, pruebas, cuestionarios, controles de lectura, revisión bibliográfica y de documentos, composiciones, consultas, preparación de actividades, seminarios, discusiones, lecturas, actividades individuales y grupales, talleres, estudios de caso, análisis de prensa, análisis de problemas, previas, trabajos individuales y grupales, protocolos, proyectos, informes de salidas de campo, grupos de discusión, seguimiento del alumno, ejercicios en clase, actividades investigativas, presentación de mapas conceptuales, elaboración de crucigramas y sopas de letras, elaboración de cartillas y folletos, monitorías, elaboración de guías de trabajo, pruebas iniciales, intermedias y finales,

creatividad, disposición, entusiasmo, interés del estudiante, construcción colectiva, asistencia a asesorías, preguntas y respuestas, elaboración de fichas y ficheros, quices, informes de avance de trabajos y proyectos, informes clínicos, intervención y participación en clase, asistencia, adquisición de conceptos y destrezas, elaboración de memorias, etc.).

Todo lo anterior atestigua la definitiva normalización e instalación de las prácticas evaluativas, en una pluralidad de formas, estilos, modos..., que cubren todos los niveles del aparato escolar, todas las acciones educativas y a todos los sujetos implicados en ellos.

#### **2.2.10 El umbral inmediato de la indagación: la promoción por decreto.**

La descripción histórica, realizada, deja en punta una nueva perspectiva, un nuevo trayecto de la evaluación educativa, que yace presente en el debate. Se trata de la adopción de la promoción automática por mediación de los Decretos 0230 y 3055 de 2002, que ordenan la promoción del 95% de los educando por aula y en conjunto por institución respectivamente. Los múltiples trastornos que han generado estas normativas, constituyen hoy, un elemento focal de la investigación, de la crítica y el debate académico referido a la conveniencia y/o inconveniencia de la misma; actualmente, tramita en el Congreso, un proyecto de ley (No. 185, del 23 de noviembre de 2006), por el que se busca la abolición de la promoción automática, en los términos que prescribieron las normas referidas. Este último trayecto evaluativo, que apenas se deja esbozado, abre espacios múltiples para futuras perspectivas de investigación.

El Decreto parte de las orientaciones para la elaboración del currículo, concibiéndolo como “el conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (Artículo 2). En desarrollo de la autonomía escolar, cada institución puede (debe): organizar las áreas obligatorias y fundamentales para cada nivel, introducir asignaturas optativas, adaptar áreas según necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas; teniendo en consideración parámetros generales como: fines de la educación; los objetivos para cada nivel y ciclo; normas técnicas (estándares para el currículo en las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento); y, lineamientos curriculares señalados por el MEN.

Un plan de estudios, “esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas”, debe contener: identificación de los contenidos, temas y problemas de cada área con sus correspondientes actividades pedagógicas, distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo (grados y periodos de ejecución); logros, competencias y conocimientos que los educandos deben alcanzar y adquirir al

finalizar cada uno de los períodos del año escolar, en cada área y grado, según el PEI, además de criterios y procedimientos para evaluar el aprendizaje, el rendimiento y el desarrollo de capacidades de los educandos; diseño general de planes especiales de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje; metodología aplicable a cada una de las áreas (uso del material didáctico, textos escolares, laboratorios, ayudas audiovisuales, informática educativa); Indicadores de desempeño y metas de calidad que permitan llevar a cabo la autoevaluación institucional.

El capítulo 2 se ocupa de la determinación de los criterios para la evaluación y promoción de los educandos. La evaluación, señala la norma, será “continua e integral, y se hará con referencia a cuatro períodos de igual duración en los que se dividirá el año escolar”. Sus objetivos son: -Valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos; - Determinar la promoción o no de los educandos en cada grado de la educación básica y media; -Diseñar e implementar estrategias para apoyar a los educandos que tengan dificultades en sus estudios; -Suministrar información que contribuya a la autoevaluación académica de la institución y a la actualización permanente de su plan de estudios.

Al finalizar cada período escolar, “los padres de familia o acudientes recibirán un informe escrito de evaluación en el que se dé cuenta de los avances de los educandos en el proceso formativo en cada una de las áreas”. El informe incluirá la descripción detallada de fortalezas y dificultades del educando y establecerá recomendaciones y estrategias para mejorar. Al concluir el año escolar, se hará entrega de un informe final, que incluye “una evaluación integral del rendimiento del educando para cada área durante todo el año. Esta evaluación tendrá que tener (sic) en cuenta el cumplimiento por parte del educando de los compromisos que haya adquirido para superar las dificultades detectadas en períodos anteriores”. Cada uno de los informes de evaluación —parciales y final—, mostrarán el rendimiento de los educandos, para cada área, mediante una escala cualitativa: Excelente, Sobresaliente, Aceptable, Insuficiente, Deficiente. (Artículo 5). Los informes se entregarán a los padres de familia, en sendas reuniones previamente convocadas. Toda institución tiene la obligación de mantener actualizado un registro escolar para cada estudiante, en que se consigne: identificación personal, informe final de evaluación de cada grado que ha cursado en la misma.

El Consejo Académico de la institución tiene la responsabilidad de conformar para cada grado, “una Comisión de evaluación y promoción integrada por un número de hasta tres docentes, un representante de los padres de familia que no sea docente de la institución y el rector o su delegado, quien la convocará y la presidirá, con el fin de definir la promoción de los educandos”. La comisión se reunirá al finalizar cada período escolar y analizará los casos de educandos con evaluación Insuficiente o Deficiente en cualquiera de las áreas, hará



recomendaciones generales o particulares, en términos de actividades de refuerzo y superación. Las condiciones de los educandos junto con los planes de refuerzo se comunicarán a los padres de familia o acudientes, con quienes se pactarán los respectivos compromisos. Los casos de desempeños excepcionales, para recomendar actividades especiales de motivación, o promoción anticipada, también son competencia de la comisión.

La norma demanda que los establecimientos educativos garanticen “un mínimo de promoción del 95% de los educandos que finalicen el año escolar en cada uno de sus grados. Al finalizar el año, la Comisión de evaluación y promoción de cada grado será la encargada de determinar cuáles educandos deberán repetir un grado determinado”<sup>66</sup>.

El Decreto (Cap. 3) determina lo referente a la evaluación institucional, bien sea bajo la modalidad de autoevaluación o evaluación externa, como “el proceso mediante el cual la institución educativa establece si ha alcanzado los objetivos y las metas de calidad académica propuestas en su Proyecto Educativo Institucional, PEI, y en su plan de estudios, y propone correctivos y planes de mejoramiento”. El objetivo de estos procedimientos evaluativos es el mejoramiento de la calidad de la educación que se imparte, por tanto, tomar en cuenta las metas de calidad propuestas, para cada año lectivo, en el plan de estudios y formular recomendaciones precisas para aquellas que no se hayan alcanzado.

El Artículo 9, relacionado con la promoción de los educandos, fue modificado, por medio del Decreto 3055 de 2002; sobre el porcentaje total de estudiantes que pueden ser reprobados, la nueva reglamentación señala:

---

<sup>66</sup> Condiciones para la repetencia de un grado: -Educandos con valoración final Insuficiente o Deficiente en tres o más áreas -Educandos que hayan obtenido valoración final insuficiente o deficiente en matemáticas y lenguaje durante dos o más grados consecutivos de la Educación Básica; -Educandos que hayan dejado de asistir injustificadamente a más del 25% de las actividades académicas durante el año escolar. La Comisión de evaluación y promoción estudiará el caso de cada uno de los educandos considerados para la repetición de un grado y decidirá acerca de ésta, pero en ningún caso excediendo el límite del 5% del número de educandos que finalicen el año escolar en cada grado. Los demás educandos serán promovidos al siguiente grado, pero sus evaluaciones finales no se podrán modificar (Artículo 9). En relación con las recuperaciones, el Decreto señala (Artículo 10) que todo educando que haya obtenido insuficiente o deficiente en la evaluación final de una o más áreas presentará una nueva evaluación de esas áreas a más tardar la semana anterior al comienzo del siguiente año escolar. Esta evaluación se basará en un programa de refuerzo pertinente con las dificultades que presentó el educando y que el profesor del área le entregará al finalizar el año escolar. La evaluación y su resultado, ya sea éste aprobatorio o no, deberá quedar consignado en el registro escolar del educando. Cada establecimiento (Artículo 11), deberá diseñar programas específicos para educandos no promovidos al grado siguiente. En todos los casos, hará un seguimiento del educando y favorecerá su promoción durante el grado, en la medida en que éste demuestre la superación de las insuficiencias académicas.

Los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% del total de los educandos que finalicen el año escolar en la institución educativa. Al finalizar el año, la Comisión de Evaluación y Promoción de cada grado será la encargada de determinar cuáles educandos deberán repetir un grado determinado [...] Es responsabilidad de la Comisión de Evaluación y Promoción estudiar el caso de cada uno de los educandos considerados para la repetición de un grado y decidir acerca de esta, pero en ningún caso excediendo el límite del 5% del número de educandos que finalicen el año escolar en la institución educativa. Los demás educandos serán promovidos al siguiente grado, pero sus evaluaciones finales no se podrán modificar.

Como epílogo de este recuento histórico, conviene señalar que tras haber concluido los grandes proyectos urdidos a mediados de la década de los años 90 (Misión Ciencia, Educación y Desarrollo y Plan Decenal de Educación), se han realizado algunos balances en relación con los alcances, las limitaciones, los logros y los retos, propuestos en materia educativa. Una acotación a estos ejercicios, permitirá un cierre parcial de este apartado y la apertura a nuevos interrogantes y problemáticas que han acompañado el curso de la historia de la evaluación en la educación colombiana.

En el documento “Después de diez años Colombia ¿tras una segunda oportunidad?” (Revista Internacional del Magisterio, 2005), se recogen las apreciaciones del Comisionado Coordinador de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, en relación con los tropiezos, dificultades y necesidades, del programa que se propuso, en su momento, poner el país “al alcance de los niños” y, que trazó la carta de navegación de la educación que habría de constituirse órgano maestro del cambio social. Un primer balance tiene que ver con el plan de desarrollo del gobierno de turno y las políticas de mejoramiento de la calidad educativa; el problema, señala Vasco, es la financiación del Plan; hay intenciones, de aumentar los cupos en todos los niveles de la educación, pero sin asignación de recursos, “todo a cuento de racionalización, de aumentos de alumnos por aula, de aumento de alumnos por profesor, de aumento de horas a los profesores. En esas condiciones, el plan de desarrollo, no solamente no está financiado [...] sino que deteriora lo que ya hay en cuanto a calidad y en cuanto a investigación” (p. 1).

Las nuevas tecnologías evaluativas, han puesto, por otra parte, una confianza excesiva en los estándares, en los procedimientos de evaluación, en la renovación y actualización de los programas y en el mejoramiento de las instituciones; sin embargo, el problema radica en que los estándares “realmente son un retroceso de por lo menos 40 años en cuanto a la educación” (p. 1); por eso y por las falencias que comportan, se está tratando de replantearlos<sup>67</sup>. Así

---

<sup>67</sup> Una de las dificultades radica en el repentino cambio de lenguaje: “parecería que son obsoletos los objetivos específicos y los indicadores de evaluación, pero no: ¿qué es un logro? es un

mismo, el énfasis sobre la evaluación de 4 áreas (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales), manda un mensaje negativo: “No se preocupen por la educación artística, ni por la educación física, ni por la educación religiosa, ni por la educación ética y moral, ni por la educación en tecnología, porque eso no lo van a examinar”. El desmedido interés sobre unas áreas o grupos de áreas, en detrimento de otras, constituye un deterioro de la calidad de la formación “integral” de los estudiantes.

Otro elemento importante tiene que ver con la relación entre lo que pretenden medir los exámenes intermedios (tercero, quinto, séptimo, noveno) y el examen de Estado; no puede ser que los intermedios midan una cosa y el final otra diferente; será necesario rehacer y cualificar las pruebas de los diferentes grados y niveles y articularlas con los lineamientos de renovación curricular y con las especificidades de cada plantel educativo.

La Misión hizo énfasis en la necesidad de asumir unos estándares internacionales, que permitieran, mediante la comparación, elevar la calidad de la educación; pero algo muy diferente es la adopción de dichos estándares. “La idea es que la sociedad ponga ciertas exigencias razonables al rendimiento de los niños en algunos aspectos esenciales para la economía, para la internacionalización y la globalización [...] Entonces habría que estudiar muy detalladamente qué es lo que vamos a llamar unos estándares de nivel internacional pero apropiados a nuestra situación” (p. 2).

El segundo balance, referido a los avances logrados por la educación a lo largo de la década, se realiza una vez agotado el plazo, los términos y el tiempo del Primer Plan Decenal de Educación 1996-2005, (MEN-CEDE, 2006); la evaluación del plan reconoce, por ejemplo, el fortalecimiento de las instituciones educativas, “a partir de su reorganización para ofrecer el ciclo educativo completo y su autonomía pedagógica y curricular, desarrollada dentro de lineamientos y estándares nacionales, que les permiten tener en cuenta sus propios contextos” (p. 9).

En relación con la estrategia diseñada para elevar la calidad de la educación, el informe señala los siguientes avances (pp. 14-16):

- En Colombia ha existido una tradición importante en la medición de la calidad de la educación (pruebas, estudios nacionales e internacionales).
- Entre los años 2002 y 2003, y 2005, se aplicaron las pruebas SABER, que miden el desarrollo de competencias. En las dos primeras ocasiones se evaluaron a todos los estudiantes de 5º y 9º grados del país, en las áreas de

---

objetivo. ¿Y qué es un estándar? es una barrera que le ponen a uno: si usted no logra los objetivos en este nivel, pues no pasa el estándar. No es incompatible: me parece que hay que mirar competencias, logros, estándares, objetivos, indicadores, de una manera articulada y no simplemente estarle cambiando el vocabulario al maestro cada dos tres años” (p. 4).

lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas. En 2005 se evaluó además el área de ciencias sociales<sup>68</sup>.

- La calidad de la educación es evaluada desde hace 30 años a través del Examen de Estado anual. Con él se examinan los conocimientos de los estudiantes de 11º grado, en las áreas de lenguaje, matemáticas, geografía, historia, filosofía, idioma extranjero, biología, química y física.

- Entre los años 2000 y 2005 hubo un avance relativo, aunque insatisfactorio, en los resultados de las instituciones oficiales. A partir del año 2000 se comenzó a aplicar un nuevo Examen de Estado orientado a la evaluación por competencias, lo que implicó una nueva forma de calificación y de metodología de clasificación de las instituciones educativas. En 2001, el 1% se clasificó en las categorías de desempeño superior y muy superior, y el 5% en la de desempeño alto; en 2005, estos porcentajes llegaron a 3% y 11%.

- En 2003 se evaluó el desempeño de aproximadamente 96 mil docentes y directivos docentes de los colegios oficiales. Los resultados son mejores para los segundos que para los primeros. La evaluación señala la necesidad de mejorar en áreas relacionadas con la pedagogía y la innovación.

- En educación superior, desde 2001 el ICFES aplica a los estudiantes universitarios de último semestre el Examen de Calidad de la Educación Superior ECAES, para evaluar sus conocimientos y competencias profesionales y académicas. En 2005 las instituciones de educación superior oficial obtuvieron mejores resultados que las privadas en 39 de los 48 núcleos básicos de conocimiento de pregrado evaluados en ambos sectores.

- Se lleva a cabo el proceso de acreditación de programas e instituciones de educación superior, para evaluar si cumplen los requisitos y estándares de calidad, garantía para sus estudiantes del idóneo ejercicio profesional. A diciembre de 2005, 2.991 programas cuentan con registro calificado (condiciones mínimas de calidad) y 213 con acreditación de alta calidad. Adicionalmente, 10 instituciones estaban acreditadas.

- En cuanto a las evaluaciones internacionales de calidad, en 1995 Colombia fue el único país del mundo en desarrollo que aceptó participar en el TIMSS, estudio que evaluó los conocimientos y habilidades de los estudiantes de 7º y 8º grados en ciencias y matemáticas. La nación ocupó el puesto 39 entre 41 países, y los resultados fueron mejores en la primera materia que en la segunda. En 2001 el país volvió a participar en esta evaluación, que hizo énfasis en lenguaje, y ocupó el puesto 30 entre 35 países.

---

<sup>68</sup> Al comparar los puntajes promedio de estas dos aplicaciones de las pruebas SABER es posible decir que, los resultados mejoraron en todas las áreas (especialmente en lenguaje y matemáticas) y en los dos grados evaluados. Este mejoramiento también se dio tanto en las zonas rurales como urbanas, así como en los sectores oficial y privado. No obstante, se puede decir que, en general, en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales, aproximadamente menos de la tercera parte de los estudiantes alcanzan el nivel más alto de desarrollo de competencias. Es preocupante que en matemáticas en 9º grado, sólo 13 de cada 100 lleguen a este nivel. Ciencias Sociales presenta los resultados más bajos de las cuatro áreas. En 5º grado sólo el 1% llega al nivel más complejo; y en 9º apenas el 8% (p. 14).

- En 1997, Colombia participó en el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE, auspiciado por la UNESCO; esta prueba evaluó a los estudiantes de 3º y 4º grados de 13 países de Latinoamérica, en las áreas de matemáticas y lenguaje. Cuba logró los mejores resultados en esta prueba y Colombia se ubicó en el grupo de naciones de nivel medio, junto con México, Brasil y Argentina.

- En el Estudio Internacional de Progreso en Lectura PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), realizado en 2001, se evaluó la comprensión de lectura de los niños de 4º grado de 35 países. Argentina y Colombia fueron las únicas naciones latinoamericanas que se presentaron a esta prueba. Colombia obtuvo un puntaje inferior al promedio internacional (422 y 500, respectivamente). Suecia obtuvo los mejores resultados, 561 puntos.

- En 2006 Colombia participará en las pruebas del TIMSS, LLECE y PISA (*Programme for International Student Assessment*). Esta última evalúa trianualmente el desempeño en lectura, matemática y alfabetización científica; y determina los factores de mayor influencia en el desarrollo de estas capacidades. El país ha avanzado en el desarrollo y establecimiento de un sistema de evaluación de la calidad de la educación en los diferentes niveles, lo que le brinda elementos para diseñar políticas y estrategias de mejoramiento. Igualmente, su participación en las evaluaciones internacionales le ha permitido compararse con otros países y ubicarse en el contexto internacional. Este avance, en términos de implantación de la *cultura de la evaluación*, “deberá consolidarse —escribe el informe (p. 16)— en los próximos 10 años, con fin de monitorear los cambios y los efectos de la política educativa de calidad, así como alimentar un debate abierto y participativo sobre el tema y sobre cómo ajustar y mejorar el sistema de evaluación”.

El documento recomienda (p. 47), el direccionamiento de la educación en la próxima década, mediante “un debate que permita ver cuáles son las ventajas y deficiencias del actual sistema de evaluación de la calidad, además de revisar el tema de competencias y analizar las experiencias de otros países sobre las capacidades de los estudiantes para desenvolverse en la vida cotidiana”. El debate se ha venido consolidando mediante la “Asamblea Nacional por la Educación”, conducente al planteamiento del Segundo Plan Decenal, programa que trazará los derroteros de la educación en la próxima década; en tal macroproyecto la evaluación, salvo las inconformidades generadas por la promoción automática y obligatoria, parece ser la gran ausente. No obstante, su historia continúa escribiéndose.

### **2.3 CONFIGURACIÓN DEL CAMPO DE SABER: ITINERARIO HACIA LA FORMALIZACIÓN**

El discurso que se ha abordado hasta el momento, ha permitido identificar diversos trayectos, cursos o etapas, que a lo largo del siglo XX y en los albores del

XXI, ha descrito la evaluación educativa; así mismo, ha sido posible percibir un conjunto, no menos plural, de prácticas o formas en las que la evaluación ha operado, ha incursionado y mantenido su presencia en el ámbito educativo, pero ha extendido sus redes a diversas actividades humanas y sociales, hasta constituirse, según se ha reiterado, en una cultura, en un mecanismo productor de saber, operador de poder y constituyente de subjetividades.

El itinerario inventariado, permite señalar, por otra parte, que la dificultad de considerar la evaluación como saber, positividad o disciplina científica, puede darse por superada, si se tiene en consideración el análisis arqueológico-genealógico y su tarea de describir saberes y examinar positivities, que como *a priori* históricos “constituyen las condiciones de posibilidad de los discursos, en su materialidad de sucesos” (Morey, p. 214). Desde esta perspectiva de análisis, —parafraseando a Zuluaga— es posible sostener que para el caso de la evaluación educativa, su historización, la descripción de sus trayectos, con sus rupturas, sus umbrales y sus discontinuidades, habrá de llevarse a cabo a través del análisis de la práctica discursiva en que “se supone que ha emergido una formación discursiva, en la cual se localiza cuando ella alcanza un estatuto de disciplina” (p. 96).

El planteamiento señalado, parte de la consideración que la arqueología se ocupa de las formaciones discursivas en las que, a través del sistema de positividad se particulariza el saber, teniendo como base un discurso específico y unas instituciones donde las prácticas se localizan; de manera que “no es posible concebir, desde un punto de vista arqueológico o genealógico, el discurso por una parte, y las prácticas por otra. No es posible situarse por fuera del discurso para analizar las prácticas. A través de los discursos se conocen las prácticas, es decir, se hacen accesibles” (p. 114); prácticas —en todo caso— referidas a un contexto concreto en que se instalan, operan, normalizan y regularizan. Si la arqueología permite una *descripción de las condiciones históricas de posibilidad del saber*, es viable desde ella, indagar acerca de las circunstancias históricas por las cuales, *la evaluación en Colombia, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, ha descrito un derrotero a través de diversas etapas que le han posibilitado la constitución y consolidación de un saber, en la perspectiva de su formalización: positividad, disciplinariedad, científicidad*. El examen de dicho derrotero, ha precisado dar cuenta de algunos modos en que la evaluación opera a través de las periodizaciones que, para la educación, la escuela y la sociedad colombiana, se han descrito, en el curso de la segunda mitad del siglo XX. Conviene ahora develar el itinerario trazado hacia su formalización.

La historización realizada, ha permitido determinar, para la evaluación educativa en Colombia, diferentes umbrales y su cronología (o cronologías), que han hecho posible “describir varias emergencias distintas”<sup>69</sup> (Foucault, 1970, p.

---

<sup>69</sup> El análisis de las diversas formas de examinación, de los sistemas de selección, de validación, de homologación, de evaluación, etc., que irrumpen en el escenario educativo de distintos modos y

313): la evaluación como positividad, la evaluación como disciplina y la evaluación como disciplina con pretensiones de cientificidad; emergencias éstas posibles, toda vez que las prácticas discursivas han podido franquear los umbrales de la positividad, de la epistemologización y de la cientificidad respectivos, para instalarse, finalmente, en el ser y acontecer de la educación (y de la sociedad), una vez superado, el umbral de la formalización.

Para concretar el uso de la caja de herramientas, se acude a Foucault — el capítulo 6 de la descripción arqueológica—, quien se da a la tarea de analizar las relaciones entre ciencia y saber a partir de unas preguntas iniciales: “¿acaso la arqueología, bajo los términos un tanto peregrinos de “formación discursiva” y de “positividad”, no describe simplemente unas pseudociencias (como la sicopatología), unas ciencias en estado prehistórico (como la historia natural) o unas ciencias enteramente penetradas por la ideología (como la economía política)? ¿No es la arqueología el análisis privilegiado de lo que seguirá siendo siempre casi científico?” (pp. 298-301).

Luego de conceptualizar las disciplinas como “unos conjuntos de enunciados que copian su organización de unos modelos científicos que tienden a la coherencia y a la demostratividad, que son admitidos, institucionalizados, transmitidos y a veces enseñados como unas ciencias”, la respuesta que da a las referidas cuestiones, es negativa, porque “la arqueología no describe disciplinas [...] éstas, en su despliegue manifiesto, pueden servir de incentivo a la descripción de las positivities; pero no fijan sus límites: no le imponen cortes definitivos; no vuelven a encontrarse invariables al término del análisis”. A renglón seguido, esboza el ejemplo de la *Historia de la locura*.

Un símil del ejemplo sugerido por Foucault, es para el caso de la indagación, la *evaluación educativa*, a través de los diferentes umbrales y sus cronologías. La emergencia de un conjunto de saberes, disciplinas y prácticas (pedagogía, psicopedagogía, psicología, sociología de la educación, filosofía de la educación, didáctica, metodología, currículo, administración, gestión, planeación, administración educativa, planeamiento curricular, administración de instituciones, gestión de proyectos, gestión de sujetos, legislación educativa...); prácticas y discursos éstos, que directa o indirectamente implican la conformación de un saber disciplinar sobre la evaluación.

---

en diferentes épocas, plantean diversas emergencias, que si bien, no develan el origen último (que no es posible, ni importante para el análisis arqueológico), sí señalan ciertas condiciones para que las prácticas y los discursos (las prácticas discursivas) referidos a la evaluación educativa, sean posibles; ejemplo de ello son los diversos tópicos, que en un momento dado han sido relevantes: los contenidos hasta los años 60; los objetivos hasta los años 80; los logros en las décadas siguientes; las competencias y los estándares en los años cercanos al cambio de siglo. Cada corte de estos, cada periodización, cada trayecto, cuenta con sus condiciones propias que posibilitaron su emergencia.

La interrogación por este conjunto de saberes y prácticas, ha permitido descubrir, por un lado, los factores que han hecho posible la emergencia de la evaluación como positividad, disciplina o discurso científico, la organización de un campo de conocimientos, a partir de las relaciones y las aportaciones de aquellas otras disciplinas, que complementado con un cuerpo normativo y las condiciones históricas de la época, constituyen “todo un conjunto que caracteriza, en cuanto a dicha práctica discursiva, la formación de sus enunciados”, de un discurso propio; sin embargo, “esta práctica no se manifiesta únicamente en una disciplina con un estatuto y una pretensión científicos” (p. 300); sino que, además, se la encuentra en acción en la cotidianidad, en el tiempo y en la historia específicos, en las prácticas educativas concretas, en los textos jurídicos, en las preocupaciones por los procesos de formación *integral*, en los planes y programas de desarrollo, en la multiplicidad de reformas emprendidas, en una pluralidad de prácticas, formas, modos y estilos de examinación y control, en los reglamentos administrativos, en casos particulares, en una pluralidad de teorías, en los proyectos de trabajo *voluntarios u obligatorios*, “en expresiones literarias, en reflexiones filosóficas, en decisiones de orden político, en frases cotidianas, en opiniones” (p. 300).

En lo que sigue, la indagación, se centra en el señalamiento del itinerario que la evaluación educativa traza —implicando los trayectos que han sido descritos en la historización realizada— en la perspectiva de irse constituyendo en un saber, que a partir de ciertas regularidades, busca consolidarse, fundamentarse y lograr autonomía para constituirse en disciplina o discurso con pretensiones de científicidad y validez. Los diversos puntos de vista (con perspectivas globales y locales), sumados a los trayectos descritos y al análisis de una gran masa documental en materia evaluativa, aportan insumos para urdir e hilar el análisis del referido itinerario de la evaluación y, facultan la propuesta de una tercera periodización (distante de las ya señaladas). La siguiente matriz sintetiza el tránsito y los desplazamientos.



**Tabla 1.**  
***Itinerario de la evaluación hacia la científicidad.***

<b>TRÁNSITO DE LA EVALUACIÓN: DE LA POSITIVIDAD A LA CIENTIFICIDAD</b>			
<b>PERSPECTIVAS / PERIODIZACIÓN</b>	<b>POSITIVIDAD</b>	<b>DISCIPLINARIEDAD</b>	<b>CIENTIFICIDAD</b>
<b>Stufflebeam y Skingfield</b>	Época Pre-Tyleriana (Inicios hasta 1930)	Época de la Inocencia (1946 - 1957)	Época del Profesionalismo (1973 - Presente)
	Época Tyleriana (1930 - 1945)	Época del Realismo (1958 - 1972)	
<b>Correa, Puerta y Restrepo</b>	Inicios - Finales Década del 40	Décadas 50-60	A partir de los años 70
<b>Nueva Propuesta</b>	Inicios - Mediados Década del 60	Mediados Década del 60-Mediados Década del 80	Mediados de los 80-hasta el presente

Stufflebeam y Shinkfield (1995) acotan la historia de la evaluación a través de cinco períodos: pre-tyleriano, tyleriano, época de la inocencia, época del realismo, época del profesionalismo. La seriación de estos periodos (para el ámbito global) puede leerse en clave de itinerario hacia su formalización: positividad (periodos pre-Tyler y tyleriano); disciplinariedad (épocas de la inocencia y del realismo); científicidad (época del profesionalismo). Esta perspectiva global, tendría su correlato —tardío, por demás— en los desarrollos teóricos que a nivel local empiezan a gestarse a cerca de los discursos y las prácticas evaluativas. La propuesta de Correa, Puerta y Restrepo (1996), señala los trayectos descritos por la evaluación: positividad (desde sus inicios hasta comienzos de la década de los 50), disciplinariedad (décadas de los 50 y 60) y científicidad (a partir de los años 70)<sup>70</sup>.

Ante la dificultad señalada —en el pie de página— respecto de la no coincidencia con la periodización que se puede leer en los citados autores, se propone una tercera periodización: las condiciones previas que conducen a la conformación de un saber sobre la evaluación se extenderían hasta mediados de los años sesenta (positividad); las décadas de los 70 y 80 presenciarían la emergencia de una disciplina referida a la evaluación educativa; para, finalmente, en los años 90 instalarse, de modo definitivo, incluso como cultura evaluativa, en la perspectiva de obtener un estatuto de científicidad.

<sup>70</sup> Es difícil coincidir —del todo— con la propuesta teórica de estos autores, para el ámbito nacional; pues, si bien es cierto que hasta mediados de siglo, es posible identificar un conjunto de formas, prácticas y modalidades examinatorias dispersas e incoherentes —por demás— (que pueden suscribirse a las concepciones de evaluación), no se había desarrollado aún un discurso razonable y bien fundamentado al respecto. Habría que esperar a la década de los años 70 y 80, para empezar a percibir una serie de trabajos que intentaban atar las mallas de esa dispersión de prácticas y formar una red sistematizada y fundamentada teóricamente sobre la problemática evaluativa.

**2.3.1 La positividad, el saber sobre la evaluación educativa.** “Analizar positivities —señala Foucault, pp. 304-305— es mostrar de acuerdo con qué reglas una práctica discursiva puede formar grupos de objetos, conjuntos de enunciaciones, juegos de conceptos, series de elecciones teóricas”. Estos conjuntos de elementos y de conocimientos que no conforman propiamente ciencias, “son aquello a partir de lo cual se constituyen proposiciones coherentes (o no), se desarrollan descripciones más o menos exactas, se efectúan verificaciones, se despliegan teorías”. Son aquello previo a la constitución de un conocimiento, de una disciplina, de una ciencia; “se trata de unos elementos que deben haber sido formados por una práctica discursiva para que eventualmente un discurso científico se constituya”. Esta construcción teórica permite aludir al saber de la evaluación educativa.

El trabajo de Correa, Puerta y Restrepo, señala que el punto de partida del itinerario hacia la formalización de la evaluación, se ubica a mediados de la década de los 30, momento en que comienza la sistematización de dicha actividad, referida —en principio— a la estimación del valor y mérito de una política, una institución, un programa, un proyecto concreto, en la perspectiva de la toma de decisiones respecto de su continuidad: “el nacimiento de una disciplina académica, encargada de producir conocimientos y tecnología sobre la acción evaluativa, suele ubicarse en la década de 1930, concretamente en los trabajos de Ralph Tyler sobre evaluación “como una área que debía ir más allá del examen” y de lo académico para incluir lo contextual de los programas educativos y de su rendimiento” (1996, p. 53).

La referencia de estos investigadores —que si bien, es cierta— quizá se ajuste más a otros escenarios y contextos (norteamericano o europeo, por ejemplo), no tanto al caso colombiano y de la región, en la medida que, como se señaló en la historización, el desarrollo sistemático de la evaluación —tal como se concibe en la actualidad— y su consiguiente instalación, regularización y normalización en el seno de la educación en Colombia, data de tiempos relativamente recientes (a partir de la década del 70) empieza a manejarse información sistematizada, actualizada y especializada, sobre evaluación. En este sentido, habrá que retrasar —bastante— las etapas de la formalización de la evaluación educativa en el país.

La etapa de la positividad de la evaluación en Colombia, de los prolegómenos de la conformación de un saber, de unos discursos, de la identificación de un cúmulo de prácticas de vigilancia, regulación, control..., habría que ubicarla, en los años intermedios de la década del 60, momento este en que se plantean serias reformas en el aparato educativo nacional, especialmente en la educación básica (primaria) y normalista.

Al término de este macrotrayecto, es posible reconocer unos grupos de objetos, unos conjuntos de enunciaciones, unos juegos y relaciones entre

conceptos, unas series de elecciones teóricas; las reglas de una práctica discursiva que comprende: conceptos, estrategias, balances y diagnósticos, prácticas evaluativas específicas, proposiciones teóricas, descripciones y verificaciones más o menos exactas, el despliegue de unas teorías; el previo de un conocimiento (diverso, disperso, heterogéneo); en una palabra, un saber constituido por un “conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar” (Foucault, 1970, p. 306), aun incipiente, sobre la evaluación educativa.

Un saber sobre la evaluación “el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico” (p. 306-307) no es solamente lo que se ha considerado como verdadero. Es el conjunto de prácticas evaluativas y examinatorias, de teorías y literatura sobre exámenes, los diferentes modelos de pruebas, los sistemas de selección vigentes en la época; es también, el espacio en que un sujeto puede tomar posición para referenciar la evaluación (evaluadores, evaluados, inspectores, directivos y administrativos, políticos, planificadores, expertos e inexpertos, discursos de las instituciones y de los entes de vigilancia, de regulación y control); es así mismo, el campo que contiene las enunciaciones, en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman. Un saber que se ha constituido gracias a los aportes de otros discursos —pedagogía, psicología, sociología, administración, planeación, economía, política— y de diversas prácticas —pruebas, exámenes, validaciones, habilitaciones, concursos—, discursos y prácticas que instalados, operan en el aparato educativo.

En fin, un saber definido por las posibilidades de utilización y de apropiación; un saber referido a la evaluación que no es la síntesis o la compilación de todos los discursos que versan sobre aquella, cuanto los puntos de articulación, los nodos que permiten amarrar la malla de la dispersión de los mismos discursos y de las formas operativas.

Para esta época, se asiste al evento en que la práctica discursiva sobre la evaluación educativa cobra autonomía; “al momento a partir del cual una práctica discursiva se individualiza y adquiere autonomía, al momento, por consiguiente, en que se encuentra actuando un único sistema de formación de los enunciados, o también al momento en que este sistema se transforma, podrá llamársele *umbral de positividad*” (pp. 313-314).

**2.3.2 Configuración del campo disciplinar.** La historia de la evaluación ha contado dentro de sus desarrollos con un abultado número de prácticas que han asumido los roles del examen, de la evaluación, de la calificación; por otra parte, ha configurado un discurso que sigilosamente ha venido cobrando cierta regularidad y autonomía, cierta madurez, gracias a los aportes de diversas disciplinas y al registro de las prácticas mismas. La evaluación, sus saberes y sus

formas prácticas, se ha venido posicionando e instalando en la sociedad y se ha convertido en un mecanismo productor de saber, regulador de poder y gestor de subjetividades; se ha venido convirtiendo, paulatinamente, en una disciplina.

Para las décadas de los años 60 y 70, las prácticas examinatorias de selección, ya se habían constituido en elementos *normales* y *regulares* del proceso educativo, fundamentalmente, en el tránsito de la educación básica secundaria a la educación superior. La creación, reestructuración y reorientación de entidades constitutivas del aparato educativo nacional o adscritas a él, encargadas del diseño de políticas, del control, de la inspección, de la vigilancia, de la observancia y exigencia del cumplimiento de la prestación del servicio público educativo, constituyen un elemento capital en la configuración de la evaluación como disciplina: -Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), creado en 1950 y reestructurado en 1968; - Secretarías de Educación (1955), en reemplazo de las antiguas Direcciones de Educación, con el propósito de controlar el desarrollo de las actividades educativas en la respectiva entidad territorial; -Consejo Superior de Educación (1947), órgano consultivo del Ministerio, con el objetivo de encausar la educación y la cultura nacional ajustándola a la realidad del país y en la perspectiva regional y global, el Consejo Superior de Educación se reestructura en 1956; -Oficina de Planeamiento Educativo, entidad orientada a la formulación de los planes integrales de educación y a la realización de evaluaciones sistemáticas y periódicas en la perspectiva de identificar las dificultades e introducir los ajustes necesarios; -reestructuración del MEN (1960), según el modelo determinado para todos los ministerios, con los niveles de Dirección, Ejecución y Control, Asesoría y Coordinación, Organismos de Ciencia y Cultura; -descentralización administrativa y centralización de la política educativa, a través de la reforma del MEN, (1968); -reorganización del Fondo Universitario Nacional (1968) y, creación del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), en la perspectiva de la inspección y vigilancia de la educación superior; -creación del Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales (COLCIENCIAS), (1968), con el propósito de coordinar la investigación científica y tecnológica, apoyar su financiación, difusión y utilización.

Dentro de los elementos relevantes, por sus implicaciones para la educación —y en consecuencia para la evaluación— caben señalar las reformas llevadas a cabo a mediados de la década de los 70: descentralización educativa, 1974; nacionalización de la educación oficial (primaria y secundaria), 1975; reorganización del Ministerio de Educación Nacional, 1976 (reconceptualización y reordenamiento del sistema educativo por niveles; composición del sistema educativo).

Como se enunció anteriormente, durante este período un elemento constante, lo constituyó la realización de exámenes nacionales de selección (admisión a la educación superior), práctica esta que se vio enormemente

fortalecida en virtud de la creación del ICFES y del SNP, entidades a cuyo cargo estaría en los sucesivos la realización, el perfeccionamiento y la aplicación de las pruebas nacionales; que habrían de hacerse extensivas a todos los estudiantes que concluían el bachillerato, “con el fin de comprobar niveles mínimos de aptitudes y conocimientos de quienes aspiran a ingresar a la educación superior. La aplicación de estas pruebas se inició en 1968 con el nombre de exámenes nacionales” (Correa, Puerta y Restrepo, p. 60). En 1980 estas pruebas cambian de nominación a exámenes de Estado.

Por esta época, se da inicio al debate teórico sobre una concepción de evaluación que trascendiera los límites de los mecanismos de selección que operaban las pruebas nacionales al término del bachillerato; la reestructuración misma del aparato educativo, la organización por niveles, los cambios operados en la evaluación (contenidos, finalidades, propósitos, utilidades, etc.), la irrupción de equipos de investigación, la convocatoria a diversos certámenes académicos en que se proponía la problemática evaluativa; son otros elementos que prefiguran ya un discurso disciplinar.

A finales de los 70 y comienzos de los 80, es posible ubicar —para el caso nacional—, la sistematización de un tipo de saber específico, referido a unos objetos, unas teorías y unos métodos, más o menos determinados. Un discurso que busca diferenciarse de los demás, que busca consolidarse y hacer valer mediante la verificación y la coherencia sus proposiciones teóricas; un discurso que ha franqueado otro umbral, en su itinerario hacia la formalización: “Cuando en el juego de una formación discursiva, un conjunto de enunciados se recorta, pretende hacer valer (incluso sin lograrlo) unas normas de verificación y de coherencia y ejerce, con respecto del saber, una función dominante (de modelo, de crítica o de verificación), se dirá que la formación discursiva franquea un *umbral de epistemologización*” (Foucault, p. 314).

**2.3.3 Perspectiva de cientificidad.** Se ha trazado una figura gnoseológica que tiende al establecimiento de unos criterios formales, a la determinación de ciertas regularidades, a la constatación de ciertas leyes, que imprimen un carácter, un estatuto propio; en ese transcurso se puede identificar el franqueamiento de otro obstáculo epistemológico en el camino hacia la obtención de la cientificidad, como señala Foucault, “cuando la figura epistemológica así dibujada obedece a cierto número de criterios formales, cuando sus enunciados no responden solamente a reglas arqueológicas de formación, sino además a ciertas leyes de construcción de las proposiciones, se dirá que ha franqueado un *umbral de cientificidad*” (1970, p. 314).

Hay, a finales de la década de los años 80, en el sistema educativo nacional y en el conjunto de la sociedad, suficientes indicios de la presencia de una disciplina consolidada, fundamentada teóricamente, concretada a través de diversas prácticas que le han permitido la superación de diferentes umbrales u

obstáculos epistemológicos<sup>71</sup>, en la intencionalidad de constituirse en un discurso con pretensiones de cientificidad.

En la perspectiva de la expansión y cobertura (universalización) de la educación básica, se habían puesto en marcha un conjunto de reformas que procuraban hacer posible esa tan anhelada educación de calidad para todos: unificación de programas, planes de estudio y currículos en diversos niveles de educación; determinación de contenidos y objetivos; prescripción y unificación de los elementos a evaluar y de las formas de hacerlo; institucionalización de procedimientos de evaluación masificada (exámenes al término de los grados 9 y 11 de educación Básica y, del pregrado para educación superior); regulación e implantación de exámenes de Estado; unificación de cronogramas y calendarios; reorganización y reestructuración de las entidades adscritas al aparato educativo; reorganización de los niveles de la educación; adaptación de los sistemas de promoción automática; conceptualización y toma de conciencia de que la evaluación es —o debe ser— considerada como parte integral e inherente al proceso educativo; necesidad del establecimiento de sistemas de información, de evaluación y de gestión; identificación de la evaluación como un instrumental con una pluralidad de funciones y usos; implantación de un discurso prescriptivo sobre la evaluación educativa, a través de diversas normativas; implantación de sistemas de evaluación de la calidad de la educación superior; exigencia y obligatoriedad de participación en los procedimientos de acreditación, estandarización y certificación de la calidad de la educación superior; participación del sistema educativo nacional en diversas pruebas estandarizadas (masificadas) internacionales.

Toda esta proliferación de palabras y cosas, de discursos y de acciones, la organización de grupos de investigación y comités evaluativos, la producción teórica e investigativa, la organización de eventos (seminarios, congresos, foros, debates, discusiones, paneles), apertura de programas académicos

---

<sup>71</sup> El concepto *obstáculo epistemológico* ha sido ampliamente sustentado por Bachelard en “La formación del Espíritu Científico”; allí se señala que: “Cuando se investigan las condiciones psicológicas del proceso de la ciencia, se llega muy pronto a la convicción de que *hay que plantear el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos*. No se trata de considerar los obstáculos externos, como la complejidad o la fugacidad de los fenómenos, ni incriminar a la debilidad de los sentidos o del espíritu humano: es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones... Causas de estancamiento y hasta de retroceso..., causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos. El conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra. Jamás es inmediata y plena. Las revelaciones de lo real son siempre recurrentes. Lo real no es jamás “lo que podría creerse”, sino siempre lo que debiera haberse pensado. El pensamiento empírico es claro, *inmediato*, cuando ha sido bien montado el aparejo de las razones. Al volver sobre un pasado de errores, se encuentra la verdad en un verdadero estado de arrepentimiento intelectual [...] *Se conoce en contra* de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquellos que, en el espíritu mismo, obstaculiza la espiritualización” (1997, p. 15).

(especializaciones, maestrías) con la consabida producción de trabajos investigativos (tesis de especialización, maestría y de doctorado), la abundante producción de textos y documentos...; en síntesis, la conformación de una práctica discursiva en torno de la evaluación educativa, señala la presencia de una cultura de la evaluación, la consolidación de un discurso con pretensiones de autonomía, la obtención de la mayoría de edad de la evaluación educativa.

En este contexto, parafraseando a Quiceno (2005), es posible sostener que sólo hasta finales de los años 80 y en la década de los 90 en Colombia, a partir de la construcción del campo intelectual de la educación y del campo conceptual de la pedagogía, se pudo pensar la evaluación con un estatuto propio; estatuto obtenido gracias a su ingreso a la universidad, a la superación de su concepción como mero mecanismo de selección y a su configuración como sistema (de evaluación), a la consolidación de una teoría o de un conjunto de teorías que conforman un discurso; a la constitución de una disciplina o de una ciencia de la evaluación (*docimología*). “Se entendió que la [evaluación] es un campo teórico cuando se comprendió que hay teorías, campos, saberes, acerca de la enseñanza y del aprendizaje. Se produjo un saber, a partir de las teorías [y de las prácticas], un saber teórico, intelectual”.

Cuando se ha comprendido y confirmado, que existe un campo teórico, con cierta regularidad y unidad, en medio de una gran dispersión de objetos, de enunciados, de prácticas y de discursos; cuando se ha organizado un discurso teórico que utiliza determinados métodos e instrumentos investigativos; cuando la sociedad en su conjunto, las instituciones, los programas, los proyectos..., demandan un elevado número de peritos expertos para trabajar, dirigir y evaluar una multiplicidad de programas; cuando la evaluación se va paulatinamente constituyendo en una necesidad, en una exigencia social, en una demanda inaplazable; cuando la investigación y la práctica evaluativa va produciendo un saber que constituye un eslabón en la cadena de producción de conocimiento, de directrices y de acciones de gestión; cuando la evaluación, a través de los comités, determina cuáles programas dan o no buenos resultados, y por consiguiente, cuáles habrán de continuar (bajo ciertas condiciones) y cuáles deben ser suprimidos; cuando se pretende descubrir los resultados o los efectos de determinadas estrategias en la perspectiva de la obtención de óptimos resultados; cuando los procedimientos evaluativos determina los derroteros de unas instituciones concretas (empresas, universidades, colegios), de unos sujetos (evaluados, evaluadores, metaevaluadores); cuando los resultados de la evaluación determinan la calidad de un servicio social (como la educación); en últimas, cuando señala el curso y el horizonte de una sociedad; entonces, es posible sostener que se está frente a un conjunto de prácticas, de un tipo de conocimiento que ha logrado un estatuto propio, un reconocimiento; un saber que se ha venido constituyendo en disciplina, profesión, ciencia, sistema, cultura.

En la etapa descrita, la evaluación ha permeado todo el conjunto de la sociedad: se evalúan los procesos, los proyectos, los programas, los productos, las empresas, los sujetos, las instituciones, las políticas, etc. En el ámbito educativo se manifiesta una omnipresencia de la evaluación en todos los niveles, en todos los grados, en todas las actividades, en todas las condiciones; en el paso de uno a otro nivel o grado, de una institución a otra, de una condición menor a una mayor. Hoy todo se somete al arbitraje y al tutelaje de la evaluación. Aparte de su constitución como mecanismo productor de saber, se ha convertido en un dispositivo multiplicador de poder y gestor de colectividades, institucionalidades e individualidades.

En el curso por la historia y en la perspectiva de la configuración de un saber disciplinar, al término *evaluación* se le han asignado diversas funciones, significaciones, modalidades, características, usos; no hay unidad referida a su descripción. Muchas referencias se pueden agregar, a las otrora señaladas: para unos, según Correa, Puerta y Restrepo, es “la determinación de la calidad de un proceso o actividad humana, sea ella económica, social, política o de cualquier otro orden. Es parte de un proceso y un proceso en sí misma, dirigido conscientemente a determinar el logro de ciertos propósitos fijados con anterioridad” (p. 28); otros (Bertoni, Poggi y Teobaldo, p. 35-37) sugieren que es acción que comunica e identifica dos perspectivas: medir con precisión (expresa una cantidad precisa, cifrada, una medida cuantificada); pero también implica operaciones como estimar, apreciar, aprehender, pronunciar un juicio cualitativo sobre una realidad; también se la asocia con la idea de ayuda, sostén o apoyo.

Diversos enfoques pretenden determinarla, según características propias. Unos tienen más en cuenta los resultados y la congruencia de estos con los objetivos (evaluación de producto), otros prestan atención al contexto, a los insumos, a los procesos y a los productos (evaluación globalizadora). Briones, clasifica los enfoques de evaluación de los programas sociales en dos grupos: analíticos y globales. Según Correa, Puerta y Restrepo (p. 87-88), los enfoques analíticos abordan con mayor o menor desagregación los componentes estructurales del programa; los globales pretenden una evaluación holística y totalizadora para establecer el significado de las acciones y actividades que se desarrollan dentro del programa.

En virtud de su *naturaleza*, Stufflebeam y Skinfield (1989), identifican pseudoevaluaciones, cuasievaluaciones y verdaderas evaluaciones. Cada uno de estos modelos obedece a unos principios comunes; con propósitos, funciones y fines determinados; con pretensiones de validez, confiabilidad y objetividad; que atienden a criterios práctico-operativos (integral, participativa, permanente, acumulativa, autocorrectiva, útil, eficiente).

También se identifica una pluralidad de tipos o formas de evaluación: formativa, sumativa, externa, interna, mixta, intermedia, terminal, de procesos, de



repercusiones, institucional, de programas, de objetivos (internos, externos), descriptiva, explicativa, de costo-beneficio, costo-efectividad, costo-rendimiento, costo-utilidad social, ex-ante, de impacto, metaevaluación... Hay quienes relacionan la evaluación con medición, otros con congruencia, entre resultados y objetivos propuestos; también se suele identificar con la capacidad de tomar decisiones, o con la estimación de la utilidad de programas sociales.

En cuanto a los propósitos de la evaluación, Weiss (1990, p. 16-17) afirma que el objeto de la investigación evaluativa es “medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones subsiguientes acerca del programa y para mejorar la programación futura”; esta definición pone de relieve cuatro rasgos primordiales: medida, efectos, comparación, contribución. Briones (1998, p. 16), sostiene que el propósito principal de la evaluación es: “proporcionar informaciones que puedan ser utilizadas para mejorar la calidad de la educación en el componente que es evaluado”. La evaluación de programas proporciona criterios para la toma de decisiones en relación con la estructura, el funcionamiento y el desarrollo del mismo. Otros enfoques sostienen que, además de la congruencia entre objetivos y resultados, implica la necesidad de *emitir juicios* sobre tales resultados.

Una perspectiva más, concibe la evaluación según sus usos sociales (Bertoni, Poggi y Teobaldo, p. 24-19): según las intenciones que persiga, busca responder a la pregunta *¿por qué se evalúa?*; teniendo en consideración las acciones derivadas de los resultados, pretende responder a la pregunta *¿para qué se evalúa?* Más allá de los usos sociales, otros cuestionamientos importantes tienen que ver con contenidos, métodos y sujetos implicados en tal proceso, (evaluados y evaluadores): *¿Cómo se evalúa? ¿Qué se evalúa? ¿A quién se evalúa? ¿Quién evalúa? ¿Dónde se evalúa? ¿Cuándo se evalúa? ¿Con qué instrumentos se evalúa?* La evaluación implica un conjunto de prácticas sobre “aspectos ético-políticos, sociales, subjetivos y técnico-didácticos relativos a la instancia de formular un *juicio de valor* sobre el modo de hacer, decir o pensar de un [sujeto]” (Mancovsky, 2005, p. 49)<sup>72</sup>.

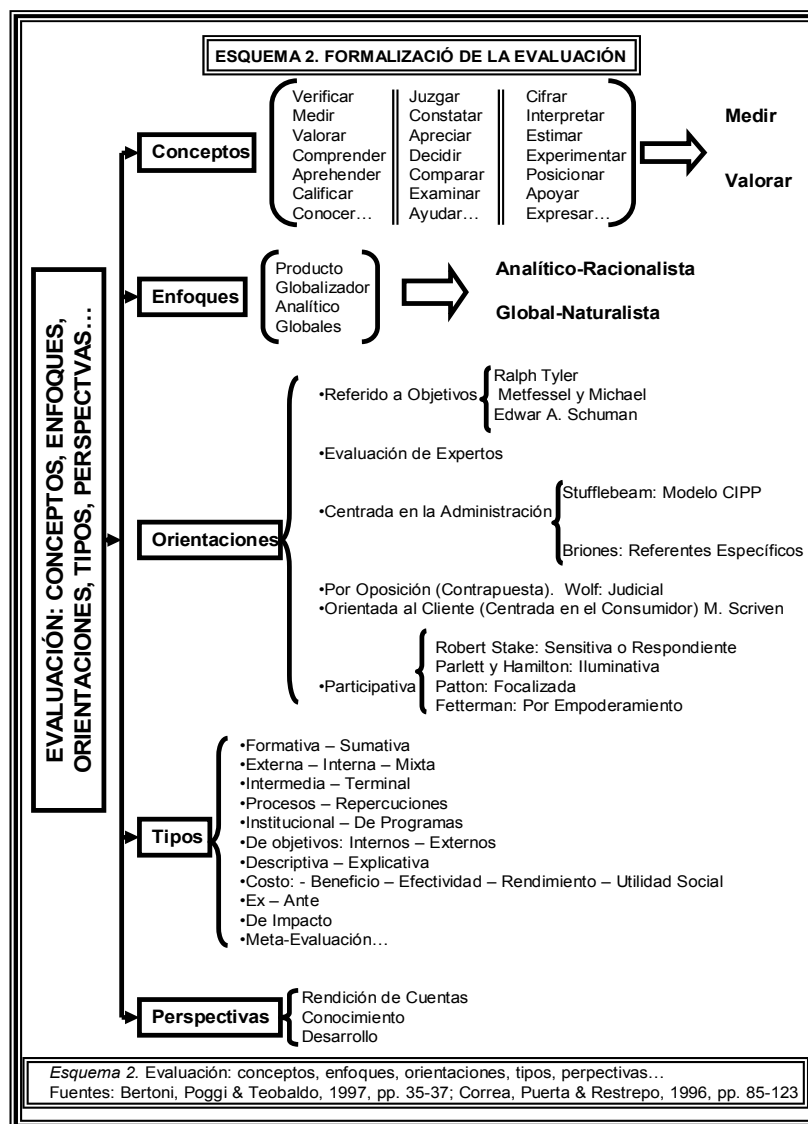
En el ámbito educacional, la primera etapa histórica de esta disciplina se centró en la evaluación de contenidos y objetivos de programas de instrucción, haciéndose extensiva, posteriormente a otras áreas del sector social; el énfasis fue puesto en la comparación de resultados frente a objetivos propuestos. En la segunda etapa, junto con los productos, se resaltó la importancia de los procesos y se incluyen nuevos elementos: contexto, programas, proyectos, comités,

---

<sup>72</sup> Es relevante señalar, que la indagación realizada es en sí misma, un ejercicio de *metaevaluación*, pues, en el propósito acometido, se han considerado diversos sistemas, enfoques, concepciones, estilos, perspectivas, tipos, modelos, formas, prácticas, instancias evaluativas e instrumentos, de los cuales ha sido tomar distancia de cualquier propuesta, con el objeto de dar cuenta de una descripción arqueológica-genealógica.

organizaciones, insumos, grupos, estrategias, resultados, instituciones, individuos, impactos. “Se pasó así, poco a poco, de una evaluación meramente académica o de aprendizajes, a la evaluación de programas y de instituciones” (Correa, Puerta y Restrepo, 1996, p. 59). Hay, en fin, una multiplicidad de tendencias, concepciones, orientaciones, perspectivas, enfoques, modalidades, sobre evaluación (figura 5), que han dado cuenta o pretenden dar cuenta de su vigencia, relevancia y utilidad; en la práctica se combinan enfoques y procedimientos de uno o más modelos, con base en ellos se redefinen nuevos diseños de evaluación.

**Figura 6.**  
**Modalidades de evaluación en la etapa de formalización**



La evaluación, pues, operó el proceso definitivo de instalación en la educación y en la sociedad en su conjunto; de manera que, una de las tantas características que puede determinarse para las sociedades modernas, es la de ser *sociedades evaluadoras*; en las cuales, de manera paulatina, diversas formas de valoración (de cosas, de mercancías, de experiencias, de comportamientos, de personas, de acciones, etc.) fueron apareciendo, hasta entrar y acomodarse en la escuela, en la educación, en la enseñanza, en el aprendizaje. La constitución y la consolidación de los sistemas educativos nacionales en Europa y América — señala Quiceno, 2000, pp. 18-19— “generaron la necesidad de instalar dispositivos de evaluación que dieran cuenta, no solo del rendimiento escolar de los alumnos, sino también del “rendimiento” del sistema educativo en su conjunto”. Las condiciones para la emergencia de esta maquinaria estaban dadas: la estabilización de un currículo; la homogenización de programas, contenidos y objetivos; “una escuela homogénea con pretensiones de pasividad; unos contenidos comunes prescritos a través del currículo, y un sistema de evaluación estandarizado”.

En este tipo de sociedades, han echado raíces unas modalidades y unos discursos evaluativos, que puestos en escena a través de una pluralidad de prácticas, tiene pretensiones de cientificidad; en palabras de Foucault (p. 314), “en fin, cuando ese discurso científico, a su vez pueda definir los axiomas que le son necesarios, los elementos que utiliza, las estructuras proposicionales que son para él legítimas y las transformaciones que acepta, cuando pueda así desplegar, a partir de sí mismo, el edificio formal que constituye, se dirá que ha franqueado el *umbral de la formalización*”. Tal situación ha acontecido con la evaluación educativa al término del siglo XX y en los albores del nuevo milenio.

### 3. APROXIMACIÓN GENEALÓGICA A LA EVALUACIÓN EN COLOMBIA, SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

*No se trata de buscar los orígenes, perdidos o borrados, sino de tomar las cosas allí donde nacen, en el medio, hender las cosas, hender las palabras. No buscar lo eterno, aunque se trate de la eternidad del tiempo, sino la formación de lo nuevo, la emergencia, lo que Foucault llamaba la "actualidad". Guilles Deleuze.*

Realizada una descripción arqueológica que ubica las prácticas discursivas (sobre la evaluación educativa en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX) en el ámbito de una historia general, externa, concreta, discontinua; que describe un conjunto de enunciados dispersos en el tiempo, en el espacio y en diferentes monumentos; que recoge un discurso constituido por diversos eventos, sostenido por diversos sujetos (renunciando a los argumentos de trascendencia, autoridad, causalidad, teleología); que señala, en fin, un conjunto de prácticas, de prescripciones y teorías; es pertinente conducir el análisis por otro camino, reorientarlo, no ya hacia la detección de los enunciados, de las prácticas, de una positividad; cuanto a determinar cómo operan dichas problematizaciones, en el ámbito de la educación. Esto es, pasar del discurso evaluativo y de su descripción, al análisis de sus operaciones, de sus relaciones y de sus fuerzas en las prácticas específicas, en la cotidianidad de los sujetos, de las instituciones, de la sociedad en su conjunto. Analizados los procedimientos —sobre el modo o los modos como la evaluación se instala en el seno de la sociedad moderna—, conviene escudriñar la cuestión de las condiciones de posibilidad de dicha instalación, de la maniobra de acomodación, de acoplamiento, de instalación y, de las formas como opera en aquella, en y a través de la educación.

El tercer trayecto de esta apuesta investigativa, se sustenta en una perspectiva genealógica, cuyo eje lo constituye la indagación por las tácticas y estrategias que utiliza la evaluación educativa; por tanto, el análisis ya no se centra en el discurso, ni funda su explicación mediante conceptos como archivo, *a priori*, monumento, enunciado; sino que, sin perder de vista aquellos elementos, se aborda un nuevo léxico mediante términos como: normalización, disciplina, dispositivo, maquinaria, lucha, estrategia, etc. En este sentido, se opera el tránsito, de la descripción del saber sobre el campo evaluativo (arqueología), a la pregunta por el poder (genealogía) y por las relaciones que las diversas formas de evaluación tejen en el seno de la educación, entre: los sujetos mismos (actores o receptores, evaluadores o evaluados, en todo caso, normalizados); las instituciones (que pueden ejercer funciones de control o de ejecución); los marcos teóricos y las conceptualizaciones (de sujeto, de saber, de enseñanza, de educación, de pedagogía, de evaluación, de currículo, que esgrimen sus propuestas con el objeto de fundamentar o justificar con mayor o menor fortaleza

determinados argumentos y postulados teóricos, para proponer o imponer sus propios puntos de mira).

Esta intencionalidad acota ciertos dispositivos de análisis, sobre las relaciones saber-poder, enfatizando en los mecanismos, tácticas y estrategias, mediante las cuales las prácticas y los discursos evaluativos irrumpen, se constituyen y se instalan en la sociedad y, se imponen como verdad. En esta dirección se rescatan, como elementos genealógicos de capital importancia, los saberes locales, fragmentados, ramificados, marginales, circulantes, específicos, sin pretensiones de verdad y sin manifestaciones de hegemonía frente a otros saberes existentes (Foucault, 1980); saberes que son testigos de la manifestación del poder y de las formas de resistencia que comporta.

Se precisa entonces, determinar las *condiciones de posibilidad de la evaluación*, a través de una analítica del saber (de un saber que ahora le es propio, porque se ha constituido como tal, mediante rupturas, discontinuidades, saltos, choques, luchas). Un análisis *encarnizado*, apartado de explicaciones históricas que pretenden hallar el fundamento primero y originario y, que pone contrariamente, el acento en aquellos espacios de emergencia, de surgimiento o de procedencia, casi imperceptibles; esto es, atender a lo que como señaló Deleuze, es casi invisible porque *está demasiado en la superficie de las cosas*.

No se busca la causa primera de la evaluación, porque la verdad del presente en relación con ella, no reside en su origen que demandaría, según Nietzsche, la afirmación de la necesidad lineal de la génesis, la condición de remontarse hasta el fundamento original —por demás, imposible de descubrir—. La renuncia a la búsqueda del origen de una institución, un concepto, una práctica, o un discurso (de la evaluación educativa como objeto de esta apuesta investigativa), hace posible el análisis genealógico, aunque no merma la dificultad en su realización, en relación con la eventualidad de una historización de la evaluación educativa y con la exigencia de ligarla a la historia de la escuela moderna. Ello obliga, por tanto, a tener en consideración la descripción de algunos episodios históricos de la educación en Colombia, que pueden ser analizados como elementos constituyentes de las condiciones de posibilidad para la emergencia y la instalación de la evaluación; partiendo, como se ha reiterado, del presupuesto que no se busca una historia global, evolutiva y tradicional, sino una historia fragmentada, o mejor, unos fragmentos históricos (unas *crónicas históricas*) en que irrumpen ciertos acontecimientos que señalan el itinerario de la evaluación educativa a través de la segunda mitad del siglo XX; y, reconociendo como señala Quiceno, que “la historia de Colombia ha pasado por periodos muy largos, todos ellos discontinuos, como si cada vez se empezara a construir lo que otros hombres ya habían hecho. La historia ha sido olvido y comienzo, repetición y diferencia” (2003, p. 22).

### 3.1 CAMPO DE INSCRIPCIÓN DE LAS CONDICIONES DE POSIBILIDAD

*“Nadie es, pues, responsable de una emergencia, ni nadie puede vanagloriarse de ella; siempre se produce en el intersticio”. Foucault.*

En el capítulo anterior, se señaló que a partir de la década del 70 se empieza a manejar de una manera organizada, actualizada y especializada la información referida al objeto evaluación, hoy tan en boga. La descripción se ha realizado teniendo en consideración la multiplicidad de cambios que, paralelamente se han venido operado en todos los órdenes de la sociedad en general, y en los niveles de la educación en particular, en la periodización referida<sup>73</sup>.

La panorámica retrospectiva pero actualizante sobre los avatares educativos-evaluativos ubicó el análisis frente a una serie de irrupciones, de rupturas, de límites; que señalan una diversidad de acontecimientos (mayúsculos o minúsculos, pero importantes), que guardan estrechas relaciones (no de continuidad o evolución) sino de cambios y transformaciones y, que permiten el abordaje de un discurso referido a un saber en constitución, no acabado, siempre enfrentado a los embistes del tiempo, de la historia y de la memoria. Tal mirada, fundada en una analítica histórica, no referida a un lejano e inabarcable origen, cuanto analizada en el ámbito de la instancia, del momento, de lo efímero; proyectada sobre el campo en el que se operan las prácticas para determinar las condiciones de posibilidad de la evaluación; exige cuestionar esas formas de continuidad, de unidad, de evolución; coincidiendo con Foucault (1970, p. 41): “estas formas previas de continuidad, todas esas síntesis que no problematizamos y que dejamos en pleno derecho, es preciso tenerlas, por lo tanto en suspenso”.

Múltiples reformas —tanto generales como relativas a procedimientos evaluativos o examinatorios— puestas en marcha en diversos momentos del siglo XX (segunda mitad), han tenido pretensiones de hacerse extensivas al conjunto del aparato educativo; de ensanchar sus dominios sobre sus agentes: alumnos, maestros, administrativos, directivos, padres de familia y sociedad en general; de abarcar todos los niveles de educación (preescolar, básica, superior); y, de aplicarse desde diversos entes territoriales (Estado central, Regiones, Provincias, Localidades). Estas intencionalidades de apertura, de expansión, de omnipresencia y omniabarcancia, amparada en la susodicha variedad de propuestas reformistas son indicios de que la historia particular de la educación colombiana, en que se

---

<sup>73</sup> Zuluaga (1987, p. 194) hace referencia al uso del término periodización: “en un estudio crítico de la historia de un discurso las periodizaciones iniciales y el avance en el trabajo, solo permiten establecer *periodizaciones provisionales*. Es provisional tanto porque pone en tela de juicio las periodizaciones de la historia tradicional de las idas y los saberes, como porque en el trabajo de reconstrucción histórica [...], es necesario tratar diferentes cronologías para acontecimientos de diferentes niveles y tipos, que impiden desde el comienzo o en los primeros avances del trabajo *periodizar* desde el punto de vista arqueológico o genealógico.

analiza la emergencia, instalación y normalización de la evaluación, está matizada por rupturas y quiebres, glosando a Quiceno (2003): *no se ha avanzado, se ha fracturado; no se ha prolongado, se ha cambiado de dirección; no se ha insistido, ha aparecido otra intensidad; no ha habido continuidad, se han dado diversas rupturas.*

Las vicisitudes del aparato educativo abren espacios para diversas modalidades de educación, de escuelas, de métodos, de pedagogías, de organizaciones, de programas, de currículos, de cronogramas, etc., lo cual repercute necesariamente en las prácticas y formas evaluativas. Claras diferenciaciones se pueden apreciar, por ejemplo, entre una enseñanza primaria rural y una urbana: la primera con horarios alternados (mañana o tarde, según género), con un programa desarrollado en tres años, con seis horas diarias de clase; en contraposición con una primaria urbana (de distrito) extendida a seis años y *pénsumes* enriquecidos con diversas asignaturas<sup>74</sup>. Por otra parte, una educación secundaria diferenciada: clásica, generalmente privada (a cargo de comunidades religiosas), encargada de la formación de las élites; y una secundaria técnica, pública y para estratos populares (Silva, 2001).

A mediados de los años treinta, en el ámbito de ese espíritu reformista, se propendía por la organización de un sistema educativo nacionalista, modernizador y democrático, ello demandaría medidas de diverso orden: *económico*, incremento del gasto del Estado en educación, Ley 12 de 1934; *jurídico*, reforma constitucional de 1936, que señala: “respetando el concepto de libertad de enseñanza, el gobierno pudiera intervenir en la marcha de la educación pública y privada, a fin de garantizar los fines (sic) sociales de la cultura y la mejor preparación intelectual, moral y física de los educandos” (Artículo 14); y *administrativo*, reformas educativas sobre inspección escolar y organización de los estamentos de regulación y control.

---

<sup>74</sup> Durante las tres primeras décadas del siglo XX, la educación primaria obedeció a este esquema hasta que el Decreto 1487 de 1932 determinó la unificación de los programas de estudio para la educación primaria, tanto para escuelas rurales como urbanas (con una duración de 6 años, 4 básicos y dos complementarios), bajo la dirección de la Inspección Nacional de Educación Primaria. La misma jurisprudencia reglamentó la segunda enseñanza que en lo sucesivo será de seis años, extensión mínima necesaria para los alumnos que aspiren a ingresar a la Universidad y para quienes quieran seguir la carrera del magisterio o solamente adquirir el título de bachiller. Este Decreto, según se señaló en la segunda parte, ratificó y reglamentó el examen de cultura general, requisito para el ingreso a la educación superior. Un lustro más tarde, en 1938, el Ministerio de Educación establecería dos tipos de bachillerato: el clásico (humanístico) con los mismos seis años y el moderno (diversificado) con cuatro años de formación general y dos de formación práctica profesional. Esta modalidad dará lugar al bachillerato superior y elemental de seis y cuatro años respectivamente, cada uno de los cuales conduciría a un título (Cf. Jaramillo, 2001).

En consonancia con la finalidad de la norma, los intentos de generalización y expansión en la educación primaria, en perspectiva de su universalización, exigen la unificación de criterios administrativos y curriculares; se demanda entonces, que las instituciones de educación primaria estén “sometidas a un solo plan pedagógico que será dictado por el Ministerio de Educación y ni los departamentos ni los municipios podrán alterarlo o modificarlo” (Cf. El Siglo, agosto de 1939).

Varios autores (Helg, 1981; Leboth, 1979 y Jaramillo, 1980) coinciden en señalar las transformaciones acaecidas al interior de la educación a mediados de siglo: -liberación del sistema educativo del anclaje que lo sujetaba al siglo XIX; -imprimir un impulso modernizador, una voluntad de cambio, una perspectiva de progreso e innovación acorde con los desarrollos, necesidades y demandas de la sociedad; -orientación hacia una revolución pedagógica al amparo de los presupuestos de la Escuela Nueva (métodos innovadores de enseñanza, teoría psicológica sobre el educando, sistemas disciplinarios, transmisión de valores intelectuales y morales); -unificación de programas y planes de estudio; -unificación de criterios para la adopción de planes oficiales en planteles (públicos y privados) de educación primaria y secundaria; todo lo cual incide necesariamente en la evaluación educativa.

En julio 1947 se expiden dos normativas: el Decreto 2261, reestructura el MEN y re-determina sus funciones (orientación general de la enseñanza, reforma y preparación de currículos y programas, supervigilancia de los establecimientos mediante la inspección, atención al escalafón docente y resolución de conflictos del sector); la norma reglamenta el *Consejo Superior Permanente de Educación* y lo reconoce como la *máxima entidad asesora en la formulación de políticas educativas del MEN*, en lo relativo a orientación de actividades pedagógicas y culturales: estudio, reforma, preparación y adopción de pñsumes y programas para los establecimientos de educación primaria, secundaria, normalista, vocacional y comercial; y, planeamiento, orientación y ejecución de la Campaña Nacional de Alfabetización.

Uno de los elementos, en que el conjunto de reformas desarrolladas a mediados de siglo puso más énfasis, fue el de la inspección escolar: incremento del número de inspectores —Decreto 641 de 1949—; ejercicio de la inspección, mediante comisiones de expertos —Decreto 642 de 1949—, en todos los niveles de la educación, unificando en un solo estatuto las funciones, dentro de las cuales se cuentan: fiscalización técnica y administrativa de los planteles; orientación a los maestros; organización a nivel municipal de la campaña de alfabetización; unificación del sistema escolar, *examen del rendimiento de los estudiantes, la bondad de los métodos y de los programas; determinación de la capacidad y preparación de los maestros*; y vigilancia en el cumplimiento de la normatividad emanada del gobierno.

Un hecho connotativo de mediados de siglo, se refiere al desarrollo de tres importantes misiones internacionales: la del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento-BIRF (1951); la del Consejo Económico para América Latina-CEPAL (1952), y la de Economía y Humanismo (1958). Los propósitos de estos proyectos se orientaron al análisis de las condiciones de desarrollo del país y al planteamiento de recomendaciones. El último de los trabajos mencionados, realiza un diagnóstico de la educación, en relación con la función que esta



desempeña de cara al desarrollo económico; ello significó sentar las bases fundamentales de la planeación educativa (Cf. Cap. 2).

En términos generales, el panorama que describen los informes sobre las situación de la educación reseña: elevadas tasas de analfabetismo pese a los numerosos esfuerzos por llevar la educación a todas las regiones del país; bajo índice de matrícula; deficiente relación alumnos-aulas; precarios recursos para construcción de locales escolares; menos de la mitad de los estudiantes que terminan primaria ingresan a la secundaria; reducido número de estudiantes que terminan este nivel educativo; mayor presencia de la educación privada en relación con la pública; insuficiencia y mala preparación de maestros; mínima cobertura en educación superior; formación elitista; nulas posibilidades de ingreso para las clases populares; paupérrimo número personas que lograban graduarse; y condiciones inadecuadas a las necesidades del país.

Como atrás se señaló, los primeros años de la segunda mitad del siglo, asistirían a un evento de capital importancia, que irá a influir de manera decisiva en los futuros desarrollos tanto de la educación como de la evaluación: la planeación<sup>75</sup>, que se constituiría en el instrumento fundamental para la modernización del aparato educativo, en perspectiva de satisfacer las necesidades

---

<sup>75</sup> Un programa general es el instrumento básico de cualquier planeación del desarrollo de cualquier área y supone la formulación de un diagnóstico lo más completo y técnico posible de la situación, estado y perspectiva, la definición de las metas globales y sectoriales de la actividad, para un tiempo prefijado, la evaluación y determinación de los medios para alcanzarlas (Cf. Consejo Nacional de Política y Planeación, 1961. Presentación, p. 24). El documento admite la convicción de la necesidad de someter cualquier actividad a un riguroso planeamiento derivada del imperativo de avanzar con firmeza en el camino de liberar tal actividad del intervencionismo (estatal), del empirismo, la improvisación y la dispersión de los recursos, para ofrecer a los diversos sectores, derroteros acordes con el beneficio nacional (p.23). La génesis constitucional de la planeación se inscribe en la Reforma Constitucional de 1945 (Acto Legislativo No. 1), que asigna al congreso “la función de “fijar” los planes y programas a que debe someterse el fomento de la economía nacional, y los planes y programas de todas las obras públicas que haya que emprenderse o continuarse”.

En 1950 se crea el Comité de Desarrollo Económico que daría origen a la Oficina de Planificación (Decreto 1928 de 1951); posteriormente se reorganiza el Consejo Nacional de Planificación, mediante el Decreto legislativo 0389 de 1952. En 1953 se restituye el Consejo Nacional de Planeación Económica (Decreto 0999), que daría origen a la Dirección Nacional de Planeación Económica y Fiscal (Decreto legislativo 3278). En 1954 se restituye el Consejo Nacional de Planeación (Decreto 3080) y el Comité Nacional de Planeación (Decreto 3031). (Cf. Plan de Desarrollo de Beltrán —Cundinamarca—, (2004, mayo). pp. 135-136).

Los supuestos básicos en los que se fundamenta la planeación, según Gagné y Briggs (1977) son: el individuo (los grupos no masificados), unas etapas (inmediatas, mediatas y a largo plazo), la equidad (que todos tengan las mismas oportunidades de aprovechar al máximo sus capacidades), el conocimiento de la manera como aprenden los individuos. Por otra parte, se puede predicar de la planeación, siguiendo los postulados de Popkewitz (1977), que como instrumento de modernización, “permitió la aparición de nuevas técnicas de control, dada la mayor posibilidad de supervisión, observación y administración del individuo” (p. 45).

del país. Desde entonces, el modelo de *planeamiento*, que incursiona en todos los órdenes de la sociedad, echa raíces en la educación y prescribirá, como elemento esencial de la misma, la práctica evaluativa.

Una condición para la emergencia e instalación de la política de planeación —con orientación hacia la previsión, planificación y coordinación— se puede ubicar en 1950 (Decreto 2838), normatividad que da origen al Comité de Desarrollo Económico, cuyos planteamientos iniciales conducen a la elaboración de un *Plan Nacional para la Educación*, orientado al mejoramiento de la educación primaria y vocacional; desde esta perspectiva, surge la planeación como “un instrumento de política del gobierno, tendiente a racionalizar el esfuerzo de desarrollo, que plantea, a nivel global y sectorial, los objetivos y metas a lograrse en determinados plazos, optimizando el uso de los recursos actuales y potenciales” (MEN, s.f., pp. 135).

El discurso de la planeación traería consigo diversas intencionalidades que incidirán en el desarrollo de la evaluación: un elevado interés por la expansión y masificación de la escolaridad; la puesta en marcha de nuevas reformas que como prácticas sociales y políticas adquieren características particulares e incorporan nuevas estrategias (incremento del número de alumnos matriculados, aumento de plazas para maestros, auge de construcciones escolares, reforma en la capacitación del profesorado, introducción de nuevas tecnologías para supervisar y evaluar a profesores y alumnos); la propuesta de programas y proyectos, en orden a la *universalización* de la educación; la adopción de nuevas tecnologías y estrategias de evaluación, regulación, vigilancia y control de instituciones, grupos e individuos, a partir de unos supuestos básicos.

El posicionamiento del *planeamiento integral*, se deriva del crecimiento y la diversificación del aparato económico, en virtud de un desplazamiento al terreno educativo, concretándose en los principios y métodos de la *planificación educativa*. La transferencia se operó, como señala Martínez (2004), mediante la tecnología instruccional (introducción del enfoque sistémico para llevar a cabo el diseño, conducción y evaluación del proceso de instrucción, y el establecimiento de una estrecha relación entre objetivos y el análisis de tareas como etapa básica en el diseño de la instrucción) y el modelo curricular. Los objetos de la tecnología instruccional eran el aprendizaje y la instrucción (proceso de enseñanza-aprendizaje), y su “objetivo fundamental era transformar la conducta de los alumnos por medio de la instrucción”. Para que los cambios fueran permanentes “se involucró como elemento esencial la *evaluación* del aprendizaje, entendida como la medición y el control permanentes del proceso y de los resultados esperados” (pp. 52-53).

La incursión de la planificación de la educación a nivel regional se explicita en la IX Sesión de la Conferencia General de las Naciones Unidas (1956), evento en que se planteó el *Proyecto principal sobre extensión y mejoramiento de la*

*educación primaria para América Latina y el Caribe*, que propuso como objetivos: el planeamiento sistemático de la educación; la expansión de la educación primaria; la revisión de los planes y programas de estudio; el mejoramiento de los sistemas de formación y perfeccionamiento del magisterio, entre otros.

A nivel local, la Misión Economía y Humanismo previendo los posteriores desarrollos del país, recomienda la adopción de la planeación. En 1956 se crea la *Oficina de Planeamiento Educativo*, protocolizada mediante el Decreto 0206, entidad que constituye la génesis de la planeación en el ámbito educativo (en la región). A esta entidad se encargó la realización del Primer Plan Quinquenal de Desarrollo Educativo. Desde entonces, el discurso de la planeación ha permeado la educación y ha signado como uno de sus elementos capitales el procedimiento evaluativo.

Los propósitos de los diagnósticos de mediados de siglo, se orientaron al análisis de conjunto sobre la situación económica del país y deducir de él las perspectivas que han de considerarse para una planeación nacional. La Misión Le Bret recomienda “llevar a feliz término la fundación ahora en curso, de un servicio de planeación educativa de manera que se establezca un programa a corto, mediano y largo plazo, y para evaluar con exactitud las exigencias absolutas del presupuesto educativo” (p. 367); además, como una de las conclusiones generales señala: “la planeación es rigurosamente indispensable en la actual fase de transición y para todo el período de treinta años considerado en este estudio. Es ilusorio pensar que se podrá lograr, dentro de los límites de las potencialidades colombianas, el desarrollo armonizado de los planes nacionales regionales y locales, sin organizar rigurosamente dicha planeación y sin concederle todos los medios necesarios” (p. 372).

Implantada la planeación comienza a constituirse en una herramienta fundamental en la concreción de la modernización del aparato educativo. En los niveles básicos, mediante sendas reformas en el bachillerato (titulación después de cuatro años de estudio, en lugar de los seis años tradicionales, con el objeto de que los estudiantes puedan trabajar, especializarse en alguna técnica o estudiar dos años más para presentar el examen de ingreso a las universidades); la finalidad de esta reforma, es según Helg, la democratización del bachillerato y conducción de estudiantes a carreras técnicas, según las demandas económicas del país. En la educación superior, se crea (1954) el Fondo Universitario Nacional-FUN, a cuyo cargo estaría la supervisión y orientación de las universidades y, la administración y distribución de los fondos públicos<sup>76</sup>.

---

<sup>76</sup> En 1958, se anexa al FUN, una entidad de carácter privado, que reunía las universidades privadas ya representadas por aquél: la Asociación Colombiana de Universidades (ACU), formándose así la ACU-FUN. (Confr. “Memoria del Ministro L. Gómez” V., tomo II, pp. 13-ss). “En 1968 la ACU y el FUN se separan y el segundo se convertiría en el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)” (Levot, s.f., p. 136). Por su parte, Helg (2001, p. 137) señala la misma fecha en la que el FUN se transforma en el ICFES, a cuyo cargo estaría “la

La planeación empieza a operar a través de la unificación de cronogramas, programas, contenidos, etapas y procedimientos evaluativos; para tales efectos, se expiden diversas normatividades mediante las cuales, se concreten dichas intencionalidades: -El Decreto 3666 de 1954, cuyo propósito consiste en la unificación de los periodos de estudio, de exámenes y vacacionales de los establecimientos educativos según las diferentes regiones del país; -el Decreto 0925 de 1955, persigue la reforma del plan de estudios, reorganiza y reorienta el bachillerato; establece un bachillerato básico de cuatro años y un bachillerato universitario de seis años. El básico anual, según intensidad horaria semanal, está conformado por las siguientes áreas:

**Tabla 2.**  
**Bachillerato básico, según Decreto 0925 de 1955.**

<b>AÑO PRIMERO</b>	<b>H/S</b>	<b>AÑO SEGUNDO</b>	<b>H/S</b>
Religión	3	Religión	3
Geografía e historia	3	Geografía, e historia	3
Castellano	5	Castellano	5
Ingles	5	Ingles	5
Aritmética	5	Aritmética	5
Historia natural	2	Historia natural	2
Dibujo	1	Dibujo	1
Educación física	2	Educación física	2
Estudio dirigido	10	Estudio dirigido	10
<b>AÑO TERCERO</b>	<b>H/S</b>	<b>AÑO CUARTO</b>	<b>H/S</b>
Religión	3	Religión	2
Geografía e Historia	3	Geografía e Historia	3
Castellano	4	Castellano	4
Ingles	4	Ingles	3
Álgebra	4	Álgebra	3
Física y Química	4	Geometría	2
Historia Natural	2	Física y Química	5
Educación Física	2	Anatomía, Fisiología e	2
Estudio dirigido	10	Higiene	2
		Educación física	10
		Estudio dirigido	

Los dos años restantes del bachillerato universitario se organizaron en tres áreas de orientación vocacional (Ciencias Naturales, Ciencias Técnicas y Disciplinas Humanísticas). Estas reformas enfatizan en la continuidad de la educación, de modo que el bachillerato no debe concebirse como una mera etapa

---

coordinación y el fomento del educación superior y actuar como organismo de inspección encargado de otorgar el reconocimiento oficial de los nuevos planteles oficiales y privados de enseñanza superior, así como los títulos que expidieran”.

de formación en la perspectiva de la educación superior, sino que ha de ser un poderoso mecanismo para el desarrollo armónico e integral de la persona; por otra parte los cambios operan sobre el reconocimiento de que “es unánime en el país la convicción de que el actual bachillerato adolece de graves fallas (sic), tales como el excesivo número de materias, su desarticulación, el recargo de los programas, la ausencia de criterio psicológico en la selección y distribución de asignaturas, la orientación hacia un memorismo estéril que reduce las posibilidades y el interés de las inteligencias jóvenes, desarrollando en cambio pasividad de los alumnos por los efectos del sistema y las inmoderadas exigencias en las tareas domésticas”.

Pese a los esfuerzos de expansión y cobertura educativa, que manifiestan las reformas señaladas, persisten en el país enormes desigualdades que se reflejan, según Helg (2001, p. 135), en una diferenciación bien marcada en la educación: elitista-masificada, privada-pública, urbana-rural; cada una con sus propios condicionamientos y circunstancias. Estas condiciones permiten ver un diagnóstico de la educación —en cuanto tal, evaluativo— que continúa siendo desalentador<sup>77</sup>.

Bajo la influencia de la planeación —concebida la educación como condición y exigencia social— con el propósito de hacerla extensiva a todos los rincones de la geografía nacional, en los años sesenta se plantea a fondo el debate sobre la necesidad de la escolarización general de la población (democratización de la educación); ello exige serias reformas en el aparato educativo, orientadas a: la homogenización, unificación y regularización de los planes de estudio, de los programas escolares, de los periodos académicos y de los cronogramas de trabajo y de los métodos evaluativos; y a la reestructuración de los diversos organismos encargados de la educación. En relación con la

---

<sup>77</sup> El Plan de Desarrollo de Lleras Camargo, a partir de los datos del censo de 1951, suministra la siguiente información en relación con la educación: -cerca de una tercera parte de la población en edad escolar no recibe educación primaria; -el 39.0% de los hombres adultos y el 43.7% de las mujeres adultas no han cursado un solo grado de instrucción; -el 58.0% de la población ha cursado el primer grado elemental; -el 16.6% de la población adulta ha cursado los cinco grados elementales; -menos del 2% ha completado los seis años del ciclo intermedio; -el 0.12% ha cursado un año de estudios superiores. Para 1957, estimativos poblacionales por edades y según el índice de matrículas, se considera que el 90% de los niños (y niñas) residentes en áreas urbanas asisten a la escuela, contra un 40% de los habitantes de zonas rurales. Esta problemática, sumada a la división de la educación primaria, y a la falta de preparación de los maestros (sólo el 30% egresados de escuelas normales y más del 50% sin título alguno), completan este desalentador diagnóstico, pese a los enormes esfuerzos del Estado, de la sociedad y de los organismos internacionales. (Cf. Consejo Nacional de Política Económica y Planeación. Capítulo 1, pp. 61-63). Para 1969, se estima en 37.7% el analfabetismo, en 5% el índice de población que logra educación técnica o superior; más de la mitad de la población sin primaria completa; cubrimiento de solamente el 39% de los alumnos que solicitan ingreso al aparato educativo; 18% de la población en condiciones reales de recibir los cinco grados de educación básica (Capítulo 3, pp. 86-93). A este panorama se suman las inmensas desigualdades educativas, en virtud de la existencia en Colombia de tres sistemas distintos de educación primaria, que regían desde 1950.

democratización educativa, Martínez, Noguera y Castro señalan: “si la democratización fue en últimas democratización de la educación, y si aquella fue entendida en términos de “igualdad de oportunidades”, entonces *democratizar es a la vez uniformar*, porque antes que igualar las oportunidades educativas, se insiste en la uniformidad del ciclo escolar (seis años) y en la unificación de un *plan de estudios y programas* para toda la población, fuese esta rural o urbana” (p. 113). La unificación de planes y programas remite a la educación fundamental, cuyo propósito consiste en dotar a los educandos de unos elementos mínimos teóricos y prácticos para su desenvolvimiento en la sociedad. Tal homogenización culminará con la adopción de dispositivos evaluativos masificados, sello característico de uniformidad y normalización de la población.

La panorámica educativa que se refleja diagnóstico tras diagnóstico, continúa siendo sombría. Con el propósito de subsanar las adolescencias en términos de expansión, calidad, cobertura, ampliación de niveles educativos y retención escolar, los entes de dirección, administración y control, vuelven sobre otro conjunto de normativas, que no pierden de vista el ejercicio de la regulación y el control:

- El Decreto 1637 de 1960, reorganiza el MEN y redefine sus funciones; el Decreto 045 de 1962, establece el Ciclo Básico de Educación Media, determina el Plan de Estudios para el Bachillerato y reorganiza el Calendario Escolar. Esta normativa, tras determinar los objetivos de la educación secundaria, unifica el plan de estudios del bachillerato en un ciclo básico de cuatro años y un segundo ciclo o período complementario que será requisito para el ingreso a la educación superior<sup>78</sup>. Los programas por ciclos se sintetizan en la Tabla 3.

---

<sup>78</sup> El Decreto 0486 del mismo año, determina el plan de estudios para el bachillerato nocturno, que se cursará en mínimo 7 años y contará, también, con dos ciclos: el ciclo básico de 5 años; y, el ciclo del “bachillerato propiamente dicho”, 2 años. Cada grado, con menor intensidad horaria anual (630 contra 1140 del diurno), deja por fuera grupos de asignaturas como: Artes Industriales y Educación para el Hogar, Educación Estética, Educación Física y Actividades Co-Programáticas e Intensificaciones.

**Tabla 3.****Plan de estudios Bachillerato básico. Decreto 045 de 1962.**

Primer Ciclo						Segundo Ciclo					
Asignaturas	Horas-año/cursos				Total	Asignaturas	Horas-año		Total		
	I	II	III	IV			V	VI			
Educación Religiosa y Moral	90	90	90	60	330	Educación Religiosa y Moral	60	30	90		
Castellano y Literatura	150	150	150	150	600	Psicología	60		60		
Matemáticas	150	120	150	210	630	Filosofía	90	120	210		
Ciencias Naturales	60	60	60	120	300	Estudios Sociales		60	60		
Estudios Sociales	150	210	210	120	690	Castellano y Literatura	90	90	180		
Idiomas Extranjeros	90	90	90	90	360	Idiomas Extranjeros	150	150	300		
Artes Industriales y Educación para el Hogar	60	60	60	60	240	Matemáticas	90	60	150		
Educación Estética	60	60	60	60	240	Física	120	120	240		
Educación Física	60	60	60	60	240	Química	120	120	240		
Actividades Co-Programáticas e Intensificaciones	270	240	210	210	930	Actividades Co-Programáticas e Intensificaciones	360	330	690		
<b>Totales</b>	<b>1140</b>	<b>1140</b>	<b>1140</b>	<b>1140</b>	<b>4560</b>	<b>Totales</b>	<b>1140</b>	<b>1140</b>	<b>2280</b>		

Ante la crítica de la opinión pública, que cuestiona la necesidad de “revisar programas con el propósito de saber a ciencia cierta si se mantiene el método de aplastar al niño bajo un alud de conocimientos o se busca la filosofía de lo sencillo y lo elemental” (El Tiempo, 1963, abril 28), el MEN asume la responsabilidad de elaborar y revisar los programas de estudio, que según el Decreto 045, “serán elaborados en función de los objetivos asignados a la enseñanza media y a la educación secundaria” y, deberán contener: la fundamentación del programa para cada asignatura o grupos de asignaturas afines; programas sintéticos para cada asignatura; programas analítico que incluirá, además del contenido, indicaciones didácticas y bibliografía para profesores y alumnos, y estará precedido de los respectivos objetivos específicos; distribución del programa en unidades de trabajo a título de orientación y guía; orientación a los profesores sobre selección y elaboración de textos escolares. Los contenidos de los programas para “las asignaturas del Ciclo Básico de Enseñanza Media deberán seleccionarse y graduarse partiendo del nivel de conocimiento propios del 5º año de enseñanza primaria” (Artículo 16); y se estructurarán como unidades de cultura (con mecanismos de evaluación-selección) pertinentes para la *continuidad* en el sistema educativo.

- El Decreto 1710 de 1963, prescribe la adopción de un plan de estudios unificado: “La Escuela primaria colombiana será única. Por lo tanto, la diferenciación entre la escuela del medio rural y la del medio urbano no será de esencia sino de adaptación de los programas y prácticas a las necesidades y características del ambiente” (Artículo 5). La norma determina cinco años de

escolaridad durante 198 días hábiles cada uno, equivalentes a 1080 horas efectivas de trabajo docente.

**Tabla 4.**  
**Plan de estudios educación primaria. Decreto 1710 de 1963**

Asignaturas	Clases Semanales / Grados				
	I	II	III	IV	V
Educación Religiosa y Moral	3	3	3	3	3
Castellano y Literatura	9	9	7	7	6
Matemáticas	6	6	5	5	5
Estudios Sociales	5	3	6	6	6
Ciencias Naturales	3	3	5	3	6
Educación Estética	4	4	4	4	4
Educación Física	3	3	3	3	3
<b>Suma total clases semana</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>

- El Decreto 1955 de 1963 determina la adopción y elaboración de los planes y programas de estudio para todas las Escuela Normales del país. El capítulo IV se ocupa de la reglamentación sobre dicha materia.
- La educación superior se modifica, mediante el Decreto 1297 de 1964, que se pauta el funcionamiento de las universidades, en lo referente a expedición de títulos (profesionales universitarios, licenciatura, magister y doctorado) y, reserva la dirección e inspección de las mismas a través del Fondo Universitario Nacional-FUN.

El espíritu reestructuracionista, hace presa también, de los programas desarrollados por los Institutos de Educación Media Diversificada (INEM), los cambios operarán con base en: la exigencia de actualización continua en los planes y programas de estudios debido al acelerado avance científico y tecnológico; el desarrollo técnico que se ha constituido en una nueva dimensión del hombre moderno; la respuesta que debe dar la educación a las exigencias del presente; la necesidad de equilibrio entre los diversos humanismos (literario, científico y tecnológico) en perspectiva de la formación integral. El Decreto 1085 de 1971 concreta dicha reforma. El documento señala la necesidad de determinar con claridad los sistemas de organización de las asignaturas, las condiciones de evaluación y promoción de los alumnos; introduce conceptos que irán a ser relevantes en sucesivas reformas:



- *Rama*, “un conjunto de actividades expresadas en asignaturas afines, destinadas a dar el alumno una serie de estructuras básicas en sectores económicos bien definidos. Una rama comprende varias modalidades”.

- *Modalidad*, “un conjunto de asignaturas afines que busca preparar al educando en un aspecto específico de un sector económico” (Artículo 1, Parágrafo 1).

- Explícita, además, algunos elementos que serán determinantes en los futuros procedimientos evaluativos: *Los objetivos y los contenidos de los cursos*, que “serán elaborados por el Grupo Pedagógico del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE).

Los imperativos de homogeneización, de uniformidad y unificación del aparato educativo, constituyen una clara señal de la instalación de la planeación en los diversos estamentos de la sociedad colombiana; que inicialmente operó como un dispositivo dinamizador de diversos procedimientos (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 116): -inicio de un proceso intensivo y extensivo de escolarización; -énfasis en la igualdad de oportunidades, en la democratización de la educación (homogeneización de la población); -intención de vincular el conjunto de la población, especialmente la marginal, a los discursos y a los procesos de desarrollo; -unificación de planes y programas de estudio y de cronogramas académicos; -fortalecimiento de la educación fundamental. En este contexto, según sostiene Martínez Paz (s.f., pp. 2-3)<sup>79</sup>, se hace manifiesta una transformación social y cultural “acompañada por una planetarización de los problemas educativos y por una conciencia creciente acerca de la crisis mundial de la educación” (p. 2).

Colombia —al igual que buen número de países de la región— bajo la influencia de programas internacionales, entra en la onda de incorporación de las

---

<sup>79</sup> La *mundialización* de la crisis de la educación tiene dos antecedentes importantes. Primero: la publicación, por parte del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (París, UNESCO, 1967), de los *documentos de base* para la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación celebrada en Williamburg (EUA) en la que participaron dirigentes de cincuenta naciones (ministros de educación, rectores universitarios, profesores, investigadores...), cuyas conclusiones se recogen en la publicación del documento *La crise mondiale de l'éducation*, en 1968, por parte de Philip Coombs. El informe sintetiza la visión revisada del documento base y las contribuciones más significativas de la Conferencia, que implicó el análisis de: -la crisis del concepto, de las funciones, de los aparatos nacionales, de las instituciones; -la intensa demanda educativa en orden a la cobertura y expansión; la falta de correspondencia entre oferta y demanda y el marginamiento real de grandes capas sociales; -el enfrentamiento de diversas fuerzas e intereses tanto internos y externos que inciden en los aparatos educativos; la escasez de recursos, pese a las elevadas inversiones en materia educativa; la incapacidad de la educación de adaptarse rápidamente a los repentinos cambios que se operan en la sociedad; la escasez o inutilización del personal calificado en beneficio del desarrollo educativo; la crisis de la idea de poder ilimitado de la educación. Segundo: “El Mayo Francés de 1968”, que puso en escena un movimiento estudiantil contestatario, de protesta, insatisfacción y rebelión que repercutió, a la manera de un nuevo estado de conciencia —crítica—, develó el papel que podría desempeñar la educación en la configuración de una nueva sociedad, en constantes transformaciones.

tecnologías a los procedimientos educativos (Proyecto Multinacional de Televisión Educativa (1968), que posteriormente cambiaría de nominación para transformarse en el Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa (1970); y se daría a la tarea de realizar múltiples reformas administrativas, que abonarían el terreno para la emergencia de procedimientos e instituciones relacionadas con la educación: Nuclearización Escolar (1961); Institutos de Enseñanza Media Diversificada (INEM, 1965); Plan de Emergencia (1967); Instituto Colombiano de Construcciones Escolares-ICCE (1968); Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales “Francisco José de Caldas”, (COLCIENCIAS, 1968); Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE, 1969); Concentraciones de Desarrollo Rural (1970-1973).

La preocupación fundamental de la época se centró en la tecnología instruccional: orientada hacia la instrucción y los procesos de enseñanza-aprendizaje; fundamentada en el enfoque sistémico; que enfatiza la relación entre los objetivos comportamentales y el desarrollo de actividades; y, persiguió, según se ha señalado, mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje, la modificación de la conducta de los alumnos (conductismo). Según Martínez, Noguera y Castro, la tecnología instruccional se institucionaliza de diferentes modos y en distintas circunstancias, en virtud de las condiciones propias de cada institución para su implantación. Inicialmente, “encontró en las Facultades de Educación [Universidad Pedagógica y Universidad de Antioquia] un espacio propicio para su consolidación”; posteriormente se instala en la escuela a finales de la década de los años 70 mediante los procesos de renovación curricular impulsados por el MEN, a través del Decreto 1419 de 1978. En el primero de los casos se nutre de “un importante proceso de discusión y experimentación en el que participan activamente las diferentes instancias administrativas y docentes [...], en la escuela primaria su existencia asumió la forma de un paquete elaborado por instancias técnicas y administrativas alejadas de la institución escolar, y dispuesto para su aplicación y utilización operativa por parte del maestro” (p. 136); o como señalaría Carrión, “Currículos a prueba de maestros”, paquetes curriculares “diseñados por tecnólogos para ser aplicados por cualquier docente” (1999, p. 121).

Con el propósito de mejorar la calidad de la educación media, atender a su demanda y a las necesidades del país, el gobierno nacional se propone la unificación de los planes de estudio de la educación media, entendiéndola como “la etapa de formación educativa, posterior a la educación elemental, durante la cual el alumno tiene la oportunidad de complementar su formación integral, identificar sus intereses, aptitudes y habilidades y capacitarse prácticamente para continuar estudios superiores o desempeñar más eficientemente una determinada función en su comunidad” (Decreto 080 de 1974, Artículo 1). La reforma que se opera mediante esta normatividad, tiene como punto de partida la concepción de que la educación es “un proceso que dura toda la vida”, por lo cual es indispensable la adquisición de métodos de estudio, investigación y pensamiento crítico.

Descritos los propósitos a los que ha de orientarse la educación, el documento enuncia el plan de estudios mínimo para la educación media nacional, que comprenderá, en adelante, dos ciclos: -uno básico de cuatro años, en el que los estudiantes recibirán la misma formación académica fundamental a través de dos períodos (exploración vocacional, primero y segundo; iniciación vocacional, tercero y cuarto); -otro ciclo vocacional de dos años, con diversas opciones de especialización (Bachillerato académico; pedagógico o formación normalista; industrial; comercial; agropecuario; en promoción social). El plan decretado quedará como sigue:

**Tabla 5.**  
**Plan de estudios Educación Media. Decreto 080 de 1974.**

<b>Plan Fundamental Mínimo para la Educación Media. Decreto 080 de 1974</b>							
<b>ÁREAS</b>		<b>ASIGNATURAS</b>		<b>GRADOS/HORAS</b>			
		<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>VI</b>
<b>SOCIALES</b>	Educación Ética, Moral y Religiosa	3	3	3	2	1	1
	Filosofía					3	3
	Historia	2	2	2	3		
	Geografía	2	2	2	3		
	Comportamiento y Salud					2	2
<b>IDIOMAS</b>	Español	4	4	4	4	4	4
	Idioma Extranjero (Electivo)	3	3	3	3	3	3
	Ciencias Naturales	3	3	3	3		
	Química					3	3
	Física					3	3
	Matemáticas	5	5	5	5	3	3
	Educación Física	2	2	2	2	2	2
	Educación Estética	2	2	2	2	2	2
	Vocacionales y Técnicas	4	4	4	4	5	5
	Intensificaciones (Optativas)	5	5	5	4	4	4
<b>Totales</b>		<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>

En consonancia con las políticas de descentralización autorizadas mediante la Ley 28 de 1974 y con los propósitos de nacionalización de la educación oficial ordenada por la Ley 43 de 1975, se opera una reforma estructural del Sistema Educativo Nacional y del MEN, con el objeto de atender los desafíos de la descentralización. La reforma se explicita mediante el Decreto 088 de 1976. La primera parte de la norma se ocupa de la reorganización del Sistema Educativo Nacional: conceptos fundamentales, objetivos de la educación, modalidades de educación (Formal, No Formal, Especial), grados y niveles educativos (Preescolar,

Básica Primaria y Secundaria, Media e Intermedia, Superior), promoción estudiantil. La segunda parte del documento contiene la composición y nueva estructura del MEN (sector educativo nacional; estructura, organización y funciones).

La tecnología educativa continúa su instalación en la medida en que se implantan a niveles macro los procedimientos de renovación y orientación curricular (Decretos 1419 de 1978 y 1002 de 1984) y, se pone en funcionamiento el Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación (1975). Un episodio que señala su operatividad en el ámbito educativo, lo constituye la expedición, en 1984, de los *programas curriculares*, mediante el Decreto 1002, que establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal.

El proceso de implantación de la tecnología educativa “operó en dos niveles: para la educación en general, con la concreción de una nueva manera de concebir la organización y el funcionamiento de todo el aparato educativo: la creación del sistema educativo; para la enseñanza y la escuela en particular, con la implantación de la tecnología instruccional” (Martínez, Noguera y Castro, p. 164). El primer nivel demandó redireccionar la educación (mejoramiento cualitativo de todo el aparato educativo); el segundo nivel se concretó en la creación de la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos (Decreto 088 de 1976). Entidad a la que se encargó “la primera versión de los programas curriculares de los grados primero a tercero del nivel básico, fundamentados en los últimos desarrollos en el diseño y programación de la instrucción” (p. 165); además, la determinación por áreas y niveles de los componentes de programas y de currículos, la elaboración de objetivos, contenidos y métodos y, la evaluación permanente de los programas durante su ejecución y desarrollo. Los programas fueron experimentados en diversas instituciones; rechazados por los maestros; revisados, rediseñados, adecuados; finalmente se implantan por regla general para todo el país, a través de la Renovación Curricular (Decreto 1419 de 1978), normatividad esta que señala las orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional.

La concepción general de *currículo*, además del cambio de nominación (plan de estudio o *pensum* académico), implica nuevas categorías que transformarán sustantivamente el proceso educativo: *dinamicidad, flexibilidad, gradualidad, articulación, integridad, secuencialidad, unidad y equilibrio*. La norma lo define como “el conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación”. Esta novedosa concepción de currículo demanda para su construcción, la participación de toda la comunidad educativa; en él se redefinen los roles de los agentes que participan de los procedimientos educativos, las

instancias que los posibilitan y los fines de los mismos currículos; su centro lo constituirá, no ya los sujetos, maestros y/o alumnos (aunque exija que el proceso educativo se centre en ellos), sino el aprendizaje y sus procedimientos. El maestro se convierte en un operario o administrador de los currículos que son planeados, definidos, reglamentados, elaborados y controlados por los expertos y técnicos. La enseñanza (instrucción) queda reducida a un procedimiento instrumental que garantiza el rendimiento escolar, signo de la eficacia, de la eficiencia y de la productividad del aparato educativo.

La curricularización hace que la educación se asemeje a una empresa de rendimiento, donde el proceso individual de formación es despojado de su carácter cultural y colocado a nivel de metas operacionales predeterminadas y cuantificables. En este modelo, corresponde a la escuela cumplir un imperativo de *normalización y homogeneización* de la población mediante la aplicación del paquete curricular (contenidos, objetivos y estrategias evaluativas) uniforme para todo el país. Sus objetivos sociales se orientan, a garantizar que todo colombiano adquiera un mínimo de comportamientos, habilidades y destrezas como requisito básico para vivir en una sociedad sin un proyecto cultural y político definido (Martínez, Noguera y Castro, 2003).

Las orientaciones básicas para la administración curricular (Decreto 1419), constituye el marco legal para el mejoramiento cualitativo de la educación formal en los niveles de preescolar básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional. La norma conceptualiza el currículo, señala los componentes y características de los programas para cada área o asignatura en los diferentes niveles, que en adelante deben comprender: *Justificación; Estructura conceptual; Objetivos generales y específicos; Contenidos básicos; Alternativas de actividades y metodologías; Materiales y medios educativos; Indicadores de evaluación*. La reglamentación y adopción de planes y programas curriculares, la intensidad horaria y los calendarios escolares para los distintos niveles y grados del sistema, se fijarán según los resultados del proceso de experimentación y evaluación sistemática realizada por el MEN o por las Secretarías de Educación. Los planes serán aplicados gradualmente (por niveles y grados); una vez adoptados oficialmente, serán revisados y ajustados de acuerdo con la evaluación sistemática<sup>80</sup>.

---

<sup>80</sup> La reestructuración del currículo en los diferentes niveles del aparato educativo implica, junto con la unificación y homogeneización de la población, el desconocimiento de las condiciones propias de cada región (departamentos, municipios), instituciones y sujetos..., limitaciones serias en la medida en que se determina o predetermina la elaboración de un listado de contenidos para cada grado, además de la especificación precisa de los propósitos en términos de objetivos conductuales, junto con los indicadores de evaluación; aunque los procedimientos de uniformidad estaban ya presentes en la escuela colombiana, el nuevo currículo pone en escena las condiciones para su concreción.

La denominada *curricularización de la educación*, las múltiples reformas educativas y sus influencias en los diversos niveles escolares, produjeron no pocos rechazos, por parte de un conjunto crítico de docentes, que no se conformaban con ser ejecutores de las políticas estatales —meros operarios de la educación— en el sentido de aplicar los paquetes diseñados por los expertos en currículo y en planeamiento; paquetes, programas, y propuestas que por su uniformidad, unicidad y homogenización, no responden en la mayoría de los casos a las demandas reales de la escuela colombiana. El estado de inconformidad y desacuerdo, unido a ingentes esfuerzos de muchos docentes por no perder de vista los fines de la educación y escapar de cosificación a que se verían abocados, conduciría a la organización del *Movimiento Pedagógico*, una masa crítica de maestros que persiguen la reconfiguración y la resignificación de la escuela, de la labor pedagógica, del rol de los agentes educativos, de los métodos y de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, cabe resaltar la afirmación de Noguera en relación con los desarrollos del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, acerca de la recuperación histórica del saber y de la práctica pedagógica que “oponían al maestro funcionario de la tecnología educativa, el maestro como intelectual, como trabajador de la cultura” (Zuluaga y Otros, 2005, p. 56).

Frente a estas pretensiones de homogeneización y uniformidad, el magisterio plantea “por primera vez la batalla en su propio territorio, en el campo particular de su quehacer: la enseñanza. Sin duda, este ha sido el acontecimiento cultural y pedagógico más importante de la historia reciente” (Martínez, Noguera y Castro, p. 171). El Movimiento Pedagógico, sus reflexiones, sus críticas, sus aportes, sus luchas, marcarán, en gran medida, el derrotero de la educación colombiana en las últimas décadas del siglo XX.

Los años 80, atestiguan una reorganización y reestructuración del *sistema educativo*, en la perspectiva de acondicionarlo a las demandas y exigencias de los proyectos de universalización de la educación básica primaria y de la ampliación de la cobertura en los niveles medio y superior. Los entes legislativos vuelven sobre la unificación y reglamentación del calendario escolar (Decreto 0174 de 1982), que lo concibe como “el sistema de distribución racional de tiempo destinado a la planeación, organización, ejecución y evaluación de actividades curriculares”<sup>81</sup>; además, se percibe la necesidad de ampliar la cobertura a los

---

<sup>81</sup> El Decreto unifica los calendarios, A y B que se cumplirá en dos periodos; cada uno implica: actividades de planeación y organización institucional, actividades administrativas, curriculares y matrículas; -actividades de desarrollo curricular, clases y *evaluaciones formativas* de los diferentes procesos y *sumativas* o de resultados y demás actividades culturales y de formación; -un lapso de cuatro semanas de vacaciones para cursos de capacitación docente, ajustes y acciones correctivas que requieran planeación y ejecución curriculares y la administración del establecimiento. La última semana del segundo periodo se dedicará a la *evaluación institucional* final con la participación de toda la comunidad educativa; -una semana para actividades de finalización (elaboración de informes, iniciación del proceso de matrículas correspondiente al siguiente año académico y demás

niveles de educación superior, mediante la modalidad abierta y a distancia — Decreto 1820 de 1983—; y, sobre las exigencias *inspección y vigilancia* por parte del ICFES, a las instituciones no oficiales de educación superior, según lo demandado por el Decreto 0976 de 1982.

Seis años después de la adopción del *nuevo currículo*, como expresión de la puesta en escena de la tecnología y la planificación educativas, se concretará la unificación y homogeneización de los planes de estudio, mediante la expedición de los programas curriculares, a través del Decreto 1002 de 1984, cuya base la constituye la función estatal de establecer los marcos legales de los planes de estudio de la Educación Formal, que respondan a las características y necesidades sociales, a los avances científicos y tecnológicos, a la integración institución-comunidad; que garanticen la secuencia y coherencia de la educación en el propósito del desarrollo armónico del alumno; que atiendan a las experiencias e innovaciones curriculares Sistema Educativo; y, que satisfagan los fines de la educación. En perspectiva de la consecución de estos propósitos, el Decreto establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional en todos los centros educativos de Educación Formal del país; y determina las áreas de formación, entendiéndolas como “el conjunto estructurado de conceptos, habilidades, destrezas, valores y actitudes afines, relacionados con un ámbito determinado de la cultura”. La normatividad discrimina las áreas en comunes y propias; las primeras ofrecen formación general a todos los alumnos en la Educación Básica y Media Vocacional; las áreas propias, son aquellas que contribuyen a orientar al alumno hacia una formación específica en alguna modalidad de la Educación Media Vocacional. Para el caso de la educación preescolar no se determinan áreas ni grados específicos<sup>82</sup>.

---

trámites y actividades administrativas). Otras actividades que constituyen el calendario escolar son: -reuniones de padres de familia (con el propósito de lograr la integración escuela-comunidad); -reuniones de profesores (para tratar aspectos académicos y administrativos de la institución y temas de formación permanente); -fiestas patrias; -actividades culturales; -día del educador. Las clases inician el primer lunes de febrero en el Calendario A y el primer lunes de septiembre en el Calendario B.

<sup>82</sup> Plan de estudios es “el conjunto estructurado de definiciones, principios, normas y criterios que, en función de los fines de la educación, orienta el proceso educativo mediante la *formulación de objetivos* por niveles, la *determinación de áreas y modalidades*, la organización y distribución del tiempo y *establecimiento de lineamientos metodológicos, criterios de evaluación y pautas de aplicación y administración*” (Artículo 1). La norma -fija los objetivos para los diversos niveles de educación. Educación Preescolar: Desarrollar integral y armónicamente sus aspectos biológico, sensoriomotor, cognitivo y socioafectivo, y en particular la comunicación, la autonomía y la creatividad. Educación Básica: -Reconocer sus potencialidades físicas, intelectuales y emocionales y desarrollarlas, armónica y equilibradamente, para asumir con decisión y acierto la solución de sus problemas como individuo y como miembro de la comunidad; -Identificar y valorar los factores que influyen en el desarrollo social, cultural, económico y político del país y participar crítica y creativamente en al solución de los problemas y el desarrollo de la comunidad, teniendo en cuenta los principios democráticos de la nacionalidad colombiana, -Adquirir conocimientos, habilidades y destrezas, a través de las distintas experiencias educativas, que contribuyan a su formación

La homogenización del currículo demanda la unificación del sistema educativo, que para entonces, la integración de sus acciones se consideraba virtualmente nula, pues, lo constituían una “pluralidad de institutos descentralizados de orden nacional”; sin estructura entre la unidad de las políticas a nivel central y las adaptaciones a nivel regional; con sistemas de recaudo y transferencia de fondos inequitativos, ineficientes, ineficaces e inoportunos. Frente a estas características de dispersión, la política educativa debe encaminarse a la modernización y optimización de la educación, a través de “la creación y consolidación de un Sistema Nacional de Educación, en el cual confluyan las unidades actualmente dispersas a nivel central encargadas de la formulación de políticas, elaboración de planes, ejecución de programas y manejo y control del presupuesto”. (DNP, 1983, pp. 14-15).

A la nueva composición del sistema nacional de educación, se agregan cuatro subsistemas: *académico o pedagógico*, encargado del contenido de la educación, de su metodología, de la programación curricular, de la asesoría pedagógica, de la formación, capacitación y perfeccionamiento del recurso humano y de la tecnología educativa; *administrativo*, responsable de la selección, promoción y evaluación de personal, la inspección educativa y la asesoría administrativa para la organización de los planteles, los núcleos y los distritos

---

personal, cívico-social, cultural, científica, tecnológica, ética y religiosa, y le faciliten organizar un sistema de actitudes y valores, en orden a un efectivo compromiso con el desarrollo nacional. Educación Media Vocacional: -Afianzar el desarrollo personal, social y cultural adquirido en el nivel de Educación Básica; -Adquirir los conocimientos fundamentales y las habilidades y destrezas básicas, que además de prepararlo para continuar estudios superiores, lo orienten hacia un campo de trabajo, -Aprender a utilizar racionalmente los recursos naturales, a renovarlos e incrementarlos, a emplear adecuadamente los bienes y servicios que el medio le ofrece, a participar en los procesos de creación y adecuación de tecnología; -Actuar con responsabilidad, honradez, eficiencia y creatividad en el campo que le corresponda; -Utilizar creativa y racionalmente el tiempo libre para el sano esparcimiento, la integración social y el fomento de la salud física y mental; - Adquirir suficientes elementos de juicio par orientar su vida y tomar decisiones responsables - Determina la organización y distribución del tiempo se contabilizará en horas netas de 60 minutos de trabajo escolar, así: Básica Primaria (25 semanales, 1000 anuales); Básica Secundaria (30 semanales, 1200 anuales); Media Vocacional (30 semanales, 1200 anuales). Las horas se distribuirán en unidades didácticas cuya duración deberá adecuarse a las exigencias pedagógicas del alumno y del área. El MEN reglamentará la aplicación gradual del Plan de Estudios y de los programas que lo especifiquen para cada nivel y grado, de tal manera que se tenga en cuenta las características de las regiones, la disponibilidad de textos, de guías y demás materiales curriculares y la suficiente capacitación de los docentes. Las áreas comunes de la Educación Básica Primaria son: Ciencias naturales y salud; Ciencias sociales; Educación estética; Educación física, recreación y deportes; Educación religiosa y moral; Español y literatura, Matemáticas. La Educación Básica Secundaria incluye además de las anteriores, como áreas comunes la de educación en tecnología y un idioma extranjero. En la Media Vocacional se adicionan la de filosofía (área común) y las áreas propias de la o las modalidades elegidas. Se faculta a cada centro educativo la organización de actividades complementarias en cada área o grupo de áreas en función de los intereses y necesidades de los alumnos y de la comunidad (Artículos 5-9).



educativos; *de planeación*, cuya función consiste en indicar las estrategias de desarrollo y de plasmarlas en planes, programas y proyectos nacionales y regionales que consulten las tendencias generales de la sociedad colombiana y las necesidades regionales; y, *financiero*, para elevar la capacidad de gestión, recaudo y transferencia de fondos públicos y privados para la educación, revisando la compleja estructura de los recursos existentes.

En la segunda mitad del decenio de los 80, se describe una panorámica compleja de la situación educativa en el país (DNP, 1987, p. 26-36). En relación con la educación básica primaria: elevada cobertura (90%), contra un bajo porcentaje que logra concluir el ciclo (60%); mayor inequidad en el servicio en las zonas rurales (40% de cobertura, contra (20%) que logra culminar los cinco años; repitencia excesiva y alta deserción; baja calidad docente; rigidez en los programas y contenidos; poca integración con la comunidad; espacios físicos inadecuados. Esta situación no dista mucho la problemática que se presenta en la educación básica secundaria: inapropiada capacitación de docentes; escasa integración con instituciones de formación profesional; elevadas tasas de deserción y repitencia en primer grado. La educación post-secundaria señala un vertiginoso incremento en los últimos quince años, en virtud del crecimiento de entidades privadas, la aparición de programas de bajo costo y la ampliación de cursos nocturnos y a distancia que ha permitido un aumento del grado de escolaridad de los trabajadores, una mayor democratización del acceso a la educación superior y la desconcentración de la oferta educativa. Pese al crecimiento se han producido algunos efectos negativos: expansión cuantitativa a expensas de la calidad de la educación; mínimos niveles de investigación y extensión a la comunidad; preocupante desvinculación educación-sector productivo; concentración de oferta y demanda de cupos en los programas tradicionales; desempleo profesional en muchas áreas.

La panorámica valorativa del estado de la educación requiere el diseño de políticas conducentes a: -garantizar la Educación Básica para toda la población; - elevar la calidad de la educación en los niveles básicos; -aumentar la eficacia y eficiencia del aparato educativo estatal a través de una mejor administración y una reasignación equitativa de recursos. Estas políticas se concretan en unos programas fundamentales: Educación básica para todos, Universalización de la Educación Básica Primaria (extensión de la escolaridad rural a cinco años adoptando la metodología de Escuela Nueva); Educación básica continuada, Etnoeducación, Educación Especial; Secundaria Básica y Media Vocacional (supresión de la división primaria-secundaria, organización de establecimientos que atiendan hasta 9º. Grado y desarrollo de estrategias para aumentar el rendimiento escolar); Educación superior, creación del Sistema Universitario Estatal, mejoramiento de la calidad mediante la integración todos los niveles de educación, el fomento del desarrollo de la ciencia y la tecnología y, la reestructuración de su financiación (p. 39-43).

La atención a la educación básica primaria, fundamentalmente en el sector rural, se constituye en la prioridad del gasto público, en la perspectiva de mejorar la calidad y garantizar el acceso a la educación básica secundaria a toda la población. Tanto el diseño de los programas como la ejecución de las políticas, se fundamentan en el análisis sistemático del impacto de las medidas adoptadas y en claros procedimientos de evaluación (p. 47).

Cada cuatrienio —ya quizá costumbre, constituida en ley—, se repite el ritual que diagnostica la situación de la educación en el país. El informe del Plan de Desarrollo de la administración de Gaviria (1990-1994), en relación con la “Infraestructura Social” (p. 4), señala los avatares del aparato educativo en lo transcurrido de la segunda mitad del siglo XX: “Tras un atraso sorprendente para cualquier comparación internacional hasta mediados del siglo, la educación tuvo un impulso muy significativo en la época del Frente Nacional. Tal impulso a la formación del capital humano tendió a debilitarse al final de los setenta, hasta su franco agotamiento en los años ochenta”<sup>83</sup>.

Una problemática capital importancia la constituye la desorganización administrativa, debido al centralismo exagerado y al desorden característico de la educación en el país; ello demanda el incrementando de la capacidad de dirección del MEN como “ente rector y definidor de políticas, fortaleciendo las funciones de planeación, diseño, evaluación y control del sistema educativo” (p. 17). Por otra parte, aunque el nivel académico de los docentes se ha incrementado en relación con las décadas anteriores, no se ha logrado escalar al nivel óptimo de formación y capacitación —que se muestra como dispersa, discontinua y sin relación directa con los requerimientos de los programas nacionales y las demandas reales de actualización de maestros—.

Con el propósito de satisfacer las necesidades inmediatas del sector educativo, se plantea la política, que centra su acción en tres campos (p. 22-26): - lograr la cobertura total de la educación primaria, expandir masivamente la

---

<sup>83</sup> La fuerte expansión educativa registrada a mediados de los sesenta, de debió, en buena medida, al incremento del gasto público en educación, producto a su vez, de la aceleración del crecimiento económico del periodo. Sin embargo, la expansión declinó de manera considerable en los últimos tres lustros: crecimiento inferior al 1% de matrículas en primaria; y al 2% en secundaria, ciclo este en el que se presentan mayores deficiencias (p. 6). El documento señala que “la fase inicial de la expansión educativa significó una creciente desigualdad de acceso para los colombianos, hasta el punto de haber alcanzado en la década anterior una inequidad educativa mayor que la de todos los países del mundo, con la excepción de la India” (p. 8). Las causas del freno en la expansión, las constituyen fundamentalmente: el esquema caracterizado por la administración centralista, bajos niveles de coordinación, deficientes canales de información y escasa participación de la comunidad (p. 9). En relación con la educación superior, se registra una cobertura del 11.3%, con promedio similar para América Latina. La principal problemática que afronta esta modalidad de educación dice relación con: falta de calidad académica, atomización institucional del sistema, inequidad en distribución de recursos. Se registra, además, un excesivo crecimiento de instituciones privadas 70%, contra el 30% de instituciones oficiales (p. 14-15).

educación secundaria y elevar la calidad de la educación en todos los niveles; - avanzar en la descentralización y modernización del sector educativo; -establecer nuevos mecanismos de financiación de la educación. Para el logro de esta intencionalidad es pertinente: unificar los esfuerzos privados y públicos para escolarizar —hacia el año 2000— el 100% de la población en la educación primaria y secundaria completas; establecer en todas las escuelas públicas en el *Grado Cero* que preparará a los niños para su ingreso a la primaria; capacitar los docentes rurales en la metodología “Escuela Nueva” y a los urbanos en la renovación curricular; integrar primaria y secundaria en los establecimientos con apoyos pedagógicos y administrativos; fomentar la investigación y el uso de medios (audiovisuales, salas de informática...) de apoyo a la labor docente; reestructurar las facultades de educación y las escuelas normales; promover los programas de pregrado, con currículos flexibles que dosifiquen el trabajo docente y lo articulen a la investigación y proyección social; fomentar la creación de maestrías, doctorados y programas de investigación; fortalecer los mecanismos de integración de las diferentes modalidades educativas (p. 24).

Los primeros años de la década de los 90 son particularmente fecundos en términos de legislación sobre educación en todos sus órdenes y niveles: Constitución Nacional (1991); Ley 30 (1992) que reglamenta la educación superior; Plan de Universalización de la Educación Primaria (Decreto 0061 de 1992); reestructura del MEN (1992); Ley General de Educación (115 de 1994) y su Decreto reglamentario (1860 de 1994); reestructuración del ICFES (1993).

La Carta Magna describe el Proyecto Educativo Nacional y consagra la educación como un derecho y un servicio público con función social. La Norma de normas, se refiere específicamente a la educación, así (Artículo 67):

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y

asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Ley 30 de 1992 —estatuto orgánico de la Educación Superior—, la conceptúa como: “un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional”; prescribe los objetivos de este nivel educativo; determina los campos de acción, los programas académicos y las instituciones que constituyen este sector; prescribe lo relacionado con las condiciones para la obtención de títulos y para la presentación de los exámenes de estado; reconoce la autonomía de las instituciones de educación superior; señala los mecanismos de inspección y vigilancia del servicio educativo; crea el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y el Sistema Nacional de Acreditación (SNA); re-determina las funciones del ICFES y del ICETEX; establece el Régimen Especial para las Universidades Estatales; crea el Sistema de Universidades; Determina el Régimen de las Instituciones de Educación Superior de carácter privado; prescribe el Régimen estudiantil; y reglamenta el bienestar universitario.

En cumplimiento del mandato constitucional (Artículo Transitorio 20, sobre la reestructuración de las entidades de la Rama Ejecutiva) el Gobierno Nacional, expide el Decreto 2127 (diciembre 29) de 1992, mediante el cual integra, redefine las funciones y reestructura el MEN<sup>84</sup>.

En septiembre de 1993, aparece una nueva radiografía de las condiciones y circunstancias por las que atraviesa la sociedad colombiana y el análisis de las posibilidades de desarrollo para hacer frente a los retos que acompañarán al nuevo milenio. La organización e instalación de la “Misión Ciencia, Educación y

---

<sup>84</sup> La nueva estructura orgánica del MEN, queda como sigue (Artículo 4): Despacho del Ministro (Oficina de Comunicaciones, Oficina de Control Interno); Despacho del Viceministro; Despacho del Secretario General (Oficina Jurídica, Dirección General Administrativa, División de Personal); Dirección General de Planeación del Sector Educativo (Subdirección de Programación y Costos Sectoriales, Subdirección de Evaluación Sectorial de Resultado, de Impacto y de Gestión, Subdirección de Análisis y Desarrollo de la Información Educativa); Dirección de Cooperación Internacional; Dirección General de Educación (División de Información Técnica y Documentación; Subdirección de Desarrollo y Fomento de la Educación, División de Formación de Docentes, División de Currículo y Desarrollo Metodológico, División de Educación Preescolar, Básica y Media; Subdirección de Educación de Grupos Poblacionales, División de Educación de Poblaciones Especiales, División de Etnoeducación, División de Educación No Formal y de Adultos; *Subdirección de Evaluación de la Calidad de la Educación, División de Diseño Técnico para Escalafón, Concursos y Evaluación Docente, División de Análisis de Evaluación de la Calidad Escolar, División de Diseño y Evaluación de la Calidad de los Medios Físicos, División de Escalafón*); -Órganos de Asesoría y Decisión en Asuntos Especiales (Comité Técnico Administrativo Interno, Comisión de Personal). Cada uno de estos organismos del sistema, tiene por definición unas funciones determinadas.

Desarrollo”, se constituye en la carta de navegación, en lo relativo a la educación, la ciencia y la tecnología que pretenderá marcar el rumbo de la sociedad, para lo cual se “demanda un sistema educativo capaz de formar ciudadanos libres y creativos, autónomos e innovadores, sin quienes no será posible consolidar una sociedad democrática y abierta, inserta en la economía global y en la cultura contemporánea” (Aldana y Otros, 1996, p. 17). A la misión, se encomendaría la tarea de diseñar el plan estratégico para modernizar la sociedad y dotarla de las herramientas científicas, educativas, tecnológicas y culturales, que permitieran al país, alcanzar el nivel de desarrollo que lo ubique en el concierto de las naciones avanzadas de la tierra. Transcurrido el tiempo establecido para el trabajo de los comisionados, se hace entrega del “Informe Conjunto de la Misión” (junio de 1994), que señala —de entrada— dos recomendaciones fundamentales: -el desarrollo de un nuevo programa de educación general —*Cosmología*—, con una duración de 12 años (al cabo de los cuales habrá obtenido dos grados, uno de bachiller básico —grado noveno— y otro, bachiller propiamente dicho, al término del grado 11); -el desarrollo de un programa de formación y capacitación en ciencia y tecnología para generar los 36000 científicos y técnicos que requiere el país con el fin de acelerar su desarrollo económico y social.

La consecución de esos propósitos fundamentales, tendrá como base un cambio organizacional de todo el aparato educativo, para lo cual, la Misión recomienda: la creación de un *Consejo Nacional de Gestión, Productividad y Competitividad*; retornar a la jornada completa de ocho horas; formar con seriedad; remunerar adecuadamente y dignificar socialmente a los profesores de la educación básica; permitir la máxima flexibilidad educativa después del noveno grado; incrementar la inversión en ciencia y tecnología. La Misión prevé un lapso de 25 años para la transformación radical en el aparato educativo, meta esta que debe comenzar a hacerse efectiva, en el cuatrienio siguiente.

El reto —o mejor, los retos para el avance científico, tecnológico y educativo supone un nuevo *ethos* cultural (p. 61-88), que ha de afrontar el Estado y la sociedad en su conjunto, de cara a la obtención de los propósitos descritos— parte(n) de la siguiente problemática: “¿Cómo modernizar la educación, acelerar el avance científico y tecnológico, consolidar la capacidad para el crecimiento económico, elementos cruciales para optimizar un proceso de desarrollo?” (p.61); de modo que “Colombia se transforme en un país económica y culturalmente más competitivo y justo”, para el incremento en “sus niveles de ciencia y tecnología, transformar sus sistemas jurídicos político y económico, pero ante todo reeducar a su gente” (p. 63)<sup>85</sup>.

---

<sup>85</sup> Para abordar el problema de la educación es necesario definir su actual condición y analizar su problemática por niveles y por núcleos educativos: una elevada tasa de analfabetismo, 13%; profundos rezagos en materia de calidad y cobertura de su sistema educativo formal de primaria, secundaria y educación superior; altas tasas de repitencia, deserción; deficiencia docente y pedagógica; inadecuados materiales e infraestructura; indisciplina y falta de educación para la democracia y la competencia; inexistencia de un currículo integrador que estimule la creatividad y

En la perspectiva de responder a los “elementos medulares de la globalización de los mercados”, es necesario —señala el informe— la aplicación de los avances científicos, tecnológicos a la educación, el aterrizaje de la revolución de la información, la democratización conducente a mayores niveles de participación ciudadana, la ampliación de la frontera científico-tecnológica; el cumplimiento del imperativo constitucional que demanda como mínimo de un año de educación preescolar y nueve años de educación básica.

En el análisis de la problemática por niveles, la Misión realiza una evaluación diagnóstica de las condiciones del aparato educativo (pp. 122-128):

- **Educación inicial y preescolar:** -desvinculación familia-formación inicial; -baja cobertura de la educación preescolar y distribución inequitativa de la existente; -desarticulación entre la educación preescolar formal y los diferentes programas de atención a la infancia; -nula atención a la importancia que tiene la educación temprana en el desarrollo humano, la educación del niño de cero a cinco años requiere propuestas pedagógicas sólidas, padres y educadores bien formados; -carencia de infraestructura, de apoyo tecnológico y de material pedagógico adecuado para la estimulación temprana.

- **Educación básica primaria:** -deficiente cobertura, inadecuada distribución, elevada deserción y excesiva repitencia; -débil formación en valores y actitudes, y en el comportamiento ético y cívico; -poca atención a la autoimagen y autoestima de los niños y niñas.

- **Educación básica secundaria:** -baja cobertura; -altas tasas de deserción y repitencia; bajísimos resultados en las pruebas del Estado; - insatisfacción de los jóvenes con la educación secundaria.

- **Educación media vocacional:** además de la presentada en la básica secundaria, se suma la incapacidad de vincular una elevada franja de población a programas de capacitación y a la vida laboral.

- **Educación superior:** -baja calidad; -escasa investigación; -confusión y competencia entre instituciones (universidad y escuela profesional); -elevada tasa de profesionales desactualizados; -paupérrimos mecanismos de crítica científica; - débil articulación entre las universidades y los demás componentes del sistema educativo; -veloz y desordenada expansión cuantitativa de la educación superior que ha producido su masificación poco cualificada; -bajo aprovechamiento de los

---

fomente las destrezas del aprendizaje; ausencia significativa de ciencia y tecnología en la educación formal; baja inversión en educación; desorden del sistema educativo que preocupado por la cobertura ha descuidado la calidad. Esta problemática demanda: una inmediata reestructuración del sistema educativo vigente, que se caracteriza por “una enseñanza fragmentada, acrítica, desactualizada e inadecuada, que no permite la integración conceptual, lo cual desmotiva la curiosidad de los estudiantes y desarrolla estructuras cognitivas y de comportamiento inapropiadas”; una reorientación hacia el desarrollo sostenible; la incorporación de los estándares educativos de los sistemas avanzados occidentales; la articulación de las estructuras educativas globales y locales (p.117-140).

recursos humanos, tecnológicos, informáticos, televisivos y semiescolarizados, para atender más y mejor las demandas de educación superior de calidad; - creciente segmentación en el interior del sistema universitario; -excesiva diversificación de programas de pregrado, especializaciones y maestrías; -enorme deficiencia en la gestión administrativa y la concepción obsoleta de la administración universitaria oficial.

- **Educación continuada y permanente:** no hay conciencia individual ni colectiva de la necesidad de capacitación permanente; tampoco una oferta significativa y sistemática de programas y modalidades de educación continuada que respondan a esa necesidad.

El análisis por núcleos problemáticos de la educación, se realiza desde cuatro perspectivas (pp. 128-140): -**calidad de la educación** (expansión sin calidad, predominio de la instrucción, descuido de valores y principios, crisis institucional); -**políticas estatales** (reformas focalizadas, políticas centralizadas, políticas desinformadas, políticas y gestiones discontinuas); -**relaciones educación-educadores** (estatuto social del docente y su desempeño, falta de relación y continuidad entre formación inicial y continuada); -**educación y trabajo** (precariedad de relaciones entre educación y empleo, caducidad de la educación técnica y tecnológica, desvalorización del trabajo técnico y manual).

Los análisis concluyen reconociendo, la *capital importancia* de la educación para la construcción de aquella nación soñada, que permanece aún *al filo de la oportunidad*:

La educación no es un fin en sí misma: es el medio indispensable para el desarrollo de cada individuo y para el de la sociedad en general. La buena educación es una condición indispensable para el funcionamiento de la sociedad, para la desaparición de la violencia, para la justicia y la equidad, para el desarrollo de las regiones y la incorporación de la diversidad cultural y étnica al devenir nacional, para el desarrollo industrial y la competitividad internacional, para el manejo del medio ambiente (p. 139).

En la perspectiva de la consecución de estas finalidades, la segunda parte del Informe (pp. 169-204), contiene las principales recomendaciones que se han de considerar para impulsar el cambio que demanda el fin de siglo: calidad, democratización y descentralización de la educación:

- **Cambio en las políticas educativas estatales.** Elevar al más alto nivel la orientación y la definición de políticas educativas estatales, generar una movilización nacional de opinión sobre la educación, reformar el MEN, integrar los esfuerzos de todos los sectores mediante la creación de una corporación nacional

mixta para la educación, la ciencia y el desarrollo, incorporar las más avanzadas tecnologías de gestión en las organizaciones educativas.

- **Reforma en el sistema educativo.** A través de: -la cualificación del sistema escolar, dando prioridad a la calidad de la educación en todos los aspectos, el logro de cobertura total a la población entre cinco y quince años, la incorporación masiva de tecnologías, el fortalecimiento del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación; -reforma de la educación inicial y básica; -promoción de innovaciones educativas.

- **Educación postbásica flexible.** -Flexibilizar el acceso a las diversas formas de educación postbásica; -fomentar diferentes modalidades en este nivel educativo, lo que redundará en la incorporación de egresados (del bachillerato básico) al mundo del trabajo, a la formación técnico-profesional y tecnológica y a la universidad; -renovar la educación superior (generación de conocimiento nuevo socialmente relevante, conformación de grupos de investigación, fomento de programas de maestrías y doctorados, apoyo a la investigación científica; centrar el ejercicio de la autonomía institucional en la calidad de la educación que ofrece a sus estudiantes; aumentar la capacidad de respuesta a las demandas y exigencias sociales; articular todos los niveles de la educación; organizar la acreditación, los exámenes de Estado y los sistemas de información; fomentar el deporte universitario).

- **Dignificación de la profesión docente.** -Reformar de manera sustantiva, la formación inicial de los docentes; -propiciar la formación continuada y la participación de los docentes en la misma; -reorganizar el ingreso al escalafón; -equilibrar la remuneración de los docentes con las de otros profesionales.

- **Organizar los exámenes de Estado.** (Cf. Capítulo 2, historización de la Evaluación Educativa).

- **Desescolarizar la educación ciudadana.** -Vincular el sistema escolar con su entorno socio-cultural, constituyendo éste en agente educativo; -convertir la institución educativa en fuente de valores, derechos, justicia y equidad, a través del diálogo, el debate y la confrontación con problemáticas reales de la sociedad, la educación y los individuos; -reorientar la función educativa de las instituciones; -fomentar las iniciativas educativas de todos los sectores (público y privado); -impulsar y difundir los programas de *ciudad educadora* y, hacerlos extensivos a todo el país; -reforzar el papel educativo de la radio y la televisión; -multiplicar los museos y las bibliotecas.

- **Impulso y reforma a la educación artística,** centrando esfuerzos en detección de dotaciones y en una sólida formación ética y estética.

Mientras opera la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, en consonancia con el carácter normativo de la época y siguiendo las directrices de la Constitución Nacional (Artículo 67), cursa en el legislativo el proyecto de la Ley General de Educación, que perfila horizontes estratégicos frente a una mejor relación entre la



educación y la sociedad civil, y permiten anticipar una dinámica de renovación educativa (Aldana y Otros, 1996, p. 120).

Resultado del Acto Legislativo, el Congreso de la República expide la Ley 115, normativa que constituye el estatuto orgánico de la educación en el país; iniciativa, según Rodríguez (1992), de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y que persigue el desarrollo de las disposiciones que en materia de educación prescribe la Constitución. La Ley General, conceptúa la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”; describe el servicio educativo como “el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación”; en perspectiva de una educación de calidad —que debe ser de obligatorio cumplimiento por parte del Estado, las instituciones y la sociedad en su conjunto—, la ley demanda la participación del conjunto de la comunidad educativa (estudiantes, educadores, padres de familia o acudientes, egresados, directivos docentes y administradores escolares) en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional. Acto seguido, la ley conceptúa los niveles y modalidades que componen el sector educativo nacional<sup>86</sup>.

---

<sup>86</sup> *Educación Preescolar*. Aquella que se ofrece al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. *Educación Básica (primaria y secundaria)*. Constituida por nueve (9) grados y estructurada sobre un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana. Las áreas obligatorias y fundamentales que conforman la educación básica se determinan de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional, deben comprender como mínimo el 80% del plan de estudios. *Educación Media*. Constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados, el décimo (10°.) y el undécimo (11°.); persigue la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y/o al trabajo. *Educación Media Técnica*. Prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para la continuación en la educación superior. *Educación No Formal*. Es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados. *Educación Informal*. Todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados. *Educación para Personas con Limitaciones o Capacidades Excepcionales*. Aquella que se ofrece a personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales. *Educación para Adultos*. Educación ofrecida a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios. *Educación Campesina y Rural*. Comprende la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país.

La carta de navegación de la educación, prescribe que el MEN, en coordinación con las entidades territoriales, deberá preparar, por lo menos cada diez (10) años, el Plan Nacional de Desarrollo Educativo que incluirá las acciones para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo. El Plan tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales y territoriales de desarrollo; se elaborará en término de dos años a partir de la promulgación de la ley y cubrirá el periodo 1996-2005.

Otros elementos significativos que reglamenta la ley son: -el establecimiento del Sistema Nacional de Acreditación de la calidad de los programas de educación formal y no formal; -el establecimiento y reglamentación de un Sistema Nacional de Información de la educación formal, no formal e informal y de la atención educativa a poblaciones; -la definición de unos elementos determinantes para los procedimientos educativos, currículo, autonomía escolar y plan de estudios. La ley conceptúa el currículo como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”.

La autonomía institucional, “para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas”, es reconocida por la ley, dentro de los lineamientos que establezca el MEN. En correlación con esta autonomía, los establecimientos educativos quedan facultados para establecer su plan de estudios “el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos”. El plan debe establecer: objetivos por niveles, grados y áreas; la metodología; la distribución del tiempo; los criterios de evaluación y administración. Estos elementos deben quedar plasmados en el respectivo PEI.

Posteriormente se expide el Decreto 1860 de 1994, que reglamenta los aspectos pedagógicos y administrativos de la Ley General de Educación. La normativa propende por la calidad, continuidad y universalidad del servicio público educativo; ubica al educando en el centro del proceso y destaca las competencias de los establecimientos educativos en el ejercicio de la autonomía escolar. El decreto parte de la conceptualización de los niveles, ciclos y grados, según la organización de la educación básica formal:

- **Nivel**, etapas del proceso de formación en la educación formal, con fines y objetivos determinados;

- **Ciclo**, es el conjunto de grados que en la educación básica satisfacen un grupo de objetivos específicos;
- **Grado**, ejecución ordenada del plan de estudios durante un año lectivo, con el fin de lograr los objetivos propuestos en dicho plan.

Seguidamente organiza los niveles de educación, al cabo de los cuales, el estudiante que haya concluido los planes de estudios, alcanzado los objetivos de formación y adquirido los reconocimientos legales o reglamentarios; o haya validado satisfactoriamente, se le otorgará diploma que certifica el título obtenido (certificado evaluativo finiquitorio del proceso).

Todos los establecimientos educativos deben elaborar y poner en práctica un PEI, en que se expresa la forma como serán alcanzados los fines de la educación, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. El PEI debe contener entre otros elementos, la estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos y la organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento del educando. La adopción del PEI es de carácter obligatorio e incluirá el reglamento o manual de convivencia.

El Decreto se ocupa además, de la orientación general de la educación, en sus aspectos curriculares. Conceptúa por elaboración del currículo “el producto de un conjunto de actividades organizadas y conducentes a la definición y actualización de los criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyan a la forma integral y a la identidad cultural nacional en los establecimientos educativos” (Artículo 33). El currículo orienta la labor académica y debe caracterizarse por la flexibilidad, la innovación y la adaptación a las características propias del medio cultural donde se aplica. Las instituciones de educación formal tienen autonomía para estructurar el currículo en cuanto a contenidos, métodos de enseñanza, organización de actividades formativas, culturales y deportivas; sin embargo debe contener unas condiciones mínimas: - fines de la educación, objetivos de cada nivel y ciclo; - indicadores de logro (definidos por el MEN); - organización de las diferentes áreas ofrecidas; - lineamientos que expida el MEN para el diseño de estructuras curriculares y procedimientos para su conformación.

El plan de estudios señalado en los PEI, además de integrar áreas y asignaturas con proyectos pedagógicos; deberá contener: -la identificación de los contenidos, temas y problemas de cada asignatura y proyecto pedagógico, así como el señalamiento de las diferentes actividades pedagógicas; -la distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, señalando el período lectivo y el grado en que se ejecutarán las diferentes actividades; -la metodología aplicable a cada una de las asignaturas y proyectos pedagógicos, señalando el uso del material didáctico, de textos escolares, laboratorios, ayudas, audiovisuales, la

informática educativa o cualquier otro medio o técnica que oriente o soporte la acción pedagógica; -los logros para cada grado, o conjunto de grados, según los indicadores definidos en el proyecto educativo institucional; -los criterios de evaluación y administración del plan.

En relación con la jornada y distribución académica, el Decreto especifica el establecimiento de la jornada única, en la cual cada semana contará con un promedio mínimo de 25 horas (mil anuales) de trabajo académico para básica primaria y 36 horas semanales para básica secundaria y media (mil doscientas anuales). Las actividades pedagógicas se programarán con la intensidad horaria semanal y diaria que determine el plan de estudios. De otra parte, cada grado se cursará en dos periodos lectivos semestrales de veinte semanas cada uno; el periodo vacacional variará de cuatro a ocho semanas entre los períodos semestrales.

En cumplimiento de lo dispuesto por la Ley General de Educación y su Decreto Reglamentario, en 1996 se expide la Resolución 2343 que reglamenta los lineamientos curriculares del servicio público educativo y establece los indicadores de logro para la educación formal del país. La normativa conceptúa por lineamientos curriculares, “las orientaciones para que las instituciones educativas del país ejerzan la autonomía para adelantar el trabajo permanente en torno a los procesos curriculares y al mejoramiento de la calidad de educación”; lineamientos básicos para la constitución del currículo común de las instituciones educativas y el fundamento de los desarrollos educativos, en la perspectiva de la generación de cambios culturales y sociales.

Enfatiza, por otra parte, en la autonomía con que cuentan las instituciones para la construcción permanente del currículo, que se refleja en la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades tendientes al cumplimiento de los fines de la educación. El ejercicio de la autonomía institucional, como proceso secuencial y sistemático implica, “la conformación de una comunidad pedagógica investigadora y constructora del currículo, el diseño, desarrollo, seguimiento, evaluación y retroalimentación del mismo y su adopción como parte del proyecto educativo institucional”; además, propende por el desarrollo y mejoramiento de “su capacidad para orientar procesos, atender sus necesidades, participar, comprometerse y concertar, generar oportunidades, asumir desafíos, manejar tentaciones, proponer metas, realizar evaluaciones permanentes y tomar decisiones, para que el currículo sea pertinente y los aprendizajes significativos”. El currículo, se constituye entonces, en una construcción social, común y colectiva, por parte del conjunto de la comunidad educativa; dicha construcción implica:

- **Los referentes del currículo.** Teorías curriculares que se ajusten a los fines y objetivos de la educación; factores pedagógicos, culturales, étnicos, sociales, ambientales, colectivos, históricos, éticos, normativos, proyectivos y de

diagnóstico que orientan y afectan su pertinencia y el desarrollo humano; la evaluación del rendimiento escolar y la correspondiente promoción.

- **Los componentes del currículo o elementos que lo determinan directamente.** Fundamentos conceptuales que orientan la actividad pedagógica, los objetivos de la educación en el nivel y ciclo correspondientes, los indicadores de logros, los planes de estudio, los actores involucrados en los procesos formativos, los métodos, el desarrollo, la gestión e investigación, los criterios para la evaluación y todos aquellos otros requeridos para adelantar adecuadamente su proceso de construcción permanente.

- **La estructura del currículo.** Relaciones sistémicas entre referentes y componentes que permiten establecer y organizar prioridades y orientar la consecución de propósitos comunes, adecuados a los objetivos y a las características de los niveles y ciclos de la educación formal. La estructura del currículo debe orientarse a la consecución de “la articulación, jerarquización y convergencia de sus referentes y componentes, para ponerlos como un todo al servicio del desarrollo integral humano, dentro de una dinámica del proceso formativo”, sin perder de vista las características y necesidades de la comunidad educativa, las especificidades del nivel y ciclo de educación ofrecidos y las características de los educandos.

Cada institución debe tener en la base de su estructura, el currículo común, entendido como “un conjunto de procesos, saberes, competencias y valores, básicos y fundamentales para el desarrollo integral de las personas y de los grupos, en las diversas culturas que integran la nacionalidad colombiana”. Otros elementos comunes al currículo son: el concepto de educación y formación del educando, los fines, los objetivos, los grupos de áreas obligatorias y fundamentales y la formación que tiene el carácter de obligatoria, salvando la autonomía institucional, lo cual implica la adopción de metodologías o estrategias pedagógicas diversas.

Al tiempo que se pone en funcionamiento este amplio conjunto de regulaciones, la política educativa expresada en los planes de desarrollo busca hacerse realidad, toda vez, que al parecer, desde tiempo atrás, la educación ha sido considerada como uno de los elementos clave, en la consecución de las metas fijadas por cada uno de los programas de gobierno. El Plan de Desarrollo “El Salto Social” (Capítulo 5, El Tiempo de la Gente), reconoce que la sociedad demanda un profundo cambio de mentalidad en relación con la educación; para ello, se hace necesaria “una movilización nacional en torno a la importancia de la educación y su potencial como generadora de cambio. Esta movilización debe darse alrededor del derecho a la educación como bien público, derecho fundamental y factor de desarrollo” (DNP, 1995, p. 5). Para hacer realidad ese propósito, el gobierno plantea las siguientes metas:

- Universalización de la educación básica y mejoramiento de la calidad, mediante la transformación de las instituciones educativas, el modelo pedagógico y los procesos de planeación, administración y evaluación.
- Incremento de la eficiencia, la expansión y cobertura de la educación media, a través de la organización de diversas modalidades, evitando la dispersión de recursos y la proliferación de áreas de diversificación.
- Incremento, en la Educación Superior, del potencial científico y tecnológico a través de la investigación y la cualificación docente; las políticas en este nivel, se orientarán al mejoramiento de la calidad de los programas, el acceso equitativo y el fortalecimiento de las instituciones, en el marco de la autonomía universitaria. *La acreditación se constituye en el instrumento fundamental para la consecución de estos propósitos.*

Por otra parte, con el propósito de dar cumplimiento a lo ordenado por la Ley General de Educación sobre la preparación del Plan Nacional de Desarrollo Educativo, con carácter indicativo e integrado al Plan Nacional y a los Planes Territoriales de Desarrollo; y acatando las recomendaciones de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, en relación con la definición y puesta en marcha mecanismos que garanticen la continuidad y flexibilidad de los proyectos y de las acciones educativas para asegurar la efectiva participación de todos en el desarrollo económico, científico, tecnológico, político y cultural del país; el Gobierno especifica normas para la formulación y preparación del “Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1996-2005, que deberá contar con la participación de toda la comunidad educativa, las fuerzas sociales y productivas del país y la sociedad civil en general, lo mismo que con la intervención de todas las instituciones del Estado, a través de los mecanismos e instrumentos que para el efecto disponga el Ministerio de Educación Nacional. El Plan se concreta mediante el Decreto 1719 de 1995.

En la presentación del documento, el MEN señala que éste constituye un gran acontecimiento tanto para la educación como para la sociedad en su conjunto, que cuentan ahora con “una carta de navegación para realizar las transformaciones educativas que el país necesita”, mediante el cual se concretan los imperativos constitucionales y normativos del proyecto de nación, en la perspectiva del mejoramiento de la calidad de la educación y del cumplimiento de sus fines.

El Plan, según lo demanda la Ley General de Educación, tiene un carácter nacional e indicativo. Nacional, por cuanto tiende al cubrimiento de la totalidad del territorio y bajo la responsabilidad colectiva, “mandatorio para todo el país y compromete a todas las entidades del orden central, seccional y local, al Sector público y privado, a la sociedad civil y la familia [...] El Plan debe entenderse como una movilización nacional y un compromiso de todos por la educación”. Es indicativo porque de él se espera que fije “los grandes derroteros que debe seguir

la educación y el horizonte hacia donde ésta debe dirigirse en el decenio 1990-2005” (MEN, s.f., p. 3).

Dos son las intencionalidades que persigue: la definición, seguimiento y ajuste permanente de unas metas y propósitos que den cuenta de los problemas y potencialidades de la educación; y, la generación de una gran movilización institucional y social permanente para hacer de la educación un propósito nacional. La realización de estas intencionalidades son, en sí mismas, pasos fundamentales en la construcción de un nuevo proyecto de nación, que tiene en la educación “el mayor de sus soportes para superar con éxito los desafíos más importantes que enfrenta” (p. 4).

El plan propuesto realiza un nuevo diagnóstico sobre la situación de la educación en el país; señala los significativos avances y reconoce las graves problemáticas aún subsistentes, que deben enfrentarse en los años subsiguientes<sup>87</sup>; a la vez, que deposita en ella su confianza como instrumento elemental para la consecución del desarrollo social y humano del país. La tarea encomendada al plan exige al sistema educativo recrear los conceptos de educación, institución educativa, proceso educativo, maestro, estudiante, etc. La educación es concebida, entonces, como “un proceso continuo que permite al educando apropiarse críticamente de los saberes, competencias, actitudes y

---

<sup>87</sup> El informe de presentación del Plan señala que, en el umbral del tercer milenio el país sigue registrando altas tasas de analfabetismo: promedio nacional, entre el 9% y el 11%, en algunas zonas rurales, entre el 24% y el 30%. Como resultado de las inversiones en universalización de la primaria, el promedio nacional de cobertura ronda el 85%, en contraste con el bajo y altamente desigual acceso a la educación secundaria: solamente el 47% de los jóvenes entre los 12 y los 17 años ingresan a este nivel, de los cuales el 84% están en las zonas urbanas. La tasa de escolaridad en educación superior es tan sólo del 11,5 % cuando países como Argentina y Uruguay tienen una cobertura en este nivel del 39% y 42%, respectivamente. Al sistema, lo afectan seriamente problemas de ineficiencia: de 100 niños que inician el primer grado de primaria, 60 terminan el quinto y sólo 40 de ellos lo hacen en cinco años; de cada cien niños y niñas que entran a primer grado únicamente 30 terminan la educación básica y de ellos sólo siete lo hacen sin repetir año. Las tasas de repitencia y deserción son particularmente elevadas en los grados primero, sexto y séptimo. Las instituciones de educación superior no se han modernizado a la par de los desarrollos tecnológicos y científicos, generando problemas de calidad y pertinencia en los niveles de pregrado y posgrado que inciden en la capacidad investigativa del país. Limitada oferta en la modalidad tecnológica, que no se corresponde con las necesidades y características regionales que permitan a la educación superior insertarse en los respectivos procesos de desarrollo. Desarticulación y/o falta de continuidad entre niveles que afecta el paso entre la primaria y la secundaria y entre la media y la superior, expulsando hacia el mercado de trabajo a niños y jóvenes insuficientemente preparados. Profundas inequidades: los más pobres no están recibiendo las mismas oportunidades de calidad y cobertura del servicio educativo que los sectores medio y alto. Existen diferencias sensibles entre la educación que se ofrece en las ciudades principales y en las zonas rurales. La organización y gestión administrativa del sistema educativo mantiene distancia considerable con los requerimientos actuales de la educación pues se encuentra afectada por prácticas clientelistas, procesos rígidos y estructuras fuertemente jerarquizadas (pp. 5-6).

destrezas necesarios para comprender la realidad, penetrarla, valorar su universo simbólico y darle sentido a los eventos y circunstancias de su cotidianidad. No se limita al aula escolar ni a lo propuesto por un currículo. Desborda los límites de la escuela y copa todos los espacios y ambientes de la sociedad”. La efectividad de la educación, demanda que los procesos educativo y de aprendizaje sean universales; que se inspiren en la vida misma, que sean integrales y se centren en el desarrollo de las diversas potencialidades y talentos de la persona, que cultiven la capacidad de aprender a aprender, la creatividad, la autonomía, el espíritu crítico y reflexivo y el trabajo en equipo; que fomenten un pensamiento más diferenciador que generalizador, más indagante que concluyente, más proactivo que reactivo.

La concreción de estas *nuevas concepciones* e intencionalidades requerirá, por otra parte, que la institución escolar (moderna, autónoma y democrática, fundada sobre modelos pedagógicos de autoestudio, autoaprendizaje y aprendizaje grupal cooperativo; que supere todas las formas de autoritarismo e introduzca la participación como forma de integración, ejercicio y control del gobierno; y, ponga en vigencia la concertación como método para resolver las diferencias y los conflictos escolares) sea piedra angular del sistema educativo formal, el centro de las acciones educativas; pues, “solamente reconstruyendo la institución escolar, fortaleciéndola, ligándola a la comunidad, dándole recursos, capacidad decisoria y claras responsabilidades, podrán ser exitosas las acciones para transformar la gestión del sistema, hacerla eficiente, ampliar su cobertura, mejorar su calidad y hacerla mucho más competitiva” (p. 6).

Otro gran reto, lo constituye la inaplazable decisión —por parte de la sociedad—, de formar un nuevo educador, que se ajuste a las circunstancias emergentes de los cambios histórico-sociales y culturales y que amplíe sus horizontes para poder desempeñarse como sujeto de saber y como protagonista de la historia y del proceso educativo.

El nuevo educador ha de ser un auténtico profesional de la educación, capaz de producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico; de superar el tradicional método de enseñanza magistral; de garantizar que los educandos se apropien del mejor saber disponible en la sociedad y de crear condiciones agradables en la institución educativa para el autoestudio y el autoaprendizaje grupal cooperativo (p. 6).

Los propósitos generales a los que se orienta el Plan (que recogen las políticas educativas del Salto Social, las recomendaciones de la Misión de los Sabios y los imperativos de las normas legislativas), son: convertir la educación en propósito nacional y asunto de todos; -lograr que la educación se reconozca como el eje del desarrollo humano, social, político, económico y cultural de la nación; - desarrollar el conocimiento, la ciencia, la técnica y la tecnología; -integrar orgánicamente en un solo sistema la institucionalidad del sector educativo y las



actividades educativas de otros entes estatales y de la sociedad civil; -garantizar la vigencia del derecho a la educación.

La consecución de tales propósitos se hará efectiva a través de la puesta en marcha de los siguientes objetivos: generar una movilización nacional de opinión por la educación; lograr que la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica; formar ciudadanos que utilicen el conocimiento científico y tecnológico para contribuir desde su campo de acción al desarrollo sostenible del país y a la preservación del ambiente; afirmar la unidad y la identidad nacional, dentro de la diversidad cultural, superar toda forma de discriminación y corregir los factores de inequidad que afectan el sistema educativo; organizar todos los esfuerzos de grupos sociales en un nuevo *Sistema Nacional de Educación*; promover e impulsar la ciudad educadora; asegurar que todas las instituciones de educación básica tengan la posibilidad real de proporcionar una educación completa y de calidad; ofrecer a todos los colombianos una educación de calidad en condiciones de igualdad.

Las metas inmediatas trazadas por el Plan, pueden sintetizarse así: garantizar, al término del Plan, que todos los menores (entre 5 y 15 años) puedan cumplir con el mandato constitucional de la educación obligatoria; duplicar la cobertura de la educación media y superior; ampliar la cobertura educativa —a por lo menos el 50%— de los niños entre 3 y 5 años; ofrecer a través de diversas alternativas, la oportunidad de completar la educación básica y media a los colombianos en situación de extra edad para cursar los niveles escolares señalados; reducir progresiva y continuamente el analfabetismo hasta lograr cubrir a la totalidad de colombianos; disminuir el abandono y la repitencia para conseguir que el 90% de los niños que ingresen al grado primero, concluyan el grado noveno en no más de nueve años de escolaridad; aumentar la capacidad de matrícula de las instituciones educativas, mediante el sistema de educación abierta para la educación media y para la educación de adultos.

Como núcleo central del Plan Decenal de Desarrollo Educativo adopta un conjunto de estrategias y programas, dirigidos a configurar las herramientas necesarias para su ejecución y el logro de los propósitos, objetivos y metas: Integrar las Diferentes Formas, Niveles, Modalidades y Sectores de la Educación; Elevar la calidad de la Educación; Expansión y Diversificación de la Cobertura Educativa; Promoción de la Equidad en el Sistema Educativo; Fortalecimiento de la institución Educativa; Mejoramiento de la Gestión Educativa; Promoción de la Cultura y Ampliación del Horizonte Educativo; Dignificación y Profesionalización de los Educadores.

Finalmente, el documento prevé las posibilidades de desarrollo del Plan, a través de la asignación de recursos; señala que el rumbo que se dé a la educación es un compromiso y un asunto de todos y que ésta ha de ser extensiva *desde la*

*cuna hasta la tumba*, de modo que, el individuo, la familia y la comunidad se constituyen en el apoyo fundamental de la acción educativa, “el Estado y la sociedad civil deben reformular permanentemente los compromisos éticos, sociales, económicos y culturales más altos del país condensados en un proyecto de hombre y de nación”; y, determina las herramientas a través de las cuales se constata el cumplimiento de las acciones descritas. “El logro de los propósitos y de las metas de un plan de esta naturaleza, sólo será posible si éste se convierte en un Gran Acuerdo Nacional por la Educación, que una vez adoptado habrá de concretarse en acuerdos territoriales, sectoriales e intersectoriales” (p. 18).

Doce años después de instalado el programa señalado por la Misión de los Sabios, el Comisionado Coordinador, realizó un balance de las propuestas, recomendaciones y logros obtenidos en materia educativa. Las buenas intenciones expresadas en los planes de desarrollo, sujetas a un conjunto de determinantes histórico-sociales (recesión generalizada en América Latina, apertura económica acelerada, privatización de la economía, falta de seriedad y rigor en la ejecución de las políticas, excesiva burocracia...), no siempre logran cristalizarse.

No valdría la pena hacer una evaluación, pero sí valdría la pena lo que podríamos llamar un relanzamiento de la Misión en el sentido de tener un equipo de gente que revisara Colombia al filo de la oportunidad, y actualizara los diagnósticos y las propuestas con respecto al Plan de desarrollo. Sería Colombia Al filo de una segunda oportunidad en el sentido de bueno, perdimos 10 años de los 20 que habíamos planificado, pero por lo menos no perdimos los otros 10 (p. 1).

Esta es, en términos generales, una sucinta descripción de algunos acontecimientos acaecidos en el seno de la educación colombiana a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. No es una historia en profundidad, sino una panorámica sobre los diversos trayectos histórico-temporales, en la que fue preciso avanzar y retroceder, a través de saltos en el tiempo, en el espacio y en la memoria. La indagación queda abierta en la perspectiva de ser complementada con los diversos episodios que acompañan la vida y la historia de los seres humanos y de las instituciones; la puesta en escena de saberes que se constituyen, reconstruyen, se transforman, permanecen y permean las prácticas sociales; la trama de relaciones que configuran poderes o contrapoderes en los que se juega el presente de las prácticas evaluativas y todas aquellas instancias anejas, que le son correlativas. Todo ello, en la pretensión de develar, las condiciones de posibilidad, de emergencia, de normalización, de naturalización..., de permanente presencia de la evaluación en el recorte espacio-temporal-histórico en que se aventuró la pesquisa.

## 3.2 DISPOSITIVO EVALUACIÓN EN LAS SOCIEDADES DISCIPLINARIA Y DE CONTROL

La descripción arqueológica de la que se ocupó el capítulo segundo, constituye un terreno abonado para diversos análisis; uno de ellos dice relación con las funciones que la evaluación ha desempeñado, en el curso de los trayectos descritos y/o a través de dos tipos de sociedad: disciplinaria y de control<sup>88</sup>.

Antes de entrar a analizar el itinerario de las prácticas examinatorias y evaluativas a través de dichas sociedades, es pertinente realizar una acotación a sus particularidades. Examinar, estudiar estas formas de sociedad, significa ubicarlas como “regímenes históricos y culturales delimitados y organizados en formas de poder y de saber” (Martínez y Otros, s.f., p. 5), sin perder de vista las condiciones que de tales regímenes se derivan en la perspectiva de la constitución de subjetividades.

**3.2.1 Sociedad disciplinaria.** Las sociedades disciplinarias fueron objeto del análisis foucaultiano<sup>89</sup>; situadas, según Deleuze, entre los siglos XVII y XIX,

---

<sup>88</sup> El hilo conductor del análisis sobre tales formas de sociedad, es preciso atarlo, en principio (sociedad disciplinaria), a las herramientas teóricas que desarrolló Foucault (Vigilar y Castigar, 1976; La verdad y las formas jurídicas, 1978); posteriormente (tránsito a la sociedad de control), a los esbozos realizados en (Defender la sociedad, 2000; La voluntad de saber, 1977) y a los avances que propuestos por Deleuze (Conversaciones, 1990; Post-criptum, 1990; Foucault, 1987), complementado con las propuestas de Hardt y Negri (Imperio, 2002; Multitud, 2005), Virilio (El ciber mundo, la política de lo peor, 1997; El arte del motor, 1996), Touraine (¿Podemos vivir juntos? 1997), Veyne (Cómo se escribe la historia, 1972), entre otros.

<sup>89</sup> Estas modalidades de sociedad son estudiadas fundamentalmente, en “Vigilar y Castigar” (1976, pp. 137-230), a través del análisis de: la fabricación de “los cuerpos dóciles”, los medios e instrumentos “del buen encauzamiento” y del “panoptismo”; “La verdad y las Formas jurídicas (1980, pp. 95-148), específicamente las dos últimas conferencias (“La sociedad disciplinaria y la exclusión” y, “La inclusión forzada: el secuestro institucional del cuerpo y del tiempo personal”, respectivamente. Foucault ubica la génesis de la sociedad disciplinaria a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, a partir de dos hechos fundamentales: “la reforma y reorganización del sistema judicial y penal en los diferentes países de Europa y del mundo” (1980, p. 95); transformación que no presenta las mismas formas, amplitud y cronología en los diferentes países. “La disciplina —señala Foucault— es una anatomía política del detalle”, en la que cobra importancia lo que en apariencia es insignificante: “la minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo” (1976, p. 144), operaciones estas que darán contenido a una racionalidad económica o técnica de manipulación y uso de los cuerpos, en la escuela, el cuartel, el hospital, el taller, la fábrica. Deleuze (1987, p 51) señala que una de las ideas fundamentales de Vigilar y castigar, se refiere a que “las sociedades modernas pueden definirse como sociedades “disciplinarias”; pero la disciplina no puede identificarse con una institución ni con un aparato, precisamente porque es un tipo de poder, una tecnología, que atraviesa todo tipo de aparatos y de instituciones a fin de unirlos, prolongarlos, hacer que converjan, hacer que se manifiesten de una nueva manera”. A través de la disciplina, “el cuerpo humano entra en el mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone”. Se asiste al nacimiento de una “anatomía política”, que es una “mecánica del poder”, que implica técnicas minuciosas pero importantes “que definen cierto modo de adscripción política y detallada del cuerpo, una nueva “microfísica” del poder”. La coerción disciplinaria fabrica

logran su esplendor a comienzos del siglo XX; se caracterizan por su operación a través de grandes centros de encierro: “El individuo pasa sucesivamente de un círculo cerrado a otro, cada uno con sus leyes: primero la familia, después la escuela (“ya no estás en tu casa”), después el cuartel (“ya no estás en la escuela”), a continuación la fábrica, cada cierto tiempo el hospital y a veces la cárcel, el centro de encierro por excelencia” (1990, p. 150).

Tras identificar dos tipos de disciplina presentes en los siglos XVII y XVIII — una disciplina-bloqueo que opera en la institución cerrada, establecida en los márgenes, orientada a detener el mal, a romper las comunicaciones, a suspender el tiempo; y, una disciplina-mecanismo, dispositivo que mejora el ejercicio del poder, haciéndolo más rápido, más ligero, más eficaz, más sutil pero más impactante—, Foucault señala que la instalación de una vigilancia generalizada, gracias a “la extensión progresiva de los dispositivos de disciplina [...], su multiplicación a través de todo el cuerpo social” (1976, p. 212), es lo que podría llamarse sociedad disciplinaria.

**3.2.1.1 Fábrica de cuerpos dóciles.** En las sociedades disciplinarias se opera un descubrimiento fundamental: el cuerpo de los sujetos internados como “objeto y blanco de poder”. Un cuerpo que se modela, se moldea, se informa, se manipula; un cuerpo que “se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican” (p. 140). Un cuerpo atravesado por la docilidad que combina las técnicas de análisis y de manipulación; un cuerpo dócil, que puede ser sometido, utilizado, transformado y perfeccionado.

En la fabricación de esos cuerpos domesticados, la sociedad disciplinaria utiliza una variedad de tecnologías, denominadas disciplinas: “Métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sucesión constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad”: *-la escala de control*, que permite un trabajo sobre cada una de las partes del cuerpo; *-el objeto del control*, perfeccionamiento a través del ejercicio, economía y eficacia de los movimientos; *-la modalidad*, coerción ininterrumpida y constante, ejercida “según una codificación que reticula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos” (pp. 140-141). El resultado de estas tecnologías disciplinarias, es la emergencia de un nuevo objeto (de saber y de poder): el cuerpo natural, “portador de fuerzas y sede de una duración; es el cuerpo susceptible de operaciones especificadas, que tienen su orden, su tiempo, sus condiciones internas, sus elementos constitutivos” (p. 159). El análisis de Foucault sobre las instituciones disciplinarias, los centros de encierro y sus proyectos ideales, se funda en cuatro líneas maestras: distribución de los

---

“cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles”; establece en los cuerpos “el vínculo de coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada” (Foucault, 1976, pp. 141-142).

individuos en el espacio; control de las actividades; organización de las génesis; composición de las fuerzas.

- **Distribución de los individuos en el espacio**, a través de diversas técnicas: -*Clausura* (gran encierro; colegios, internado; cuarteles; talleres, espacios manufactureros, fábricas), lugares en los que ha de imperar el orden y la seguridad para todos los sujetos internados; -*Asignación de un lugar para cada individuo*, evitando distribuciones masivas. La asignación de lugares individuales, “ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar” (p. 151); -*Emplazamientos funcionales*, codificación de espacios disponibles según utilidades, distribución de los individuos en espacios de producción en los que es posible aislarlos, localizarlos, vigilarlos, rotularlos, individualizarlos, compararlos, clasificarlos, seleccionarlos, caracterizarlos, contabilizarlos; -*Intercambiabilidad, en las instituciones disciplinarias*, “los elementos son intercambiables, cada uno se define por el lugar que ocupa en una serie, y por la distancia que lo separa de los otros” (p. 149); para la disciplina no cuentan el territorio o el lugar que el individuo ocupa, sino el rango que ostenta. “La disciplina es arte del rango y técnica para la transformación de las combinaciones. Individualiza los cuerpos por una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones” (p. 149).

Con la organización de las “celdas”, los “lugares” y los “rangos”, las disciplinas fabrican espacios complejos: arquitectónicos, funcionales y jerárquicos; espacios que establecen la fijación y permiten la circulación; recortan segmentos individuales e instauran relaciones operatorias; marcan lugares e indican valores; garantizan la obediencia los individuos, pero también una mejor economía del tiempo y de los gestos (pp. 151-152). De esta manera, una de las principales tareas de la sociedad disciplinaria, a través de las instituciones de encierro, consiste en la organización de “cuadros vivos” que “transforman las multitudes confusas, inútiles o peligrosas, en multiplicidades ordenadas”; cuadros constituidos en técnicas de poder y procedimientos de saber, con una diversidad de funciones.

- **Control de las actividades**, mediante diversos procedimientos: -*óptimo empleo del tiempo*, que pone en escena tres operaciones (establecimiento de ritmos, obligación a ocupaciones determinadas, regulación de los ciclos de repetición). Las instituciones disciplinarias aplican procedimientos rigurosos para el empleo del tiempo: “control ininterrumpido, presión de los vigilantes, supresión de todo cuanto puede turbar y distraer, se trata de construir un tiempo íntegramente útil” (p. 154); -*Elaboración temporal del acto*, ritmo colectivo y obligatorio impuesto desde el exterior, que garantiza la elaboración del propio acto y desde el interior controla su desarrollo y sus fases. “El tiempo penetra el cuerpo,

y con él todos los controles minuciosos del poder” (p. 156); *-Establecimiento de correlación del cuerpo y del gesto*, imposición de la mejor relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo como condición de eficacia y rapidez. “En el buen empleo del cuerpo, que permite un buen empleo del tiempo, nada debe permanecer ocioso o inútil [...] Un cuerpo disciplinado es el apoyo de un gesto eficaz” (p. 156); *-Articulación cuerpo-objeto*, engranaje cuidadoso, mediante un “cifrado instrumental del cuerpo”, el poder disciplinario “constituye un complejo cuerpo-arma, cuerpo-instrumento, cuerpo-máquina” (p. 157); *-Utilización exhaustiva*, “principio de no ociosidad: está vedado perder un tiempo contado por Dios y pagado por los hombres; el empleo del tiempo debía conjurar el peligro de derrocharlo, falta moral y falta de honradez económica” (pp. 157-158).

Todas estas técnicas de sujeción han configurando un nuevo objeto: el cuerpo natural, que convertido en “blanco para nuevos mecanismos de poder, se ofrece a nuevas formas de saber” (cuerpo del ejercicio, cuerpo manipulado por la autoridad, cuerpo del encauzamiento útil). “El cuerpo, al que se pide ser dócil hasta en sus menores operaciones, opone y muestra las condiciones de funcionamiento propias de un organismo. El poder disciplinario tiene como correlato una individualidad analítica, celular, natural y orgánica” (p. 160).

- **Organización de las génesis.** Las tecnologías disciplinarias permiten la emergencia de series individuales, develan una evolución en términos de “génesis de los individuos”, correlativas a nuevas técnicas de poder o a nuevas maneras de “administrar el tiempo, y hacerlo útil, por corte segmentario, por seriación, por síntesis y totalización” (pp. 164-165). El análisis y el aprovechamiento del espacio, la composición y la recomposición de las actividades, la optimización y la capitalización del tiempo, propósitos fundamentales de las disciplinas, se logran a través de cuatro procedimientos básicos (más perceptibles en estamentos militares): *-Dividir la duración en segmentos, sucesivo o paralelos, cada uno de los cuales debe llegar a un término especificado; descomponer el tiempo en trámites separados y ajustados; -Organizar estos trámites de acuerdo con un esquema analítico según una complejidad creciente; -Finalizar estos segmentos temporales, fijarles un término mediante una prueba que desempeña una triple función: indicar si el sujeto ha alcanzado el nivel estatutario, garantizar la conformidad de su aprendizaje con el de los demás y diferenciar las dotes de cada uno*<sup>90</sup>; *-Disponer*

---

<sup>90</sup> De ello atestigua, la organización de la escuela, prevista por el edicto que creaba la manufactura de los Gobelinos (1667), que describe, según Foucault, las condiciones del aprendizaje corporativo: “relación de dependencia individual y total a la vez respecto del maestro; duración estatutaria de la formación que termina por una prueba calificadora, pero que no se descompone de acuerdo con un programa precioso; intercambio global entre el maestro que debe dar su saber y el aprendiz que debe aportar sus servicios, su ayuda y con frecuencia una retribución” (p. 160). Un ejemplo de diversas prácticas evaluativas podrían leerse, en las referencias que Foucault hace de los edictos mencionados; por ejemplo, señala que (hacia 1737, en la escuela de dibujo para los Gobelinos), empiezan a develarse ciertas reglamentaciones (pasar lista, anotar los ausentes en un registro); a determinar divisiones de las clases (la primera para quienes no tienen noción de dibujo,

series de series; prescribir a cada una, según su nivel, su antigüedad y su grado, los ejercicios convenientes.

Este conjunto de procedimientos disciplinarios, son los que se van instalando en las instituciones de encierro, en las que se pretende la fabricación de los cuerpos dóciles (p. 163):

Es este tiempo disciplinario el que se impone poco a poco a la práctica pedagógica, especializando el tiempo de formación y separándolo del tiempo adulto, del tiempo del oficio adquirido; disponiendo diferentes estadios separados los uno de los otros por pruebas graduales; determinando programas que deben desarrollarse cada uno durante una fase determinada, y que implican ejercicios de dificultad creciente; calificando los individuos según la manera en que se han corregido esta series [...] Fórmase toda una pedagogía analítica, muy minuciosa en su detalle (descompone hasta en sus elementos más simples la materia de enseñanza, jerarquiza en grados exageradamente próximos cada fase del progreso) y muy precoz también en su historia (anticipa ampliamente los

---

la segunda para quienes tienen “algunos principios” o han pasado por la primera, en la tercera aprenden los colores, hacen un pastel y se inician en la teoría y en la práctica del tinte); a asignar a cada alumno determinadas funciones y deberes, “los ejercicios con el nombre del autor y la fecha de ejecución, queda en manos del profesor; se recompensa a los mejores”; a clasificar según las labores realizadas, “reunidos a fin de año y comparados unos con otros, permiten establecer los progresos, el valor actual y el lugar relativo de cada alumno, determinándose entonces quiénes pueden pasar a la clase superior”; a constituir un registro de los alumnos, sus avances y sus estancamientos, “en un libro general que llevan los profesores y sus ayudantes debe registrarse cotidianamente la conducta de los alumnos y todo cuanto ocurre en la escuela. Dicho libro se somete periódicamente al examen del inspector” (p. 161). Foucault cita un documento *Instruction par l'exercice de l'infanterie*, (14 de mayo de 1754), en que se señalan las condiciones de instrucción y de ascenso de los infantes de una clase a otra, bajo la estricta observancia del *conducto regular* (de los sargentos, cabos [...]), a los oficiales de su compañía, éstos, tras un examen riguroso determinan la aptitud o inaptitud del candidato y lo presentan, en el primer caso, al comandante del regimiento quien lo someterá a examen por parte de los oficiales mayores o personalmente. “Las faltas más leves bastarán para hacerlo rechazar, y nadie podrá pasar de la segunda clase a la primera sin haber sufrido este primer examen” (pp. 162-163). Así mismo, señala la división, en siete niveles, que Demia (comienzos del siglo XVIII), proponía para la lectura: 1. Para los que aprenden a conocer las letras. 2. Para los que aprenden a deletrear. 3. Para los que aprenden a unir las sílabas para formar con las palabras. 4. Para los que leen en latín por fraseo o de puntuación en puntuación. 5. Para los que comienzan a leer francés. 6. Para los más capaces en lectura. 7. Para los que leen manuscritos. La existencia de grupos numerosos exige nuevas subdivisiones: primera clase con cuatro sesiones (para los que aprenden “las letras simples”, para los que aprenden las letras mezcladas, para quienes aprenden letras abreviadas y, para quienes aprenden as letras dobles); la segunda se dividirá en tres secciones (para los que nombran cada letra antes de dar el sonido de las sílabas, para los que deletrean las sílabas más difíciles...). Cada grado en la combinatoria de los elementos debe inscribirse en el interior de una gran serie temporal, que es una marcha natural del intelecto y un código para los procedimientos educativos (pp. 163-64).

análisis genéticos de los ideólogos, de los que aparece como modelo técnico).

A través del ejercicio (tecnología política del cuerpo) y de la duración (tecnología de la sujeción), las técnicas disciplinarias imponen a los individuos determinadas tareas (repetitivas, diferentes, siempre graduadas), conducen al encerrado hacia estados terminales regulados, caracterizan a los individuos en relación con ese término, con los trayectos o con los otros, constituyen cuerpos dóciles; además, garantizan “en la forma de la continuidad y de la coerción, un crecimiento, una observación, una clasificación”; constituyen, en últimas, un tipo de sujeto. “La disposición en serie de las actividades sucesivas permite toda una fiscalización de la duración por el poder: posibilidad de un control detallado y de una intervención puntual en cada momento del tiempo; posibilidad de caracterizar y utilizar a los individuos, posibilidad de acumular el tiempo y la actividad, de volver a encontrarlos, totalizados, y utilizables en un resultado último, que es la capacidad final de un individuo” (p. 164-165).

- **Composición de fuerzas.** Aparte de ser el arte de distribuir los cuerpos, de extraer lo mejor de ellos y de optimizar el tiempo, la disciplina compone “unas fuerzas para obtener un aparato eficaz” (p. 168). Para ello utiliza diversos procedimientos: -Conversión del cuerpo singular en un elemento que se puede colocar, mover, articular sobre otros; lo que importa ahora es el lugar que ocupa, el rango que ostenta, el intervalo que cubre, la regularidad, el orden según los cuales lleva a cabo sus desplazamientos. -Combinación de las series cronológicas para formar un tiempo compuesto, en que el tiempo de unos se ajuste al de otros, de manera que la cantidad máxima de fuerzas pueda ser extraída de cada cual y combinada en un resultado óptimo; implementación, para esta combinación de fuerzas, tiempos, espacios y labores, de un sistema preciso de mando. La actividad del disciplinado es regulada por órdenes determinantes, breves y claras “la orden no tiene que ser explicada, ni aun formulada; es precisa y basta que provoque el comportamiento deseado” (p. 169).

En síntesis, señala Foucault, la disciplina fabrica a partir de los cuerpos que controla una individualidad dotada de cuatro características: es celular (por el juego de la distribución espacial), es orgánica (por el cifrado de las actividades), es genética (por la acumulación del tiempo), es combinatoria (por la composición de las fuerzas); la fabricación de estas individualidades es posible gracias al uso de cuatro tecnologías: construye cuadros; prescribe maniobras; impone ejercicios; dispone tácticas<sup>91</sup>.

---

<sup>91</sup> La táctica es según Foucault, la forma más elevada de la práctica disciplinaria. Es el “arte de construir, con los cuerpos localizados, las actividades codificadas y las aptitudes formadas, unos aparatos donde el producto de las fuerzas diversas se encuentra aumentado por su combinación calculada [...] Arquitectura, anatomía, mecánica, economía del cuerpo disciplinario” (p. 172).



**3.2.1.2 Medios del buen encauzamiento.** Además de las mencionadas tecnologías, las sociedades disciplinarias utilizan “humildes modalidades”, “procedimientos menores”, “instrumentos simples”, tecnologías a través de las cuales garantiza una “recta disciplina”: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen.

- **Vigilancia jerárquica.** “El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde, de rechazo, los medios de coerción hacen claramente visibles aquellos sobre quienes se aplican”. Paulatinamente crecen por todas partes esos “observatorios” de las multiplicidades humanas cuyo modelo casi ideal es el campamento militar, que constituye un diagrama de un poder que actúa por el efecto de una visibilidad general y permite un control interior articulado y detallado con el propósito de encausar la conducta, producir cuerpos vigorosos, fabricar militares obedientes, prevenir el libertinaje y la homosexualidad. Cada edificio es un aparato de vigilancia, que posibilita con una sola mirada verlo todo, garantizando, de este modo, un control intenso y continuo. La vigilancia en la sociedad disciplinaria se erige como “un operador económico decisivo, en la medida en que es a la vez una pieza interna en el aparato de producción y un engranaje especificado del poder disciplinario” (p. 180).

- **Sanción normalizadora.** Los sistemas disciplinarios tienen unas características determinadas: -Operan como pequeños mecanismos penales (con cierto privilegio de justicia, leyes propias, delitos especificados, formas particulares de sanción, instancias de juicio), que establecen una “infra-penalidad”, una “micro-penalidad” del tiempo, de la actividad, de la manera de ser, de la palabra, del cuerpo, de la sexualidad. -Comportan una manera específica de castigar, no reducida al modelo del tribunal y que supone, además una doble referencia jurídico-natural. -La función del castigo disciplinario consiste en reducir las desviaciones, operar como mecanismo de encauzamiento de la conducta, por ello, ha de ser esencialmente *correctivo*. Se privilegian los castigos del orden del ejercicio, de manera que, castigar es ejercitar. -El castigo constituye un elemento de un sistema doble: gratificación-sanción, en este sistema se concretan las operaciones de corrección y encauzamiento y, permite la calificación de las conductas y de las cualidades a partir de dos polos opuestos (buenas o malas, positivas o negativas); “toda la conducta cae en el campo de las buenas y de las malas notas, de los buenos y de los malos puntos”. -Distribución de los individuos según rangos o grados, con una doble finalidad: “señalar las desviaciones, jerarquizar las cualidades, las competencias y las aptitudes; pero también castigar y recompensar [...] La disciplina recompensa por el único juego de los ascensos, permitiendo ganar rangos y puestos; castiga haciendo retroceder y degradando”<sup>92</sup> (p. 186).

---

<sup>92</sup> La disciplina opera un “reparto clasificatorio y penal se efectúa a intervalos cercanos por los informes que los oficiales, los profesores y sus ayudantes suministran, sin consideración de edad o

Según Foucault, el arte de castigar en el poder disciplinario, no se centra en la expiación, tampoco en la represión, sino en la *normalización*: “la penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye. En una palabra, *normaliza*” (p. 188). Tales dispositivos han “secretado una “penalidad de la norma”, han fabricado “un nuevo funcionamiento punitivo”, han producido unos “nuevos mecanismos de sanción normalizadora”. Los procedimientos de normalización han sido logrados a través de cinco operaciones bien diferenciadas (p. 187-188):

Referir los actos, los hechos extraordinarios, las conductas similares a un conjunto que es a la vez campo de comparación, espacio de diferenciación y principio de una regla que seguir. Diferenciar a los individuos unos respecto de los otros y en función de esta regla de conjunto —ya se la haga funcionar como umbral mínimo, como término medio que respetar o como grado óptimo al que hay que acercarse. Medir en términos cuantitativos y jerarquizar en términos de valor, las capacidades, el nivel, la “naturaleza” de los individuos. Hacer que juegue, a través de esta medida “valorizante” la coacción de una conformidad que realizar. En fin, trazar el límite que habrá de definir la diferencia respecto de todas las diferencias, la frontera exterior de lo anormal (la “clase vergonzosa” de la Escuela militar).

La disciplina explícita, en últimas, el poder de la Norma, de la Ley, de la Palabra, del Texto, de la Tradición. “Lo normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales” (p. 189)<sup>93</sup>.

---

de grado, sobre las “cualidades morales de los alumnos” y sobre “su conducta universalmente reconocida”. Cada clase se etiqueta con determinados distintivos, así: primera clase “los muy buenos” (hombreda de plata); segunda clase, “los buenos” (hombreda de seda rojo vivo y plata); tercera clase “los mediocres” (hombreda de lana roja); cuarta clase “los malos” (hombreda de lana parda); posteriormente se añadió la clase “vergonzosa”, para la que se idearon reglamentos especiales (estar siempre separados de los demás y vestidos de sayal). Esta penalidad jerarquizante presenta un doble efecto: “distribuir los alumnos de acuerdo con sus aptitudes y su conducta, por lo tanto según el uso que de ellos se podrá hacer cuando salgan de la escuela; ejercer sobre ellos una presión constante para que se sometan todos al mismo modelo, para que estén obligados todos juntos “a la subordinación, a la docilidad, a la atención en dos estudios y ejercicios y a la exacta práctica de los deberes y de todas las partes de la disciplina”. Para que todos se asemejen” (p. 187).

<sup>93</sup> Vigilancia y normalización son los principales instrumentos de la sociedad disciplinaria; ellos producen “todo un juego de grados de normalidad, que son signos de adscripción a un cuerpo social homogéneo, pero que tienen en sí mismos un papel de clasificación, de jerarquización, y de distribución de los rangos. En este sentido, el poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustándolas unas a otras. Se comprende que el poder de la norma funcione fácilmente en el interior de un sistema de igualdad formal, ya que en el interior de una

• **Examen.** “El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se les diferencia y se los sanciona” (p. 189). A través del examen, la sociedad disciplinaria determina objetos y produce la objetivación de quienes somete; el examen se configura como una síntesis de las relaciones de poder y de las relaciones de saber. Comporta “todo un mecanismo que une a cierta forma de ejercicio de poder, cierto tipo de formación de saber” (p. 192).

La organización del hospital como aparato de “examinar”, a través del ritual de la visita, señala Foucault, permitió el desbloqueo epistemológico de la medicina, a finales del siglo XVIII; de igual manera, la organización de la escuela como aparato de examinatorio permanente, ha facultado la emergencia y la elaboración de un saber (la pedagogía) que funcionará como ciencia: “la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de la enseñanza. Se tratará en ella cada vez menos de esos torneos en los que los alumnos confrontan sus fuerzas y cada vez más de una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar” (p. 191).

El examen no sanciona solamente un aprendizaje, es por el poder que ejerce, parte del mismo; permite al maestro transmitir un saber y establecer sobre sus discípulos un campo de conocimientos. “El examen en la escuela, crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado, destinado al maestro. La escuela pasar a ser el lugar de elaboración de la pedagogía” (p. 191).

El examen en la sociedad disciplinaria comporta tres procedimientos importantes: *-Invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder*, hace visible a los examinados “impone a quienes somete un principio de visibilidad obligatorio”; los sometidos deben ser vistos, vigilados sin cesar. La vigilancia constante es la que garantiza el sometimiento del individuo. El examen perpetuo produce una objetivación coactiva, produce objetos de saber y de poder. *-Hace entrar la individualidad en un campo documental*, elabora “un archivo entero tenue y minucioso que se constituye al ras de los cuerpos y de los días” (pp. 193-194); además de ubicar a los individuos en un permanente campo de visibilidad, los sitúa en una red de escritura, en “un espesor de documentos que los captan y los movilizan”, por el acompañamiento de un intenso proceso de registro y de acumulación documental, mediante el cual se podía “caracterizar la aptitud de cada cual, situar su nivel y su capacidad, indicar la utilización eventual que se podía hacer de él”; organiza, por otra parte, “campos comparativos que permiten

---

homogeneidad que es la regla, introduce, cómo un imperativo útil y el resultado de una medida, todo el desvanecido de las diferencias individuales” (p. 189).

clasificar, formar categorías, establecer media, fijar normas” (p. 194). -*Rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo un “caso”, “un objeto para un conocimiento y una presa para un poder”*. El examen permite una presentación o representación desnuda del individuo “tal como se le puede describir, juzgar, medir, comparar a otros y esto en su individualidad misma”; señalar a un individuo “cuya conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir...” (p. 196). El examen, rotula a cada quien en su mismidad, en su singularidad, constituye una “modalidad nueva de poder en la que cada cual recibe como estatuto su propia individualidad, y en la que es estatutariamente vinculado a los rasgos, las medidas, los desvíos, las “notas” que lo caracterizan” (p. 196-197); hace de cada individuo un “caso”.

El examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto del poder, como efecto y objeto de saber. Es el que, combinando vigilancia jerárquica y sanción normalizadora, garantiza las grandes funciones disciplinarias de distribución y de clasificación, de extracción máxima de las fuerzas y del tiempo, de acumulación genética continua, de composición óptima de las aptitudes. Por lo tanto, de fabricación de la individualidad: celular, orgánica, genética y combinatoria. Con él se ritualizan esas disciplinas que son una modalidad de poder para el que la diferencia individual es pertinente.

Las disciplinas funcionan como instrumentos de “ortopedia social”, su razón de ser, consiste en la fabricación de sujetos dóciles, útiles y productivos; en el encauzamiento de la conducta de los individuos perpetuamente vigilados y normalizados. La ortopedia social es una forma de poder, siempre presente en la época de control social, que Foucault denomina sociedad disciplinaria y que logra su más perfecta síntesis en un “maravilloso y célebre modelo de esta sociedad de ortopedia generalizada”, el panóptico, “forma arquitectónica que permite un tipo de poder del espíritu sobre el espíritu, una especie de institución que vale tanto para las escuelas como para los hospitales, las prisiones, los reformatorios, los hospicios o las fábricas” (1980, p. 103).

**3.2.1.3 Panoptismo.** El cuadro de las tecnologías disciplinarias descrito por Foucault, se completa con la referencia al panóptico, aparato en que la inspección funciona sin cesar y la mirada se hace presente en todas partes<sup>94</sup>. Este

---

<sup>94</sup> La figura arquitectónica ideal de esta composición es el *Panóptico* de Bentham, su composición, en forma de anillo, con una torre central dotada de inmensas ventanas que se abren en la cara interior del anillo; una construcción periférica dividida en celdas que atraviesan toda la anchura de la construcción, dispuestas con dos ventanas una interior y otra exterior, permite que la luz atraviese la celda de una parte a otra. “Basta entonces situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar [...] Tantos pequeños teatros como celdas, en los que cada actor está solo, perfectamente individualizado y constantemente visible. El dispositivo panóptico dispone unas unidades espaciales que permiten ver sin cesar y reconocer al punto” (p. 203).

dispositivo, modelo ideal y compacto de fabricación de individuos, es un “espacio cerrado, recortado, vigilado en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados, en el que un trabajo ininterrumpido de escritura une el centro y la periferia, en el que el poder se ejerce por entero, de acuerdo con una figura jerárquica continua, en el que cada individuo está constantemente localizado, examinando distribuido” (p. 200).

La disposición del Panóptico lo convierten en un lugar de encierro propio para evitar las masas, para mantener el orden: visto permanentemente por el vigilante, quien ocupa la celda no puede entrar en contacto con otros. “Es visto, pero él no ve, objeto de una información, jamás sujeto de una comunicación”; por esta razón, el efecto mayor del Panóptico consiste en “inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantice el funcionamiento automático del poder”, a través de la disociación de la pareja ver-ser visto: en el anillo periférico se es siempre visto, sin ver jamás; en la torre se ve todo, sin ser jamás visto. Este doble efecto resta importancia a la figura que ejerce el poder, cualquier observador anónimo puede hacer funcionar la máquina. El dispositivo panóptico automatiza y desindividualiza el poder, fabrica efectos homogéneos de poder. No es necesario recurrir a medios de fuerza para obligar al condenado a la buena conducta, el loco a la tranquilidad, al obrero al trabajo, al escolar a la aplicación, al enfermo a la observación de las prescripciones.

Una pluralidad de funciones recorre este dispositivo: es una colección zoológica real, en la que el animal es reemplazado por el hombre; permite establecer las diferencias (en los enfermos, en los niños, en los obreros, en los locos); es un laboratorio, “puede ser utilizado como máquina de hacer experiencias, de modificar el comportamiento, de encauzar o reducir la conducta de los individuos” (p. 207). El panoptismo, señala Foucault, citando a Bentham, es un dispositivo apropiado para “reformar la moral, preservar la salud, revigorizar la industria, difundir la instrucción, aliviar las cargas públicas, establecer la economía como sobre una roca, desatar, en lugar de cortar, el nudo gordiano de las leyes sobre los pobres, todo esto por una simple idea arquitectónica” (p. 210).

El funcionamiento de la sociedad disciplinaria, la instalación de las tecnologías que hacen posible la producción de cuerpos dóciles, en encauzamiento de las conductas, la producción de un saber y un poder a través del examen y del dispositivo panóptico, constituyen los aspectos perceptibles de diversos procesos que operan en los pliegues, entre lo visible y lo invisible, entre las disciplinas cerradas hasta el mecanismo generalizable del panóptico: -*La inversión funcional de las disciplinas*, por la que se aumenta al máximo la utilidad y el uso posibles de los individuos, en las instituciones de encierro (escuela, ejército, taller, hospital); -*La enjambrazón de los mecanismos disciplinarios*, multiplicación de las instituciones de encierro y circulación exterior, más libre de los mecanismos disciplinadores; -*La nacionalización de los mecanismos de disciplina*, organización

de mecanismos policivos bajo la forma de aparatos estatales, con un poder que actúa “sobre todo”.

Foucault remata el análisis de las sociedades disciplinarias haciendo referencia a diversos procesos históricos (económicos, jurídico-políticos, científicos), que las han hecho posibles:

- Las disciplinas son técnicas que garantizan la ordenación de las multiplicidades humanas, mediante tácticas que responden a tres condiciones: una economía del poder; una maximización en sus alcances y efectos; ligar el crecimiento “económico” del poder al rendimiento de los aparatos con que se ejerce, aumentar la docilidad y la utilidad de todos los elementos del sistema.

- Las modalidades disciplinarias se encuentran interrelacionadas con las estructuras jurídico-políticas de la sociedad, constituyen pequeños mecanismos infrapenales (infraderecho o contraderecho) al crear entre individuos e instituciones un vínculo privado; al producir caracterizaciones, clasificaciones, especializaciones; al distribuir a lo largo de una escala; al repartir sobre la base de una norma; al jerarquizar a los individuos en relación con otros; al descalificarlos e invalidarlos.

- Los procedimientos disciplinarios remiten a una larga historia. Con su generalización en el siglo XVIII, “alcanzan el nivel a partir del cual formación de saber y aumento de poder se refuerzan regularmente según un proceso circular”. Las disciplinas franquean el umbral “tecnológico”. El hospital, la escuela, el taller, el ejército, la sociedad toda, ha llegado a ser, gracias a las disciplinas, “unos aparatos tales que todo mecanismo de objetivación puede valer como instrumento de sometimiento, y todo aumento de poder da lugar a unos conocimientos posibles; a partir de este vínculo, propio de los sistemas tecnológicos, es como han podido formarse en el elemento disciplinario la medicina clínica, la psiquiatría, la psicología del niño, la psicopedagogía, la racionalización del trabajo” (p. 227). Las disciplinas han operado un doble proceso: “desbloqueo epistemológico a partir de un afinamiento de las relaciones de poder; multiplicación de los efectos de poder gracias a la formación y a la acumulación de conocimientos nuevos” (p. 227).

El panoptismo, señala Foucault (1980, p. 104), es la utopía y la forma de poder ideal de la sociedad moderna, “una utopía que efectivamente se realizó. Este tipo de poder bien puede recibir el nombre de “panoptismo”: vivimos en una sociedad en la que reina el panoptismo”. Por otra parte, el panoptismo es una forma de saber que se apoya no en la indagación sino en el examen<sup>95</sup>, que por lo

---

<sup>95</sup> La indagación consistía en un procedimiento para determinar lo que había ocurrido, la reactualización de un acontecimiento pasado a través de testimonios de personas, que por alguna razón, se consideraban capaces de saber. “Cuando los representantes del soberano debían solucionar un problema de derecho, poder, o una cuestión de impuestos, costumbres, foro o propiedad, se cumplía con un procedimiento perfectamente ritualizado y regular: la *inquisitio*, la

tanto, “producirá algo totalmente diferente: ya no hay más indagación, sino vigilancia, examen. No se trata de reconstruir un acontecimiento, sino de vigilar sin interrupción y totalmente. Vigilancia permanente sobre los individuos por alguien que ejerce sobre ellos un poder —maestro de escuela, jefe de oficina, médico, psiquiatra, director de prisión— y que, porque ejerce ese poder, tiene la posibilidad no solo de vigilar, sino también de constituir un saber sobre aquellos a quienes vigila” (p. 104-105).

Ese saber pretende determinar el modo como se conduce el individuo, si se ajusta o no a la norma (si es normal o no), si cumple con las reglas, si progresa o no; un saber de vigilancia, de examen, organizado en torno a la norma “por el control de los individuos durante toda su existencia”. El examen es, la base del poder y del saber que permitirá el desbloqueo epistemológico de las ciencias humanas: “es la base del poder, la forma del saber-poder que dará lugar ya no a grandes ciencias de observación como en el caso de la indagación, sino a lo que hoy conocemos como las ciencias humanas: psiquiatría, psicología, sociología, etc.” (p. 105).

En síntesis, señala Foucault (2000, p. 43), que los siglos XVII y XVIII presenciaron la aparición (invención) de una nueva mecánica del poder que lo abarca todo, con procedimientos particulares, con instrumentos novedosos y aparatos diferentes:

Esta nueva mecánica del poder recae, en primer lugar, sobre los cuerpos y lo que hacen más que sobre la tierra y su producto. Es un mecanismo que permite extraer cuerpos, tiempo y trabajo más que bienes y riqueza. Es un tipo de poder que se ejerce continuamente mediante la vigilancia y no de manera discontinua a través de sistemas de cánones y obligaciones crónicas. Es un tipo de poder que supone una apretada cuadrícula de coerciones materiales más que la existencia física de un soberano y define una nueva economía de poder cuyo principio es que se deben incrementar, a la vez, las fuerzas sometidas y la fuerza y la eficacia de quien las somete.

---

indagación” (1980, p. 82). La indagación se constituye en un mecanismo para el establecimiento de la verdad; en ella, el poder político es su centro; se indaga a través de la pregunta, cuestionando; para determinar la verdad, la indagación se dirige a los notables; la decisión final se toma en colectivo. La *inquisitio* consistía en el procedimiento a través del cual se averiguaba qué se había hecho y quién o quiénes lo habían hecho, quién era el autor y cual la naturaleza del acto. La indagación es un mecanismo racional para el establecimiento de la verdad, es un proceso de gobierno, una técnica de administración, una modalidad de gestión, una manera determinada de ejercicio del poder, una técnica derivada de cierto tipo de relaciones de poder; es un mecanismo de reorganización de las prácticas judiciales vigentes desde la Edad Media; se extendió a diversos dominios de prácticas —sociales, económicas— y dominios de saber. Es en últimas, una forma general de saber. (pp. 82-89).

### 3.2.2 Sociedad de control

*Televigilancia, videovigilancia, vigilancia electrónica; bases de datos, sistemas inteligentes de apoyo a la toma de decisiones. Todos estos dispositivos, que han llegado al campo de la seguridad desde el sector militar para consolidar esta sociedad de control, presentan grados de eficacia insospechados hasta hace unos años. Requena.*

Al analizar las sociedades disciplinarias, al describir sus cuadros, las instituciones de encierro y las tecnologías de producción de sujetos normalizados, utilizables y dóciles, Foucault advierte su brevedad<sup>96</sup>: aquellas sucedieron a las *sociedades de soberanía* y serían sustituidas por las de control. “Las disciplinas entraron en crisis en provecho de nuevas fuerzas que se iban produciendo lentamente, y que se precipitaron después de la segunda guerra mundial: las sociedades disciplinarias son nuestro pasado inmediato, lo que estamos dejando de ser” (Deleuze, 2006, p. 278).

El agotamiento de la sociedad disciplinaria obedece, en buena medida, a la crisis generalizada de las instituciones disciplinarias y sus aparatos de encierro (cárcel, hospital, fábrica, ejército, escuela, familia); en estas condiciones, el ejercicio del poder cambia de forma y de lugar: “a medida que se derrumba los muros de estas instituciones, la lógica de la sujeción que antes operaba dentro de sus espacios limitados ahora se extiende hacia afuera y se generaliza a través de todo el campo social” (Hardt y Negri, 2002, p. 290). De la crisis y el deterioro de las instancias de encierro<sup>97</sup> emergen las redes de la sociedad de control; de ello es

---

<sup>96</sup> Al respecto, Deleuze (2006, p. 273) sostiene: “estamos entrando en sociedades de “control” que ya no son exactamente disciplinarias”; este advenimiento fue intuido por Foucault, quien tras su análisis sobre la crisis generalizada de las instituciones de encierro, advirtió el tránsito hacia nuevos modos de sociedad. “Estamos entrando en sociedades de control, que ya no funcionan mediante el encierro sino mediante un control continuo y una comunicación instantánea. Burroughs empezó su análisis. Ciertamente, seguimos hablando de cárceles, escuelas y hospitales, pero se trata de instituciones en crisis. Y si están en crisis, las luchas relativas a ellas son ya luchas de retaguardia. Lo que se está instaurando tentativamente es un nuevo tipo de sanción, de educación, de vigilancia”. Seguidamente, refiriéndose al ámbito educativo, señala la previsibilidad de que la educación deje de ser progresivamente un compartimento estanco (guardería para cada uno de los niveles conocidos) y que esos niveles de compartimento cedan terreno “en provecho de una terrible formación permanente, un control continuo que se ejercerá sobre el obrero-estudiante de secundaria o sobre el directivo-universitario. Se nos quiere hacer creer en una reforma educativa, pero se trata de una liquidación. En un régimen de control, nada se termina nunca [...]”.

<sup>97</sup> Pese a la crisis, las instituciones estelares de encierro *progresivo* (familia, escuela, cuartel, fábrica) o *eventual* (*hospital, manicomio, cárcel*), de la sociedad disciplinaria, siguen presentes en la sociedad actual, algunas incluso renuevan constantemente su protagonismo. “Lo inaceptable, señala Fernández (s.f., ¶ 14), es que seguimos pensándolas conforme a los parámetros de la disciplina. Seguimos creyendo que en la escuela se enseña, que se cura en el hospital, y que en las cárceles se reforma o rehabilita. Pero cualquiera que conozca “por dentro” el funcionamiento actual de la escuela, por ejemplo, fácilmente reconocerá que a la escuela no se va ya a aprender, sino fundamentalmente a *estar*. Algo parecido cabe sospechar del hospital, que cada vez funciona



manifestación, el espíritu reformista que atraviesa todo el cuerpo social moderno, que pretenden gestionar la agonía del encierro “y mantener a la gente ocupada mientras se instalan esas nuevas fuerzas que ya están llamando a nuestras puertas” (Deleuze, 1990, p. 278). Por todas partes bullen ecos de constantes y supuestamente necesarias reformas: “Reformar la escuela, reformar la industria, reformar el hospital, el ejército, la cárcel; pero todos saben que, a un plazo más o menos largo, estas instituciones están acabadas” (p. 278).

El control, o mejor, diversas modalidades y formas de control están desplazando (no aniquilando) a las instancias disciplinarias. Más aún, podría sostenerse que, cumplidas las finalidades de las instituciones de encierro, habiendo constituido sujetos dóciles, útiles y normalizados, habiendo moldeado los cuerpos para ofrecerlos a la producción; es preciso dar paso a nuevas instancias, a nuevas estrategias que operen, no ya sobre el tiempo, sobre la conducta, sobre los espacios individuales, sobre las jerarquías y las disposiciones, sino sobre el conjunto de los individuos disciplinados, sobre las colectividades, sobre el conjunto de la sociedad. “Es posible —señalan Martínez y otros (2006, p. 25), siguiendo a Foucault— que estemos atravesando el tránsito de la sociedad disciplinaria en la que el poder construye saberes y dispositivos de disciplinamiento y encierro a través de los cuales asegura el manejo de la población, hacia sociedades de control en las que este trabajo es realizado por todo el grueso de la sociedad, de forma más específica, por los medios masivos de comunicación”.

Tras intuir la crisis generalizada de las instituciones de encierro y advertir la escasa duración de las sociedades disciplinarias, sucesoras a su vez de las de soberanía, Foucault, deja esbozada esta nueva modalidad de sociedad, la de control, en la que las tecnologías se orientan a la regularización de las masas, al control del hombre/colectividad, al control de la población<sup>98</sup>. Estas tecnologías,

---

menos como un centro de salud fiel al juramento hipocrático, y de la cárcel, que también se ha convertido en antesala de la muerte”.

<sup>98</sup> En diversos documentos Foucault hace alusión a la transición entre la sociedad disciplinaria y la sociedad de control, aunque no articula expresamente tal tránsito. (Cf. Defender la sociedad, pp. 217-237, Clase del 17 de marzo de 1976); Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber (pp. 161-193); La verdad y las formas jurídicas (pp. 93-148, cuarta y quinta conferencias); Ética, estética y hermenéutica. Obras esenciales, Vol. III, pp. 209-215. En el análisis de esta transición, Foucault descubre la emergencia de un fenómeno interesante: la irrupción de determinadas tecnologías de poder que operan no ya sobre los sujetos individuales, sobre los cuerpos unitarios y solitarios (a la manera de una anatomopolítica), sino que se aplica sobre la vida de los hombres, no sobre el hombre/cuerpo sino sobre el hombre vivo, al hombre en cuanto ser viviente, en cuanto colectividad, en cuanto especie (una biopolítica), que conduciría a una “estatalización de lo biológico”. A diferencia de la disciplina “que trata de regir la multiplicidad de los hombres en la medida en que esa multiplicidad puede y debe resolverse en cuerpos individuales que hay que vigilar, adiestrar, utilizar y, eventualmente, castigar”; las nuevas tecnologías de regulación y control (biopolítica), están destinadas “a la multiplicidad de los hombres, pero no en cuanto se resumen en cuerpos sino en la medida en que forma, al contrario, una masa global, afectada por procesos de conjunto que son propios de la vida, como el nacimiento, la muerte, la producción, la enfermedad, etcétera” (Foucault, 2000, p. 220).

señalan sus análisis, no tienen que vérselas exactamente con una sociedad (constituida por átomos individuales), tampoco con el individuo/cuerpo; sino con un nuevo elemento, “un nuevo cuerpo: cuerpo múltiple, cuerpo de muchas cabezas, si no infinito, al menos necesariamente innumerable [...] la *población*” (2000, p. 222). La herramienta fundamental de ese control es la *biopolítica*, el poder que se ejerce sobre la población en cuanto problema político, científico, biológico y de poder; en ella importan los fenómenos colectivos, influyentes en y para las masas, que pueden presentar efectos constantes, homogéneos y de serie para las colectividades y, que se desarrollan en la duración. La biopolítica opera sobre “los acontecimientos aleatorios que se producen en una población tomada en su duración” (p. 222).

La biopolítica introduce nuevos mecanismos con novedosas funciones, diferentes de las tecnologías disciplinarias: las previsiones, las estimaciones estadísticas, las mediciones globales, no la modificación de tal o cual fenómeno, tal o cual conducta, tal o cual individuo, sino la intervención en el nivel de las determinaciones de esos fenómenos, de esos comportamientos, de esos individuos en lo que tienen de global (regular nacimientos, controlar la morbilidad, establecer los cambios de posición, etc.). Se busca en definitiva el establecimiento de mecanismos reguladores sobre las poblaciones, con el propósito de fijar equilibrios, mantener promedios, establecer homeostasis, asegurar compensaciones. La biopolítica busca, “instalar mecanismos de seguridad alrededor de ese carácter aleatorio que es inherente a una población de seres vivos [...] actuar mediante mecanismos globales de tal manera que se obtengan estados globales de equilibrio y regularidad; en síntesis de tomar en cuenta la vida, los procesos biológicos del hombre/especie y asegurar en ellos no una disciplina sino una regularización” (p. 223). La biopolítica<sup>99</sup> es la forma de poder que se instaura en las sociedades de control, sociedades que, según señala Deleuze, “están sustituyendo a las sociedades disciplinarias”; aquellas se caracterizan por la imposición, o más propiamente, por la asunción de un conjunto de sistemas de micro y macro control, hábitos y roles que asumen los individuos y las comunidades a través de los cuales se mantiene la uniformidad, la homogeneidad, el control colectivo: (formas de vestir, maneras de pensar, hábitos alimenticios, modos de hablar, formas de participar, modos de ser...), hábitos que una vez asumidos, se expanden y reproducen a la manera de los virus (Guidici, 2002).

---

<sup>99</sup> La tecnología biopolítica, no se centra, entonces, en el cuerpo sino en la vida; es una tecnología que “reagrupa los efectos de masas propios de una población, que procura controlar la serie de acontecimientos riesgosos que pueden producirse en una masa viviente; una tecnología que procura controlar (y eventualmente modificar) su probabilidad o, en todo caso, compensar sus efectos” (p. 225). Es, además, una tecnología que procura el equilibrio global, en la perspectiva de salvaguardar la seguridad del conjunto de sus peligros internos; es una tecnología de la seguridad, aseguradora o regularizadora por medio de la cual los cuerpos se reubican en los procesos biológicos en su conjunto.

Deleuze en su "Post-Scriptum sobre las sociedades de control" (pp. 279-284), realiza un análisis de las diferencias que pueden percibirse en el tránsito de dichas sociedades: -los centros de encierro, con lenguaje *analógico*, son variables independientes (el paso de una instancia a otra implica siempre partir de cero, terminada la escuela, empieza el cuartel, luego el taller...), los "controlatorios" son variantes inseparables (que constituyen un sistema de geometría variable, con lenguaje numérico, en ellos nunca se termina nada, la empresa puede tomar el relevo de la fábrica, "la *formación permanente* tiende a sustituir a la escuela, y el control continuo tiende a sustituir el examen. Lo que es el medio más seguro para poner la escuela en las manos de la empresa"); -los encierros son *moldes* diferentes, los controles constituyen una *modulación* moldeable, transformable, adaptable permanentemente a las circunstancias; -en la disciplina a los individuos se les signa mediante una marca que lo ubica en un lugar específico y bien determinado, en la sociedad de control lo esencial es una cifra, una contraseña, una clave de acceso, una identidad virtual que marca o prohíbe el acceso a los datos, a la información, ya no estamos ante el par "individuo-masa". Los individuos han devenido "*dividuales*" y las masas se han convertido en indicadores, datos, mercados, o "*bancos*", intercambios fluctuantes, modulaciones en las que intervienen las cifras; -el cuerpo dócil y disciplinado era un productor discontinuo de energía, el sujeto de la sociedad de control "es ondulatorio, permanece en órbita, suspendido sobre una onda continua"; -las máquinas usadas en estos tipos de sociedades también señalan enormes diferencias, de las máquinas simples (palancas, poleas, relojes) características de las sociedades soberanas, se pasa a las máquinas energéticas (con el riesgo pasivo de la entropía y el riesgo activo del sabotaje) propias de las sociedades disciplinarias, finalmente, las sociedades de control operan mediante máquinas informáticas y ordenadores (cuyo riesgo pasivo son las interferencias y cuyo riesgo activo son la piratería y la inoculación de virus); -el desarrollo tecnológico lleva aparejada la evolución del capitalismo, de la concentración y la apropiación de los medios de producción a través de la fábrica, pasando por el mercado, la producción y la superproducción, hasta llegar a la actual compra y venta de servicios y acciones en que se conquista el mercado a través de diversos dispositivos de control (fijación de precios, transformación de productos, oferta de productos, entre otros).

Las nuevas formas de sociedad que buscan la conquista de los mercados, a cualquier precio, usan como instrumento social de control el marketing, a través del cual "se forma la raza descarada de nuestros dueños"; el ejercicio de control a diferencia de la sociedad disciplinaria, se realiza de manera inmediata, continua e ilimitada, a corto plazo y mediante una rotación rápida. La sociedad de control no produce individuos encerrados, sino endeudados, hipotecados, normalizados, dóciles. "Sin duda —señala Deleuze— una constante del capitalismo sigue siendo la extrema miseria de las tres cuartas partes de la humanidad, demasiado pobres para endeudarlas, demasiado numerosas para encerrarlas: el control no tendrá que afrontar únicamente la cuestión de la difuminación de las fronteras, sino también la de los disturbios en los suburbios y guetos" (p. 284).

Michael Hardt y Antonio Negri, por su parte, dedican el segundo capítulo de su obra "Imperio" (2002, pp. 35-50), al análisis de la producción biopolítica; allí reconocen la importancia de los desarrollos teóricos de Foucault para entender el tránsito histórico de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control. Esta nueva modalidad de sociedad (que se desarrolla en el borde último de la modernidad y se extiende a la era posmoderna) debe entenderse como "aquella sociedad en la cual los mecanismos de dominio se vuelven aún más "democráticos", aún más immanentes al campo social, y se distribuyen completamente por los cerebros y los cuerpos de los ciudadanos, de modo tal que los sujetos mismos interiorizan cada vez más las conductas de integración y exclusión social adecuadas para este dominio" (p. 36).

En la sociedad de control, el poder es ejercido a través de dispositivos que operan directamente sobre los cerebros (sistemas de comunicación, redes de información) y sobre los cuerpos (sistemas de bienestar, corporaciones solidarias, actividades monitoreadas...) con la pretensión de conducirlos a un estado autónomo de alienación, de masificación, de enajenación del "sentido de la vida y el deseo de la creatividad"; el control se hace efectivo gracias a la intensificación y a la generalización de aparatos normalizadores de disciplinamiento, que vigilan permanentemente todas las prácticas cotidianas, extendiéndose más allá de las instituciones sociales, a través de "redes flexibles y fluctuantes".

La forma específica —aunque casi imperceptible— del poder en la sociedad de control lo constituye la biopolítica, nueva dinámica de poder que regula el conjunto de la vida desde su interior: determinándola, gestionándola, interpretándola, absorbiéndola, rearticulándola. La vida, se ha constituido en otro objeto (novedoso) para el saber y para el poder. "La función más elevada de ese poder es cercar la vida por los cuatro costados y su tarea primaria es administrar la vida. El biopoder se refiere pues a una situación en la que lo que está en juego es la producción y reproducción de la vida misma" (p. 36). Una de las notas esenciales, que señalan el tránsito de la sociedad de disciplina a la sociedad de control, es según Hardt y Negri, el establecimiento de este paradigma de poder que opera mediante tecnologías que se aplican sobre la población, sobre la sociedad, sobre la totalidad de la vida: el biopoder.

Cuando el poder llega a ser completamente biopolítico, la maquinaria del poder invade el conjunto del cuerpo social que se desarrolla en su virtualidad. Esta relación es abierta, cualitativa y afectiva. La sociedad, absorbida dentro de un poder que se extiende hasta los ganglios de la estructura social y sus procesos de desarrollo, reacciona como un solo cuerpo. El poder se expresa pues como un control que se hunde en las profundidades de las conciencias y los cuerpos de la población y, al mismo tiempo, penetra en la totalidad de las relaciones sociales (p. 37).

El poder y el control sobre los individuos y sobre las poblaciones, en este tipo de sociedades, señalan los autores, aludiendo a Foucault, no se lleva a cabo sólo a través del ejercicio de la disciplina, de la influencia sobre la conciencia o de la manipulación ideológica, sino también, y fundamentalmente, “en el cuerpo y con el cuerpo. Para la sociedad capitalista lo más importante es la biopolítica, lo biológico, lo somático, lo corporal” (p. 39).

Si la sociedad disciplinaria (correctiva y ortopédica) logró su cometido a través de las tecnologías de encierro y más eficazmente a través del panóptico. Podría sostenerse que las sociedades modernas se han constituido todas ellas en un dispositivo panoptismo generalizado, en que “la visibilidad sobre los individuos es el resultado de multitud de “miradas”, todas de procedencias y direcciones diferentes, con intereses diferentes” (Requena, 2004, p. 38); el panoptismo generalizado sería una de las características básicas de la sociedad de control<sup>100</sup>. No ya el edificio circular a través del cual todos los confinados se pueden vigilar permanentemente, sino un conjunto bastante amplio de pequeños dispositivos que permiten, de muy variadas formas, el ejercicio del poder, la aplicación de la norma y el control absoluto sobre la población, en la perspectiva de ofrecer mayores condiciones de seguridad.

La regulación en la sociedad del *control al aire libre* (Virilio), o mejor, en la actual sociedad de los controles, se hace manifiesta a través de una red (compleja, cambiante, maleable, flexible, adaptable, omnipresente) de

---

<sup>100</sup> La humanidad no vive ya en una sociedad industrial, y aunque mucha gente no se dé cuenta, como señala López (s. f. ¶ 10, 14), hay en consecuencia, otras formas de poder: las que corresponden a una sociedad panóptica o, simplemente a una sociedad de control. De cualquier manera “podemos aceptar el término acuñado, el de sociedad panóptica, que no es otra que aquella que reproduce la estructura y funcionamiento del poder. Por otra parte, Requena (2004, ¶ 18), señala que en el interior de la administración de la sociedad de control, tal dispositivo panóptico, se ha reproducido por todas partes: “en las escuelas, en los centros de trabajo, en los hospitales, y también más allá de los *encierros*, por medio de instituciones como la policía, que acabará culminando, ya en el siglo XX, el proyecto de un poder sin un afuera”. En este contexto, cobran también relevancia las modernas transformaciones urbanas, “la *ciudad transparente*, se constituirá en un espacio abierto a la vigilancia y al examen en el que se disciplinarán los comportamientos de las clases urbanas fuera de aquellos sitios diseñados y organizados para la observación”; en estos escenarios el *control* no es reinsertivo, opera por exclusión, es excluyente; pena y castigo operan no sobre el cuerpo confinado a determinados lugares, sino que fluye por todas partes, emerge en las lindes “en el no-lugar del tránsito”, en los espacios que dejan entre sí los trayectos. “Ser apartado, pasar a otro espacio de «tolerancia» vigilada es la «pena» impuesta a los hombres que ponen en peligro el nicho en el que están: pasarán a otro nicho y poco más, pues en ninguno encontraran resistencias correctoras que intenten devolverlos a la «normalidad» de procedencia”. La sociedad de control no busca la curación o la transformación de las conductas individuales; pretende la distribución, para facilitar su dispersión y, en últimas, su desaparición. Para el control, los sujetos son perfectamente prescindibles, “desechables”, reemplazables, bien sea por otros hombres, por máquinas o por programas. (Fernández, s. f. p. 13).

modulaciones y controles: financieros, económicos, sociales, políticos, ideológicos, religiosos, psicológicos, médicos, jurídicos, pedagógicos, disciplinarios, judiciales, policiales, militares, biológicos, fiscales, aduaneros, de planificación, de natalidad, de ingresos, de egresos, de pérdidas, de ganancias, de retenciones, de salidas y entradas, de producción, de calidad, de productividad, de migración, de inmigración, de saberes y conocimientos, de aprendizajes, de alimentación, de desarrollo..., que permiten, por lo tanto, una multiplicidad de formas de vigilar, de controlar, de regularizar a través de diversos instrumentos y dispositivos: audio, video, rastreo, vigilancia satelital, identificadores personales, radares, cámaras de videovigilancia y televigilancia, vigilancia electrónica; sistemas *inteligentes* de monitoreo, cámaras y circuitos cerrados de televisión, las redes de comunicación compartidas, las bases de datos que relacionan organizaciones y administraciones diversas o los sistemas de localización, sensores de la más variada índole, collares electrónicos, chips y microchips incrustados en cualquier parte del cuerpo.

La sociedad de control, como señala Requena, con el propósito de controlar las multitudes y salvaguardar la seguridad de la población, demanda una nueva arquitectura que implica nuevos tipos de controles: una arquitectura en la que los individuos están permanentemente expuestos a una variedad de focos y proyectores que se activan (encienden y apagan) a cada momento, por diversidad de motivos y con múltiples finalidades<sup>101</sup>:

Cada vez que hacemos una compra, pasamos por un peaje, nos asistimos en el médico (sic), nos conectamos a Internet o llamamos por teléfono quedamos brevemente iluminados por un panóptico, en efecto, pero un panóptico distinto: un panóptico ubicuo y descentralizado por completo. Las nuevas tecnologías ofrecen la posibilidad de una vigilancia omnisciente, real y efectiva, no fingida o posible; el antiguo inspector ha sido sustituido por una multitud de inspectores, que pueden operar de forma coordinada o compitiendo entre ellos; y lo más importante: su potencia, infinitamente superior, reside en que cuenta con la participación voluntaria de la gente, que ya no es necesario fijar y aislar mediante la coerción (p. 38).

**3.2.3 Modalidades evaluativas en las sociedades disciplinaria y de control.** ¿Es posible hacer algún análisis desde la perspectiva de la disciplina y el control sobre de la evaluación educativa en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX? ¿Puede haber algún tipo de relación entre la evaluación y la sociedad disciplinaria y la sociedad de control? O, mejor, ¿puede hacerse una lectura de las

---

<sup>101</sup> El citado artículo "De la "sociedad disciplinaria" a la "sociedad de control": la incorporación de nuevas tecnologías a la policía", identifica varias modalidades de tecnologías que actualmente usan los sistemas policivos y demás actores sociales implicados en la seguridad: sistemas biométricos; sistemas de observación de personas, lugares o situaciones; sistemas *imaging*, para codificar o decodificar la información *oculta* en imágenes o lugares; sistemas de comunicación; sistemas de apoyo a la toma de decisiones; bases de datos... (Cf. Requena, 2004, p. 40-47).

formas y prácticas evaluativas a la luz de las tecnologías disciplinarias y de los dispositivos de control?

Habría que empezar por cuestionar, si las categorías sociedad disciplinaria y sociedad de control se pueden aplicar, según los análisis realizados a los cambios históricos que se han operado en la sociedad colombiana; es decir si es posible hablar *in strictu sensu*, de sociedad disciplinaria y de sociedad de control; pues, si bien es cierto que Deleuze señaló (a comienzos de la década de los años 90), que se está operando el tránsito entre estos dos tipos de sociedades, no parece haber elementos determinantes que marquen tal cambio de paradigma, que permitan afirmar categóricamente que las tecnologías disciplinarias han cedido del todo, el terreno a las tecnologías de control.

La descripción arqueológica (capítulo segundo) permitió hacer un recorrido histórico, por más de medio siglo, trayecto en el cual se pudo determinar una diversidad de formas, prácticas, modelos, estilos, teorías, saberes, continuidades, discontinuidades, rupturas, luchas, debates, crisis, reformas..., que en el seno de la educación se han operado con, en y a través de la evaluación. En tal historización pueden leerse diferentes roles, diversos papeles, múltiples finalidades, funciones y usos que se han asignado.

Acudiendo al estudio de las caracterizaciones de las sociedades disciplinaria y de control, es posible hacer un rastreo y abordar un análisis de cómo ha operado la evaluación en tales formas de sociedad; aunque sea difícil, si no imposible, determinar un límite, un umbral, estático, concreto y objetivo que señale las lindes entre una forma y otra de las sociedades mencionadas, como hubo señalado Deleuze (1990, p. 273), “es verdad que estamos entrando en sociedades de “control” que ya no son exactamente disciplinarias”.

Un análisis de las condiciones histórico-sociales en el periodo señalado, permite caracterizar notas propias de estas sociedades: es posible que en ciertas instancias, se viva aun en la sociedad disciplinaria (toda la vida humana se desenvuelve confinado en instancias de encierro —familia, escuela, ejército, taller, hospital, cárcel, iglesia, el supermercado—, instituciones que pese a la crisis generalizada, permean permanentemente la condición humana); puede ser, de otro lado, que se esté operando el tránsito de una a otra sociedad, que se habite en el pliegue de la disciplina y del control, que paralela y complementariamente esgriman sus tecnologías de dominio (por ejemplo, en los espacios, que cada vez son mayores, en los cuales el sujeto no está confinado, encerrado, pero constantemente siendo visto, siendo percibido, siendo ubicado); este tránsito, finalmente, desde la perspectiva de la seguridad generalizada, exhibe una serie de dispositivos de observación y control que mantienen al conjunto de la población

vigilada o autovigilada, normalizada o autorregulada, en una palabra, controlada<sup>102</sup>.

**3.2.3.1 Formas evaluación en la sociedad disciplinaria.** Una forma de examen, similar al objeto de análisis foucaultiano, aquél mecanismo que a través de una mirada normalizadora y vigilante, permite clasificar, calificar y castigar a los sujetos; que establece una permanente visibilidad sobre los individuos, por la cual es posible diferenciarlos y sancionarlos; que determina las condiciones que hacen justificable la gratificación o la sanción, la inclusión o la exclusión, la promoción o el estancamiento, la validación o la invalidación, la aceptación o el rechazo; aquella maquinaria que sintetiza la sanción normalizadora y la jerarquía que vigila, ha hecho presencia de múltiples maneras en la historia de la educación.

Si se trae a colación lo expuesto en la segunda parte de este trabajo, referido al itinerario de la evaluación en Colombia (pese a que, como allí se señala, su desarrollo teórico y sistemático sea tardío), es posible encontrar, en el curso mismo de la historia, numerosos vestigios de las maneras como diversas prácticas examinatorias manifiestan una regularidad, operan en diferentes instancias del aparato educativo y se hacen extensivas o coextensivas al conjunto de las prácticas sociales.

El segmento histórico-temporal en que se ha fijado la indagación hay numerosos testimonios que dan cuenta de la manera como la escuela, paulatinamente, viene a constituirse en un “aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de la enseñanza”; en la que a través de la tecnología de examinación, se somete a todos los individuos a una “comparación perpetua”. El resultado: la posibilidad de medir y sancionar permanentemente a los individuos, a través de un poder que haciéndose imperceptible, impone sobre sus sometidos una constante visibilidad que los mantiene disciplinados<sup>103</sup>.

---

<sup>102</sup> “El debilitamiento de la sociedad civil es un fenómeno concomitante con el paso de una sociedad disciplinaria a una sociedad de control. Hoy, las instituciones sociales que constituyen la sociedad disciplinaria (la escuela, la familia, el hospital, la fábrica) que en gran parte son las mismas que aquellas entendidas como sociedad civil o se vinculan estrechamente a ellas, están en crisis en todas partes. A medida que se derrumba los muros de estas instituciones, la lógica de la sujeción que antes operaba dentro de sus espacios limitados ahora se extiende hacia afuera y se generaliza a través de todo el campo social. El derrumbe de las instituciones, el deterioro de la sociedad civil y la decadencia de la sociedad disciplinaria implican en conjunto un allanamiento de las estrías propias del espacio social moderno. Aquí surgen las redes de la sociedad de control” (Cf. Hardt y Negri, 2002, p. 290).

<sup>103</sup> Foucault enfatiza en la finalidad del examen, que más allá de la confrontación de las fuerzas y de los saberes de los alumnos en los torneos, se trata de una comparación permanente, una examinación perpetua, ejemplos de ello, los programas de los hermanos de las Escuelas Cristianas y de la escuela de caminos y de puentes. Los primeros querían que sus discípulos tuviesen composición todos los días de la semana: el primero de ortografía, el segundo de aritmética, el tercero de catecismo por la mañana y escritura por la tarde etc. Además, cada mes debía haber



Otra operación del examen, consiste en la constitución de objetos, es una ceremonia de objetivación: “es la técnica por la cual el poder, en lugar de emitir los juicios de su potencia, en lugar de imponer su marca a sus sometidos, [los mantiene] en un mecanismo de objetivación” (Foucault, 1976, p. 192). A través de las técnicas disciplinarias que exhiben las prácticas examinatorias (permanente visibilidad y acondicionamiento de objetos), se entra de lleno “en la época del examen infinito y de la objetivación coactiva”, *una perfecta economía de la visibilidad en el ejercicio del poder*.

Una de las primeras normativas que expresamente se refieren a la evaluación del trabajo escolar (Decreto 45 de 1962), puede leerse en clave de examinación perpetua, al explicitar que para tenerse derecho a examen final se debe contar con un determinado número de calificaciones según la distribución temporal de los programas y/o cursos (cinco calificaciones si el contenido ha sido distribuido en un quimestre, y nueve, si se distribuye en todo el año lectivo); además se prescriben diversas formas de valoración (lecciones, tareas, trabajos personales, presentación de cuadernos y pruebas objetivas practicadas en clase). Otros elementos que entran en el escenario del aparato examinatorio son: los porcentajes de las notas previas y del examen final; el control de la asistencia a las actividades escolares (los porcentaje tanto de notas como de asistencia varían según las formas, las reformas y las normas que se operan en el aparato educativo).

Este conjunto de experiencias, no se limitan a sancionar los aprendizajes, sino que subyace en otras instancias, “según un ritual de poder constantemente prorrogado”: en principio se mencionaban, por ejemplo, las pruebas o los testimonios, que determinaban al aptitud o la ineptitud de los individuos para ocupar ciertas ubicaciones u oficios dentro de un determinado rango de distribuciones; las visitas de los inspectores quienes “investidos de un poder casi *sobrenatural* determinaban el saber de los educandos, la labor de los maestros, y

---

una composición con el fin de designar a quienes merecían someterse al examen del inspector. En el segundo caso, desde 1775, existían 16 exámenes al año: tres de matemáticas, tres de arquitectura, tres de dibujo, dos de escritura, uno de corte de piedras, uno de estilo, uno de levantamiento de planos, uno de nivelación, uno de medida y estimación de construcciones (1970, p. 191). En el caso de la educación en colombiana, se tienen noticias, aunque daten de tiempo atrás, sobre las lecciones que en sesiones solemnes debían rendir los estudiantes, en las universidades o en los estudios generales: “que tengan obligación los colegiales de leer cada mes una elección de ostentación por tiempo de media hora, habiendo tomado punto veinte y cuatro horas antes, los cuales darán al padre regente en el texto de Aristóteles, si fuere artista, y si fuere teólogo una de las partes de [...] santo Tomás, dando tres por suertes y el que hubiese de leer escogerá el uno y le dará noticia a los concolegas para que le argumenten por el tiempo de otra media hora, de modo que todo dure una, y cada colegial tenga la obligación de tener cada año un acto de éstos. Asisten al evento oficiales de estudio, lectores, estudiantes y prelados del colegio” (Cf. ICFES. Compilación de normas sobre Educación Superior. La reforma de 1886. Vol. 4, p. 1226).

el funcionamiento de las instituciones”; la obligación de rendir pruebas para continuar en otros niveles del proceso formativo, etc.

Por otra parte, como señala Foucault, el examen permite al maestro y a los examinadores en general, de manera paralela a la transmisión de su saber, establecer sobre sus discípulos y examinados todo un campo de conocimiento y unas relaciones de poder. “El examen en la escuela, crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y determinado al maestro” (p. 191), de ello pueden dar cuenta los reglamentos escolares que facultan a los maestros la capacidad de aprobar o censurar los trabajos de sus alumnos, los juicios de aprobación o reprobación conferidos por los tribunales examinatorios o por las juntas de inspección a quienes presentaban exámenes para obtener determinados títulos o cargos. El intercambio de saberes entre maestros y discípulos que se opera en la escuela, permite que esta se constituya en el lugar de “elaboración de la pedagogía”, que se concrete, en ella o a través de ella, su desbloqueo epistemológico.

Una característica de los dispositivos disciplinarios de examen, dada la síntesis que opera entre la jerarquía que vigila y la sanción que normaliza, es su elevada ritualización: en el examen hay todo un ritual, o mejor, él mismo es un ritual, que conjuga “la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad” (p. 189).

El siguiente texto prescriptivo (Decreto 766 de 1948, reglamento para la adjudicación de becas extranjeras) constituye un claro ejemplo del rigor, del control y la vigilancia de una modalidad de examen y cifra el ritual al que son conducidos los examinandos. Tras una rigurosa selección de candidatos que apliquen para la prueba, se describen los mecanismos de examinación:

Los temas de examen que se propongan a quienes se presenten a concursos escritos para optar a becas extranjeras serán elaborados por los profesores universitarios o los Inspectores Nacionales de Educación que designe el Consejo de Becas Extranjeras.

Los concursos escritos se verificarán en el día, sitio y hora previamente enunciados, bajo la vigilancia del Director del Departamento de Becas o del Jefe de la Sección de Becas Extranjeras, quienes, una vez rendidos los exámenes, entregarán las composiciones escritas a aquellos profesores que hayan sido designados por el Consejo de Becas Extranjeras para corregirlas.

Al iniciarse el examen, cada concursante será provisto de un sobre y una tarjeta en blanco en la cual escribirá su nombre con toda claridad. Una vez escrito, deberá introducir la tarjeta dentro del sobre, el cual cerrará él mismo. Terminado el examen escrito, el vigilante del examen señalará

con el correspondiente número de orden tanto el sobre como el examen escrito que acabe de presentar el examinado.

Los concursantes que no se presentaren en el día, sitio y hora previamente acordados para la celebración de los exámenes, perderán todo derecho a éstos y en ningún caso serán examinados individualmente.

Cualquier irregularidad en que incurra el concursante, a juicio del funcionario del Departamento de Becas que vigile el examen, será sancionada con la anulación del examen.

Terminado el examen, los sobres reposarán en el Departamento de Becas del Ministerio de Educación, en tanto que los exámenes son corregidos por los profesores designados para el efecto.

Calificadas las pruebas de examen y recibidas en la Sección de Becas Extranjeras, esta Sección procederá a registrar las calificaciones en un cuadro general anexo al Libro de Registro de Solicitudes. Las calificaciones de cada concursante serán determinadas por los números distintivos de los sobres sellados.

El Libro de Registro de Solicitudes, el cuadro general de calificaciones, los sobres sellados contentivos de los nombres de los concursantes y las hojas de examen, serán presentados al Consejo de Becas Extranjeras para que éste determine el resultado final del concurso y, de acuerdo con él, elabore el proyecto de Resolución de adjudicación de becas. (Artículos 15-22).

Estos rituales conjugan las relaciones de poder y las relaciones de saber, la fuerza y la verdad. A través del examen, el sometido queda expuesto para operar sobre él un campo de saber (se busca que el examinado rinda cuentas de lo que sabe) y unas relaciones de poder (sometimiento-dominación) respecto de quienes actúan como jueces o como testigos. En el examen los sujetos se exponen a la mirada del examinador, se ofrecen como objetos que contienen un saber que debe ser explorado, develado, de los cuales se debe extraer una verdad determinada. El ritual del examen es un sacrificio, a través del que se constituyen objetos exactamente legibles, perfectamente dóciles; por el examen los “súbditos” son “ofrecidos como “objetos” a la observación de un poder que no se manifiesta sino tan solo por su mirada” (1970, p. 192).

Desde comienzos del siglo XX se reglamenta toda aquella parafernalia que acompaña los exámenes de aprovechamiento de los estudiantes, al término de los diferentes periodos escolares; el ritual, sancionado por los integrantes de la Junta Municipal de Instrucción Pública, que abarca, además, todas las labores ejecutadas por los estudiantes durante el periodo examinado, concluye con una sesión solemne en la que se explicitan las prácticas sancionatorias y de gratificación, según los resultados obtenidos. Las décadas subsiguientes, el aparato examinador se orienta a perfeccionar su instrumental con una diversidad de propósitos: cualificación del ingreso de estudiantes a las instituciones de

educación superior (mecanismo de selección); unificación del sistema de calificaciones, de los programas y de los *pénsumes* académicos (dispositivo de normalización y homogeneización); la determinación de un puntaje mínimo aprobatorio y de unas condiciones que señalan la promoción, el estancamiento o el retroceso —aprobación o reprobación— de los estudiantes en el proceso educativo (instrumento de medición y comparación de todos examinados); la reglamentación de los exámenes de habilitación y de validación (nuevos mecanismos inclusores o exclusores); y, la estimación de la conducta a través de una escala cualitativa: (ejemplar, buena, regular, mala, pésima). Estas intencionalidades manifiestan la manera como el examen se aplica no solamente a los procedimientos de aprendizaje, sino que se va haciendo extensivo a los comportamientos, a las conductas, a las acciones individuales, más allá del ámbito educativo. Teniendo en consideración lo señalado en la historización de la evaluación, a mediados de siglo la principal función de los dispositivos examinadores se orientan a la consolidación de los sistemas de selección de estudiantes para ingreso a la educación superior, a través del concurso de conocimientos o de cursos preparatorios que todas las facultades habrían de aplicar a los aspirantes.

La normativa otrora citada (Decreto 45 de 1962), especifica otra de las características que Foucault reserva para el examen: *hacer entrar la individualidad en un campo documental*. La producción de un saber individual que se ofrece como garantía de unas relaciones de poder, halla en el *registro del desenvolvimiento del niño en la actividad escolar*, su mejor instrumento. A través del examen y de la descripción detallada de la actividad del alumno, se constituye un archivo “tenue y minucioso” que cifra el cuerpo y la temporalidad del individuo. El artículo 21 del Decreto obliga a todos los establecimientos a adoptar, adicional a los informes o boletines académicos periódicos, “libretas escolares individuales”, en que se consignarán al detalle las calificaciones, las observaciones sobre asistencia, conducta y esfuerzo de los escolares. Estas modalidades de registro (libretas y los boletines) comportan diversos propósitos: constituyen el principal mecanismo de intervención de la escuela sobre la familia (coextensión de las instituciones de encierro); sitúa a los estudiantes en un campo de cifrado, en una red de escritura, a través de una masa documental que los captan y movilizan; permiten la identificación, la señalización, la individualización y una completa descripción (constitución de un saber individual); caracterizar, determinar las aptitudes y capacidades de cada alumno, situar su nivel, “indicar la utilización eventual que se podía hacer de él”; organizar campos comparativos por medio de los cuales es posible clasificar, formar categorías, determinar rangos, establecer medias, fijar normas, asignar lugares; situar permanentemente a los individuos, encontrarlos en una ubicación precisa para disponer permanentemente de ellos.

En los discursos educativos de los primeros años de la década del sesenta, aparte de los conceptos examen y calificación, se empieza a perfilar explícitamente, un nuevo *enunciado* que en lo sucesivo será determinante en los

desarrollos educativos de manera específica y de la sociedad en su conjunto: *la evaluación*, que empieza a caracterizársela como un procedimiento que puede (o debe) ser tanto cuantitativo como cualitativo y que cubre el conjunto de las acciones educativas. Una de las primeras conceptualizaciones sobre la evaluación como procedimiento omniabarcante e integral, se desarrolla a nivel de la educación en las escuelas normales; allí se la concibe como “el medio por el cual la institución educativa obtiene evidencia de que está cumpliendo sus finalidades y formando buenos ciudadanos y profesionales”. Además de la conceptualización, se determinan unos objetivos que permiten: la comprobación del progreso de los estudiantes, los niveles de aprendizaje de cada individuo, la importancia y utilidad de los conocimientos; la elección de métodos, estrategias, recursos, contenidos para el mejor desarrollo de los programas; finalmente, se constituye en un dispositivo para la selección de los alumnos y para el encauzamiento de sus conductas a través del estímulo sobre su desempeño y su buen comportamiento.

Un episodio relevante en materia de examinación lo constituyó la puesta en marcha del Servicio Nacional de Pruebas (SNP), a finales de la década de los años sesenta, que propendía, en principio, por el perfeccionamiento de las técnicas de selección de los estudiantes para el ingreso a la educación superior. Este acontecimiento, se constituyó en lo que podría denominarse el *paso del confinamiento individual al colectivo*<sup>104</sup>, toda vez que, esas pruebas masificadas y unificadas debían aplicarse a toda la población colombiana al término de la educación básica secundaria, en cuya clasificación se utilizarían escalas nacionales, sin ningún tipo de discriminación.

---

<sup>104</sup> Antes de la creación del SNP, el Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional, aplicaba, por demanda de las universidades, pruebas de selección, clasificación y orientación para estudiantes. Aunque los exámenes de admisión hacían presencia desde mediados de siglo, estos se aplicaban de manera particular al interior de las instituciones de educación superior: operaba un confinamiento colectivo pero no masificado ni homogéneo. El imperativo de aplicar exámenes masificados obliga a los “condenados”, objetivados, normalizados, unificados y homogeneizados, a cumplir una pena (examen) diseñado por peritos expertos en elaboración de pruebas, a espaldas de la realidad de cada región, de cada institución, de cada individuo. Estas pruebas, operan no ya sobre individuos o grupos minúsculos, sino sobre el conjunto de la población que termina el ciclo de formación básica. Es posible realizar el símil con entre el examen de Estado y la confinación colectiva, en la medida en que el examinado es obligado a cumplir temporalmente con el ritual en un lugar distinto, en unas condiciones distintas, en unas circunstancias ajenas, a las de su domicilio. Algunas estrategias del dispositivo examinador se concretaron en: -pruebas de aptitud y vocacionales para el cuarto curso de bachillerato; -pruebas preparatorias y de aptitud para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en colegios de educación secundaria; -exámenes de conocimiento y aptitud para bachilleres egresados; -creación de oficinas de admisión en cada universidad; -inicio de un año universitario básico común por grandes áreas; -pruebas selectivas al término de cada año; -pruebas para graduados universitarios; -realización de exámenes para ingreso a la educación superior; -elaboración de programas de validación del bachillerato o de algunos grados; -exámenes de ingreso a la carrera diplomática; -exámenes para admisión a grados superiores de la carrera de medicina; -expedición de certificaciones.

En lo sucesivo, irrumpió una gama amplia y variada de artefactos de examinación, más eficaces y sutiles en la perspectiva de la selección colectiva (inclusión del conjunto de la población en los procedimientos examinatorios, para posteriormente incluir algunos de los que satisfacían las exigencias del examen y excluir parte de los aprobados y *naturalmente* a quienes por diversas circunstancias no lograban aprobarlo).

Un decreto de comienzos de la década de los años setenta, se empeña aún en explicitar abiertamente la selección operada a través del examen: los alumnos que pierdan una asignatura por segunda vez consecutiva, deberán ser transferidos a otra modalidad de educación que esté más al alcance de sus capacidades. ¡Fino procedimiento de selección! Al término de esta década, se había estructurado ya —con cierto rigor— una amplia conceptualización referida a diversas modalidades de evaluación: evaluación cuantitativa y cualitativa, evaluación integral y permanente, exámenes de validación, de habilitación, de admisión, de transferencia. La instalación de la evaluación se ha hecho realidad, la multiplicación de sus formas y sus diversas maneras de operar, han constituido un novedoso dispositivo panóptico.

El ritual examinatorio cobra toda su notoriedad visible y extiende su imperio sobre la acción educativa —pese a que enfatice en el desarrollo cognitivo: memoria, comprensión, análisis y aplicación—; por cuanto implicaba componentes obligatorios (aptitud verbal, aptitud matemática, biología, química, español y literatura, ciencias sociales) y electivos (12 posibilidades según las modalidades de bachillerato). El rito se hacía más pomposo por su extensión (460 ítems de selección múltiple) y por su duración (día y medio en tres bloques de tres horas cada uno, en diferentes períodos, según los cronogramas vigentes). Todo ello, constituye las condiciones de posibilidad de la instalación de una *cultura evaluativa*; se entra en la época de la evaluación infinita y de la “objetivación coactiva”. Evaluación, examen, medida, indagación, calificación..., son en últimas, instancias de mediación y operadores de relaciones entre saber y poder y las determinaciones que ellos ejercen:

Es cierto que medida, indagación, examen son puestos en obra simultáneamente en muchas prácticas científicas como otros tantos métodos puros y simples o incluso como instrumentos estrictamente controlados. Es verdad, también, que a este nivel y en este papel se han liberado de la relación con las formas de poder. Pero antes de figurar juntos y decantados así en el interior de dominios epistemológicos definidos, han estado ligados al asentamiento de un poder político; eran a la vez su efecto y su instrumento respondiendo: la medida a una función de orden, la indagación a una función de centralización y el examen a una función de selección y exclusión. (Annales du Collège de France: 72e année, pp. 283-286. Citado por Morey (1983, p. 247).

**3.2.3.2 Formas evaluación en la sociedad de control.** Así como Julius se refería al principio panóptico en que había más que una ingeniosidad arquitectónica, un acontecimiento en “la historia del espíritu humano”, podría sostenerse que en los umbrales del siglo XX, la evaluación, en virtud de su omnipresencia, se ha constituido en un “acontecimiento del espíritu humano”, un novedoso sistema que procura la vigilancia permanente de los individuos y de las colectividades, una maquinaria extendida por doquier, que somete a la población a una visión instantánea pero permanente; un enjambrazón de dispositivos que serpentean por todas partes, que operan de diversas formas, que gobiernan, regulan, vigilan y controlan, no ya los individuos unitarios sino la multitud, induciéndola a “un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder” (Foucault, 1976, p. 204).

De ningún modo se pretende señalar un umbral entre la sociedad disciplinaria y la de control, lo que se pretende es sencillamente, mostrar la manera como el dispositivo evaluación ha venido pulimentando sus instrumentos, ampliando cada vez más su radio de acción, haciéndose extensivo a otros sectores sociales (allende de la educación), filtrándose por todos los intersticios de la masa social, cobijando no ya a los sujetos individuales y/o grupos pequeños, sino operando de modo diverso sobre el individuo-masa, sobre la multitud; constituyéndose, en últimas, en un dispositivo biopolítico de gestión, control, regulación y vigilancia permanente sobre la población. El examen empieza, paulatinamente, a segregarse del individuo, sobre el que había extendido todo su ceremonial y poderío, para ocuparse de la población de los estudiantes que culminan el bachillerato; posteriormente, se hará extensivo a todos los actores de la educación.

En el análisis que Foucault realiza sobre la tecnología disciplinaria del examen, describe —como se ha reseñado— unas características, entre las que se destaca la inscripción de la individualidad en todo un campo documental; es decir, la introducción de los examinados en una red compleja y permanente de escritura, que los constituye en objetos y sujetos de saber, sobre los cuales, también, se puede aplicar las relaciones de poder. La doble posibilidad (correlativas, además) que acompaña el examen como aparato de escritura, señala, por una parte, la constitución del individuo como objeto descriptible, cifrable y analizable, en todo caso, dispuesto para construir sobre él un campo de saber; que lo expone, por otra parte, a un sistema de comparación permanente con cada uno de los individuos que componen la multitud sometida al examen. Con ello, se entra en el campo propio del control, en que es posible, calcular la medida de fenómenos globales, la descripción de grupos específicos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las desviaciones y de las anomalías de los individuos unos respecto de otros, su distribución y rango en una población.

En la medida en que se perfila la conformación de un discurso propio acerca de la evaluación, se diseñan nuevas estrategias en la perspectiva de

ampliar la cobertura, y se avanza en el perfeccionamiento de las mismas, se suman a las prácticas evaluativas existentes, nuevas formas y modelos que amplían el espectro (notas parciales, exámenes intermedios, cómputo de la asistencia y la puntualidad, trabajo en clase, consultas, tareas, investigaciones, participación en trabajos de grupo, experiencias de exploración vocacional; unificación de las calificaciones a través de diversas escalas cuantitativas y/o cualitativas), más allá de las lindes de la educación, poniendo en la óptica de todos a todos los individuos, las instituciones, los procesos, los proyectos, los programas...; en una palabra sometiéndolo todo a diversas modalidades y prácticas evaluativas, instaurando una cultura de la evaluación, un nuevo culto, inaugurando una nueva pastoral<sup>105</sup>, —en que el poder, la soberanía, el gobierno

---

<sup>105</sup> Quizá sea tanto pretencioso como riesgoso, referir la evaluación a un novedoso poder pastoral (que persigue no solamente la conducción de las almas; sino también, su gobierno, su sustento, su cuidado; la imposición de un mando, de un dominio, de un régimen; la constitución de un poder tanto individualizador cuanto colectivo, que pone los ojos sobre todo el rebaño y sobre cada uno de los integrantes del mismo, *omnes et singulatim*); sin embargo, parece ser que las funciones tanto de la conducción como del gobierno dicen relación con las finalidades que persigue la evaluación. Esta busca la conducción, el gobierno, la imposición —o mejor— la adopción de un dominio y un régimen, sobre los individuos y sobre las colectividades sometidas a su dominio; cifra, analiza a todos y a cada uno. Así como el poder pastoral opera sobre el rebaño y sus integrantes, la evaluación abarca el todo de la vida individual y colectiva. Foucault, en diversos apartados de la obra “Seguridad, territorio, población”, hace referencia al poder pastoral, que puede ser analizado en clave de los modernos alcances de la evaluación. “La idea de un poder pastoral es la idea de un poder ejercido sobre una multiplicidad y no sobre un territorio. Es un poder que guía hacia una meta y sirve de intermediario en el camino hacia ella [...] Es un poder finalista, un poder finalista para aquellos sobre quienes se ejerce, y no sobre una unidad, en cierto modo, de tipo superior, trátase de la ciudad, el territorio, el Estado, el soberano [...] Es un poder que apunta a la vez a todos y a cada uno en su paradójica equivalencia y no a la unidad superior formada por el todo” (2006, p. 158). La evaluación como éste poder pastoral orienta su dominio hacia la multiplicidad, pero también, hacia los individuos que la constituyen; es además, una operación que se orienta hacia determinadas metas y propósitos, es fin y medio para su consecución; determina el presente y el futuro de los individuos, de las instituciones, de los proyectos, de los procesos. De igual manera que el pastorado, la evaluación se ha erigido como “una institución con pretensiones de gobierno de los hombres en su vida cotidiana”; se ha consolidado como una *oikonomia psychon*, o un *regimen animarum*, una economía de las almas de los individuos, so pretexto de conducirlos (a escala no sólo de un individuo o un grupo definido, no sólo de una ciudad o un Estado, sino de la humanidad en su conjunto). La evaluación es hoy por hoy, una religión se pretende de mil formas “alcanzar el gobierno cotidiano de los hombres en su vida real con el pretexto de su salvación y a escala de la humanidad” (p. 177). A la evaluación, por razones de su omnipresencia y su omniabarcancia, se la ha nominado como ciencia; y dado que produce saberes, poderes y sujetos, a la manera de un nuevo culto, se puede considerar (además por sus modalidades: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, metaevaluación, interevaluación, panevaluación) como la síntesis del saber y de todo lo saberes, del poder y de todos los poderes, el arte de todas las artes..., pues, todo le está sometido. Como el pastorado cristiano (síntesis de la práctica pastoral), la evaluación ha producido “todo un arte de conducir, dirigir, encauzar, guiar, y llevar de la mano, manipular a los hombres, un arte de seguirlos y moverlos paso a paso, un arte cuya función es tomarlos a cargo colectiva e individualmente a lo largo de toda su vida y en cada momento de su existencia” (p. 192). El aparato examinador que asume funciones análogas al poder pastoral, opera a la manera de un dispositivo de infrapenalidad que disciplina, controla, vigila, regula, selecciona, excluye, incluye, promociona, castiga, penaliza; es un mecanismo que



(la administración y la gestión) lo constituyen la evaluación—. La evaluación ha operado ya su completa y compleja instalación en todo el entramado social y ha venido operando en distintos frentes: se evalúan aprendizajes, contenidos y objetivos, currículos y programas, metodologías, funcionamiento de las instituciones, maestros, directivos, administrativos, etc.).

El sistema de selección operando a través de los exámenes de Estado, logra su legitimación y normalización en los primeros años de la década de los años 80, con la expedición de una normativa que los oficializa (Decreto 2342 de 1980), les imprime el carácter de nacionales y de obligatorios, con el objeto de “comprobar niveles mínimos de aptitudes y conocimientos de quienes aspiran a ingresar a las instituciones del sistema de educación superior”. Los exámenes de Estado estarán, en lo sucesivo, a cargo del ICFES, a través del SNP o de instituciones de educación superior facultadas para tal fin. Así mismo, se deja abierta ya la posibilidad de que esta modalidad de exámenes se haga extensiva a los programas de educación superior (desescolarizados) para efectos de expedición de títulos, con el objetivo de “verificar conocimientos y destrezas” de los futuros profesionales. Por otra parte, en la educación básica se había adoptado el modelo de promoción automática, ante la reiterada problemática de repitencia y deserción de los estudiantes, con el objeto de retener a los estudiantes en las instituciones escolares y ampliar los niveles de cobertura. Para entonces, la evaluación en sus diversas acepciones, y desde una perspectiva general e integral, se reconoce como *condición, natural y sustantiva del proceso educativo*, por lo cual, no debe reducirse a la mera asignación de notas y a la promoción, sino que habrá de acompañar permanentemente y en su totalidad los procesos y resultados de los aprendizajes, en la perspectiva del mejoramiento de la calidad. Se vislumbra, entonces, una cultura *panevaluativa, una época de la evaluación perpetua*; hiende la evaluación en el seno de la educación, en el entramado social, a la manera de un nuevo culto.

Un conjunto de acciones puestas en marcha, en todos los niveles de la educación colombiana, persiguen la transformación de la maquinaria examinadora: la adición de nuevas estrategias de promoción entre los diferentes grados y niveles educativos; la reorientación de la labor de los supervisores e inspectores hacia la asesoría técnico-pedagógica; la culminación de la evaluación de todos los programas de pregrado y posgrado; el fomento a la creación de programas de

---

etiqueta, señala, determina las condiciones, calidades, cualidades, debilidades o defectos que presentan los sujetos y los objetos sometidos a los procedimientos de examen y evaluación. En la sociedad de control, la evaluación puede operar, en sus formas diversas de exámenes masificados y estandarizados, con toda naturalidad, como nuevos mecanismos reguladores o excluidores, productores de efectos de selección, a la manera de un “darwinismo social” que absorbe e incluye a los más aptos y deja por fuera, elimina a los menos dotados; es un modo de transcribir en términos biológicos el discurso del poder, el discurso político, el discurso moral, el discurso legal. Una nueva forma, bondadosa y sutil, de concretar las relaciones de exclusión, de selección, de aceptación y de rechazo.

maestría y doctorado; el impulso a diversos programas de capacitación de docentes; la reorientación de la concepción evaluativa hacia una evaluación integral<sup>106</sup>; la multiplicación de prácticas y formas evaluativas. Todo ello vislumbra a futuro la puesta en marcha de ese nuevo dispositivo panóptico que operará en todo el entramado social y de modo específico en el aparato educativo a través de la creación del Sistema Nacional de Evaluación Escolar Integral.

La década de los años 90 presencian el alojamiento definitivo de la evaluación como dispositivo que todo lo vigila, lo somete, lo controla, a través de diversas estrategias: en estos años se operan las más grandes reformas de las reformas en todos los niveles (Constitución Nacional, Ley de Educación Superior, Ley General de Educación); se plantean los programas más ambiciosos que en materia de educación (Misión de los Sabios, Primer Plan Decenal de Educación); se apuesta a un cambio de paradigma en la educación y en la evaluación, emergente de las susodichas reformas (incorporación de nuevos objetos de evaluación más allá de los contenidos, los objetivos, los logros e indicadores, por ejemplo, competencias, gestión, indicadores de gestión, *accountability*, rendición de cuentas, pago por méritos, etc.); se reestructuran las entidades estatales en cumplimiento de la norma constitucional (descentralización administrativa); la maquinaria evaluativa logra total cobertura sobre la población escolar en todos los niveles (educación básica a través de las pruebas SABER (inicialmente para quinto grado, posteriormente para noveno), los consabidos exámenes de Estado para educación media ICFES y, exámenes de calidad de la educación superior-

---

<sup>106</sup> Además de la nueva conceptualización de la evaluación como proceso formativo, holístico e integral, se perfila una pretensión de hacerla extensiva a todas las instancias de la acción educativa; la evaluación es ahora, un factor esencial para el desarrollo de la educación, de los sujetos, las instituciones y las colectividades; gradualmente cubre los diferentes niveles y todas las instancias anejas a la acción educativa. Por otra parte, el discurso sobre la evaluación —ya dotado de cierta autonomía— contiene claridades relacionadas con evaluación escolar, promoción automática, calificación, actividades de recuperación; y, enfatiza en la examinación permanente y en el registro perpetuo de los avances o retrocesos de los sujetos. Por el lado de la regulación, la Constitución y las normas relativas a educación, plantean reformas estructurales del aparato educativo; prescriben los mecanismos de evaluación en todos los niveles educativos (Exámenes de Estado, Proyectos Institucionales, procedimientos de autorregulación y autoevaluación institucional, procesos de acreditación y certificación de programas de pregrado y posgrado, implantación de los exámenes de calidad ECAES, adopción de pruebas estandarizadas internacionales); las normas consideran la evaluación desde muy diversas perspectivas: obligación; mecanismo de participación; operador de estímulos o penalidades; artificio generador de información (productor de saber, de verdad); instrumental de acreditación, de certificación, de regulación, etc.; maquinaria reguladora de los currículos y de los programas; dispositivo para el mejoramiento de la calidad; bisagra entre la promoción y el estancamiento o el retroceso; máquina de inclusión o de exclusión; eje articulador de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje; engranaje compensatorio o sancionatorio de instituciones, de sujetos (discentes, docentes, administrativos, directivos, inspectores), de programas...; encaje en la gestión; juego entre la permanencia y la presencia (de lo sometido a evaluación); maniobra entre la gratificación y la sanción; unidad de poder, de vigilancia, de control; engranaje jerarquizador, clasificador. (Cf. análisis sobre la presencia de la evaluación en la Ley 115 de 1994, Cap. II, pp. 113-118).

ECAES); imposición de pruebas de selección para concursos docentes y para ingreso a la Carrera Administrativa; exámenes internacionales estandarizados (PISA, TIMSS, SERCE, ICCS); adopción de diversas modalidades de pruebas de admisión por parte de las instituciones de educación superior.

La carta de navegación de la educación básica nacional, junto con su decreto reglamentario, prescriben un instrumental jurídico que finiquita la instalación de la cultura de la evaluación, del culto a la evaluación, de su omnipresencia en las acciones y procedimientos, implicando a los sujetos y las instituciones, extendiendo sus mallas sobre la totalidad de los saberes, los conocimientos, las ciencias; haciendo presa de sus redes todos los elementos y estamentos implicados e implicantes en el acto educativo. Posteriormente las instancias de control adoptan e imponen para todo el territorio nacional los denominados “indicadores de logro”, aquellos medios a través de los cuales se puede constatar, estimar, valorar, regular, controlar, sopesar..., los resultados de la acción educativa. A la par que se perfeccionan y amplían los instrumentos, las modalidades y las formas evaluativas, el discurso se va puliendo en términos de conceptualizar la evaluación: “el conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico. La evaluación será continua, integral, cualitativa y se expresará en informes descriptivos que respondan a estas características” (Decreto 1860).

En tal conceptualización puede aún notarse el énfasis en lo cognitivo y el desarrollo de las capacidades de los evaluandos; así mismo, las características de continuidad e integralidad, que permiten confirmar que, se asiste a una época de la evaluación permanente; por otra parte, se sostiene la condición de constituirse en un dispositivo productor de saber y de subjetividades, toda vez que cifra a cada individuo en un campo documental, a través de los informes descriptivos. Aparte, pues, de constituir y administrar saberes, produce y gestiona sujetos, constituye y diligencia instituciones, valida y tramita procesos, proyectos, productos, acciones, etc.; en fin, se ha constituido en una máquina de control social, un dispositivo biopolítico.

Los últimos años de la década se centran en la adopción y fijación de criterios para la creación y el funcionamiento de los programas de pregrado y posgrado (en educación inicialmente, luego extensivo y obligatorio para todos los programas); la adopción de estándares básicos (criterios normalizados y unificados) para la determinación de la calidad de los programas de educación superior en las diferentes modalidades. Con ello se instaura la política de la acreditación, se ingresa en la cultura de la acreditación y la certificación (en principio para los programas, posteriormente para las instituciones). Esta cultura se hará extensiva a los programas e instituciones de educación básica. Según Niño (2004, p. 14), las reformas operadas a fin de siglo, dieron una inusual relevancia a la evaluación en todos los campos y niveles de la educación, que

como mecanismo de control, “asume el propósito de servir al reajuste planeado del sistema escolar en respuesta al mercado ofrecido a empresarios y de los sistemas para responder a las necesidades de los empleadores por un modelo de desarrollo que privilegia lo privado sobre lo público, la competitividad sobre la equidad social, el éxito de la inversión económica sobre la formación humana”. La evaluación, señala, es el mecanismo más eficiente para poner en marcha y justificar las reformas.

La máquina de la evaluación, habiendo incursionado en la educación, instalándose en ella, interviniendo en todas sus acciones, sobre todos sus actores y escenarios; habiendo logrado su colonización absoluta, ha querido extender sus redes más allá del aparato educativo (y lo ha conseguido), toda vez que se ha filtrado de muy diversas formas sobre todo el entramado social. Se instaura una nueva modalidad que opera a través de una multiplicidad y una complejidad de mecanismos (una red de pruebas, exámenes, autoevaluaciones, evaluaciones externas e independientes, coevaluaciones, heteroevaluaciones, metaevaluaciones, evaluaciones transdisciplinarias, interevaluaciones, planes indicativos, instrumentos de medición de gestión, procedimientos de información continua, unidades de planeación, ejecución y control; redes de monitoreo, etc.), todo ello en perspectiva de obtener la máxima eficacia, eficiencia y productividad de la acción humana, de la acción de las instituciones, de la acción del Estado, de la acción de las entidades supraestatales, a través de indicadores específicos, cuantificables y evaluables.

La evaluación se ha convertido en un mecanismo de gestión<sup>107</sup>, en una nueva pastoral que, mediante la creación de conceptos y categorías estratégicas (unidades de gestión), la asignación de responsabilidades específicas, la coordinación inter e intrainstitucionales, la determinación de metas claras, la operación de un sistema de información pertinente y oportuno, el desarrollo de la capacidad técnica y de innovación, la puesta en marcha de la gerencia social y de proyectos...; gestiona saberes, poderes, subjetividades. Lo gestiona todo, incluso la gestión misma. La evaluación, según Niño (p. 14), se ha tornado en un “mecanismo regulador [gestionador] de individuos y comunidades, del sistema y de sus instituciones”.

---

<sup>107</sup> Recuérdese lo señalado por Deleuze (1990, p. 278), sobre la crisis generalizada de los centros de encierro, en relación con el papel de gestión que operan las reformas: “Los ministros competentes anuncian constantemente las supuestamente necesarias reformas. Reformar la escuela, reformar la industria, reformar el hospital, el ejército, la cárcel; pero todos saben que, a un plazo más o menos largo, estas instituciones están acabadas. Solamente se pretende gestionar su agonía y mantener a la gente ocupada mientras se instalan esas nuevas fuerzas que ya están llamando a nuestras puertas. Se trata de las sociedades de control, que están sustituyendo a las disciplinarias. “Control” es el nombre propuesto por Burroughs para designar al nuevo monstruo que Foucault reconoció como nuestro futuro inmediato. También Virilio ha analizado continuamente las formas ultrarápidas que adopta el control “al aire libre” y que reemplazan a las antiguas disciplinas que actuaban en el período de los sistemas cerrados”.

Se haya operado o no, se esté dando o no, el tránsito entre la sociedad de la disciplina y la sociedad del control, lo evidente es que, tanto en una como en otra instancia, diversos mecanismos de la gran máquina evaluadora han hecho presencia; desempeñando en la primera, funciones de disciplinamiento, constituyendo cuerpos útiles y dóciles, fabricando sujetos sujetados, normalizados, regulados a través de la disciplina y la normalización. En la segunda, gestionando tanto la individualidad como la colectividad, a través de una compleja y completa red de pequeños mecanismos —que extendidos por todos los intersticios de la educación y de la sociedad—, a través de la vigilia permanente, mantiene como en una prisión abierta, generalizada y perpetua, no solamente la vida humana sino todas y cada una de sus formas y condiciones. En las sociedades actuales, la evaluación como nuevo culto, nueva cultura, nuevo emperador, funciona a la manera de un dispositivo que todo lo ve, todo lo escucha, todo lo abarca, todo lo somete, todo lo sopesa, todo lo gestiona; este nuevo pan-óptico, de mil maneras ha hecho presa a los individuos y a las multitudes, con el objeto de regularlos, vigilarlos y controlarlos para brindarles seguridad y un aparente estado de bienestar.

Las formas de este dispositivo, sus alcances, funciones y usos continúan transformándose, adaptándose, reinventándose, para cubrir, con una mayor y mejor economía del poder, el adentro y el afuera del entramado social, sus pliegues, sus límites y los espacios donde son borradas todas las fronteras; a la manera no del topo sino de la serpiente<sup>108</sup>. De esta manera, los nuevos mecanismos evaluativos que funcionan ahora y los que se pondrán en marcha, en la educación y en la sociedad, para producir saberes, para operar poderes y para gestionar subjetividades, deja abiertos los espacios para seguir indagando, cuestionando, analizando, incluso interpretando, el ser presente, el acontecer y el devenir de los sujetos individuales y de las multitudes.

---

<sup>108</sup> Hardt y Negri retoman la analogía del topo y sus túneles subterráneos (propuesta por Marx para explicar la continuidad de las luchas proletarias europeas de fines del siglo XIX), con el objeto de mostrar las ondulaciones y fluctuaciones propias de la sociedad posmoderna. Según estos autores, hay una seria sospecha de que el viejo topo de Marx ha muerto. “En realidad —señalan— nos parece que en la transición contemporánea al imperio, los túneles estructurados del viejo topo han sido reemplazados por las ondulaciones infinitas de la serpiente. En la posmodernidad, las profundidades del mundo moderno y sus pasadizos subterráneos se han vuelto superficiales [...] El imperio presenta un mundo superficial, a cuyo centro puede llegarse inmediatamente desde cualquier punto a través de su superficie”. Ya no hay un espacio “exterior” al poder, no hay eslabones débiles (puntos exteriores) que señalaban la vulnerabilidad del poder; ahora todo está imbuido por las mallas del poder (2002, p. 63).

#### 4. EPÍLOGO. LA EVALUACIÓN, MECANISMO DE GESTIÓN DE SUJETOS

*Es necesario navegar, dejando atrás las tierras y los puertos de nuestros padres y abuelos; nuestros barcos tienen que buscar la tierra de nuestros hijos y nietos, aún no vista, desconocida. Nietzsche*

La descripción histórica que se ha realizado, el análisis de las formas que la evaluación educativa ha asumido y a través de las cuales ha operado, la descripción de los trayectos trazados en los que se ha puesto de manifiesto la conformación de un saber con cierto estatuto de autonomía; el estudio de las condiciones de posibilidad para la emergencia y paulatina instalación de la evaluación —primeramente en el ámbito educativo, posteriormente en todo el entramado social—; la caracterización de las formas, roles, papeles y funciones que ha asumido en la sociedad disciplinaria y de control, o en el tránsito entre una y otra; las formas como ha regulado los seres y los saberes individuales y/o colectivos; los modos a través de los cuales ha concretado unas relaciones de poder; las circunstancias a través de las cuales ha gestionado instituciones, sujetos y/o multitudes; dejan espacios abiertos para la cuestión del sujeto que desde diversas posiciones ha sido presa objetivada por la evaluación, sus mallas, sus saberes y sus poderes.

Las tecnologías de normalización, las instancias disciplinarias, lograron su cometido, gracias a las instituciones de encierro (familia, escuela, ejército, fábrica, hospital, cárcel): la producción de sujetos homogéneos, normalizados, regularizados, dóciles, obedientes, expuestos permanente y eternamente a la vigilancia y al control. El nuevo dispositivo panóptico, generalizado en las sociedades modernas, se constituyó a su vez, en el mecanismo de gestión —o mejor— de *autogestión* de sujetos individuales o colectivos. Las condiciones están dadas, el terreno se hace fértil para que “los sujetos conscientes de la perpetua vigilancia y siendo objetos permanentes de la visibilidad”, se conviertan —para las instancias de poder—, en presas fáciles de ser reguladas y manipuladas. Los sujetos sujetados, han sido dispuestos a través de las tecnologías de disciplina y control, para adoptar, sin mayores resistencias, coerciones o presiones, posturas, ubicaciones y funciones intercambiables, movibles; permanentemente dispuestos para ser utilizados y, tras su uso, desechados. La disciplina se ha convertido en el primero y en el más importante dispositivo de control. Un individuo, una multitud disciplinada, son elementos controlados, o, presas fáciles de controlar; sobre aquellos (la individualidad o el conjunto) se opera toda una economía del poder, *para extraer más, para regular mejor.*

La evaluación, a través de una amplia red de dispositivos, ha hecho presencia en las sociedades modernas, de múltiples y sutiles formas, determina nutridas diferenciaciones entre la anormalidad y la normalidad, entre los aceptados y los rechazados, entre los buenos y los malos, entre la inclusión y la exclusión,

entre aptos e ineptos, entre lo que sirve y lo que no sirve, entre lo que se debe aceptar y lo que se debe rechazar. Continúa, efectivamente y de modo fundamental, operando a través de los exámenes masificados y estandarizados, o de los mecanismos (perversos) de selección que discriminan —la utilidad o inutilidad— de sujetos, colectividades, instituciones, procesos, programas, políticas, saberes, etc.

La evaluación etiqueta, formatea, prescribe, gestiona, conduce, cifra, administra, audita, no solamente sujetos sino también objetos. Tanto los sujetos individuales como colectivos son a lo largo de su vida escolar (y más allá de ella, antes y después) sometidos a una multiplicidad de prácticas evaluativas que señalan sus avances y/o sus retrocesos, que determinan su inclusión o su exclusión. De igual manera funciona con una infinidad de objetos (políticas, proyectos, planes, estrategias, métodos, currículos, dinámicas, aprendizajes, acciones e interacciones, relaciones, locaciones, insumos, etc.), sobre los que deja sentir su poder en el sentido de determinar su relevancia, su vigencia, su utilidad, su permanencia, su continuidad o su término.

Las cuestiones que conviene abordar ahora, dicen relación, entonces, con el tipo de sujeto que gestiona la evaluación. ¿Las modernas técnicas evaluativas y examinatorias, qué tipo de subjetividad producen?; ¿qué tipo de individualidad es constituida por la aplicación de esa pluralidad de formas y prácticas evaluativas presentes en la educación?; ¿son sujetos de sí (libres, autónomos, independientes), o, sujetos sujetados (manipulados, doblegados, dóciles) el producto final de la evaluación?; ¿qué tipo de sujeto es aquel a quien se le ha conminado a toda una suerte de tecnologías, que lo introducen en un campo documental, que lo mantienen permanentemente visible; que lo constituyen objeto para el saber y carnada para el poder?<sup>109</sup> Estas cuestiones orientan la última parte

---

<sup>109</sup> ¿Qué tipo de sujetos serán aquellos a quienes se obliga a permanecer determinado tiempo arrodillados, con los brazos en alto sosteniendo ladrillos o libros por no responder a los requerimientos del maestro; o, aquellos a quienes se excluyen de la evaluación (y de la educación) por llegar tarde; o, aquellos a quienes se les somete jornadas enteras de día y medio para que rindan cuenta del saber adquirido a lo largo de un ciclo de estudios determinado; o, aquellos que son condenados a repetir una asignatura, un curso, un semestre, un año; o aquellos que son condenados a la exclusión de una carrera, un programa profesional, un posgrado, una maestría, incluso un doctorado o pos-doctorado?; ¿qué tipo de sujeto es aquél, que a través de la evaluación es admitido o excluido de alguna labor determinada?; ¿qué tipo de individuo es aquel que debe padecer la penalidad por intento de fraude, fraude, sustracción de materiales, suplantación de examinandos o cualquier otro evento que manifieste circunstancias irregulares que afecten la validez de las pruebas?; ¿qué tipo de sujeto es aquél enteramente gratificado (o sancionado) por las prácticas examinatorias? Las preguntas podrían multiplicarse indefinidamente; de cualquier manera, ¿qué tipo de sujeto es aquel que es sometido a los rituales de examinación y evaluación? La evaluación —en sus diferentes formatos e instancias— de igual manera que el poder, pasa por las fuerzas dominantes como por las dominadas; somete tanto a evaluados como a evaluadores. Es desde sus especificidades propias una fábrica de singularidades, corta a todos, a veces con la misma tijera. Parafraseando a Deleuze, la evaluación inviste (a los dominados), pasa por ellos y a través de ellos, se apoya en ellos, del mismo modo que ellos en su lucha contra aquella, se apoyan

del análisis.

El dispositivo disciplinario examen que: invierte la economía de la visibilidad para el ejercicio del poder; introduce a los individuos en un campo documental, dentro de una red de escritura; y, constituye, a raíz de la sumatoria de las tecnologías documentales, de *cada individuo un caso*; fabrica individuos expuestos a la configuración de un saber y sujetos a una trama de relaciones en las que opera, de disímiles modos, el poder. Las técnicas de escritura, se ha dicho, permiten la emergencia y la constitución de los individuos como objetos descriptibles y analizables en su singularidad; además, posibilitaron la irrupción de un sistema de comparación permanente que determina el lugar del individuo dentro de la masa. La cifrabilidad de cada individuo a través del examen, es la condición de posibilidad para la objetivación del mismo, para constituirlo en un caso particular y concreto, en torno del cual se operan todas las tácticas y las estrategias de poder, de gestión y de control. El examen descubre, revela describe completamente a los individuos, los expone ante su desnudez propia; exhibe al individuo “tal como se le puede describir, juzgar, medir, comparar a otros y esto en su individualidad misma”; la máquina examinadora determina y señala al individuo “cuya conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir” (Foucault, 1976, p. 196).

El examen funciona como un mecanismo de producción de subjetividades, como instrumental de control, como estrategia de dominación, de objetivación y de sometimiento; el individuo es constituido, gracias a esta tecnología disciplinaria y de control, “no ya monumento para una memoria futura, sino documento para una utilización eventual”. A través de las mallas del examen se puede plasmar “la crónica de un hombre, el relato de su vida, su historiografía relatada al hilo de su existencia”; por tanto, produce sujetos que son objeto de decisiones individuales y/o de gestiones colectivas.

El análisis de algunas formas de examinación presentes en la educación, señala de modo específico, a la luz de los postulados foucaultianos, el tipo de sujetos que producen tales prácticas, a través de su fasto y poderío: unos sujetos dóciles y útiles; unos sujetos conducidos por otro o por otros; unos sujetos perpetuamente vigilados; unos cuerpos objetivados e individualizados (de quienes

---

a su vez en las influencias que ejerce sobre ellos. Si se conviene con Foucault, que “por todas partes en donde existe el poder, el poder se ejerce. Nadie, hablando con propiedad, es el titular de él; y sin embargo, se ejerce siempre en una determinada dirección, con los unos de una parte y los otros de otra” (Microfísica del Poder, p. 84); podría predicarse de igual manera de la evaluación: por todas partes está presente; en todas partes se ejerce; nadie ni nada (ni el evaluador, ni el evaluado, tampoco lo evaluado) ha sido su titular, sin embargo todo (s) han sido presa activa o pasiva de sus procedimientos. Unos de un lado, los evaluadores, otros de otro lado, los evaluados; pero todos inmersos, de múltiples formas en sus redes: ¿Quién de nosotros no ha sido evaluado?, ¿Quién se escapado a su poder?, ¿Quién no ha sido clasificado?, ¿Quién, por ella, no ha sido excluido y/o excluido?, ¿Quién, por su mediación y su medida, no ha sido sancionado o premiado?



se tiene conocimiento para utilizarlos mejor); unos individuos registrados y documentalizados, sometidos al poder y al saber; unos individuos homogeneizados, indiferenciados, sin identidad y reducidos a una escueta cifra; unos individuos normales, otros a-normales cuya conducta, de cualquier modo, debe encauzarse o corregirse; unos sujetos clasificados, seriados y confinados en lugares específicos; unos conglomerados cosificados, masificados, alienados que se ocupan, o mejor se preocupan solamente, por responder a las exigencias del mecanismo examinador. Unos individuos enteramente controlados, dominados y sometidos; unos sujetos, en últimas, que a fuerza de autoperibirse — perpetuamente visibilizados y doblegados por tecnologías disciplinarias—, constituyen códigos de fácil control y regulación.

El examen como fijación a la vez ritual y "científica" de las diferencias individuales, como adscripción de cada cual al rótulo de su propia singularidad [...], indica la aparición de una modalidad nueva de poder en la que cada cual recibe como estatuto su propia individualidad, y en la que es estatutariamente vinculado a los rasgos, las medidas, los desvíos, las "notas" que lo caracterizan y hacen de él, de todos modos, un "caso" (pp. 196-197).

La evaluación, acompañada de todos sus artefactos y de su pomposidad, individualiza, conmina al evaluado a una confrontación consigo mismo, con los demás (evaluadores), con las instituciones y con la sociedad en su conjunto; no solamente en relación con su saber, sino con las mallas del poder y, en últimas, con su subjetividad. En este sentido se puede sostener que la evaluación es un dispositivo que permite la constitución de individuos; más cuando desde diversas perspectivas se la puede considerar como prácticas de control-sanción (incompatible con la acción formativa en sí) o, como una problemática inherente (natural, normal y necesaria) a la práctica educativa; por lo que finalmente, se hace necesaria la institucionalización de la misma, a través de: -la implantación de los modernos sistemas evaluativos; -la adopción de las pruebas masificadas y estandarizadas; -la cobertura y la expansión, en diferentes etapas, a todos los niveles de la educación; -la exigencia de evaluación permanente del sistema educativo; -la emergencia e instalación de comités evaluativos; -la organización de campañas de evaluación de logros y rendimientos escolares; -la regulación de los contenidos curriculares de los distintos ciclos educativos; -la irrupción de grupos de análisis y discusión sobre la temática; -la organización de comunidades investigativas, etc.

A continuación se describen algunas modalidades y tipologías (flexibles e interrelacionadas) de sujetos, que la evaluación educativa formatea, gestiona y produce. Las categorías abarcan individuos, colectividades, instituciones, poblaciones enteras, mejorados, cualificados, seleccionados..., sobre quienes — de múltiples maneras, por diversos motivos, en diferentes tiempos y lugares— se ha aplicado una pluralidad de mecanismos evaluativos. La categorización, que no

pretende ser exhaustiva, ni rígida, por cuanto no es posible identificar límites precisos entre unos y otros conceptos, se elabora a partir de la panorámica histórica reseñada en la segunda parte de esta investigación.

- **Sujetos seleccionados, clasificados, certificados.** Incluidos o excluidos, rechazados o aceptados, admitidos o aprobados, ratificados o denegados, alabados o censurados.

Sujetos y/o colectividades seleccionados mediante diversos mecanismos de examinación selectiva, que permite, a la vez incluir a los *normales*, excluir o “eliminar a los inaptos”; unos elementos rechazados por el aparato educativo normalizado y normalizador, que tentativamente pueden ser recuperados para otras tareas específicas más apropiadas; unos sujetos aprobados o rechazados a través de la sentencia de determinados tribunales, como por ejemplo, en las sesiones solemnes realizadas otrora en los Estudios Generales, o en los modernos concursos para proveer cargos públicos.

Individuos ratificados (incluidos), otros rechazados, de diferentes instancias o procedimientos, en virtud de los resultados de las prácticas examinatorias, que conducen a la toma de decisiones, que funcionan como mecanismos de permanencia o exclusión; estudiantes aprobados o censurados, como consecuencia de sus trabajos y resultados académicos. La Ley 115 de 1994, por ejemplo, prescribe lo relacionado con la adopción, por parte de las instituciones educativas, de los manuales de convivencia, que definen los derechos y las obligaciones de los estudiantes, lo mismo que las condiciones de permanencia y los procedimientos de exclusión.

Sujetos cualificados (incluidos o excluidos) de la formación universitaria o profesional, a través de los exámenes de ingreso a la educación superior. Estudiantes promovidos, a grados, niveles o rangos, generalmente, superiores; graduados o diplomados, por mediación de la evaluación y su instrumental, al término y aprobación de los mínimos comunes demandados. Así por ejemplo, las normativas referidas a los programas de bachillerato de los años 60 —que comprende dos ciclos, uno básico de cuatro años y otro complementario de dos—, señala que al término de tales ciclos, a quienes los hayan cursado y aprobado, se les conferirá una certificación de aprobación o el título de bachiller, respectivamente; éste último, es considerado requisito para ingreso a la educación superior (Decreto 45 de 1962).

Individuos puntuados, cifrados, jerarquizados; signados por calificativos: pésimo, muy malos, malos, regulares, buenos, muy buenos (posteriormente la conceptualización se transformaría para dar paso a otra terminología, según su rendimiento escolar: excelentes, sobresalientes, buenos, aceptables, insuficientes, deficientes); sujetos conducidos, moldeados, manipulados..., cuya *conducta*

puede señalarse también, a través de conceptos: pésima, mala, regular, buena, ejemplar.

Estudiantes admitidos a cualquier programa de educación superior, si *aprueban* (con un mínimo de puntos) el examen de admisión, que versa sobre diversas materias o grupos de materias; rechazados quienes no obtengan los puntajes demandados o, no demuestren el dominio de las materias evaluadas.

Sujetos habilitados, validados, convalidados y aprobados, “los alumnos de los establecimientos de educación secundaria han aprobado curso cuando en los exámenes finales, computadas las previas del caso, obtengan en todas y en cada una de las asignaturas una calificación mínima de tres (3)” (Decreto 3300, de 1953, Artículo 1); posteriormente se reglamentará que el ICFES, a través del SNP, certificará a los individuos a quienes se sometió a exámenes de validación (Decreto 2225 de 1993).

Unos individuos especiales (casos persistentes de superación o insuficiencia en la consecución de los logros) de cuya evaluación, promoción o reprobación, se ocuparán las comisiones de evaluación, que emitirán su dictamen finiquitorio tras el cumplimiento actividades pedagógicas necesarias y complementarias para superar las deficiencias (Ley 115, Artículo 50). Unos sujetos promovidos —por decreto— ante los elevados índices de repitencia y deserción que presenta el aparato educativo nacional, a través de la adopción (obligante y obligatoria) del sistema de promoción automática, mecanismo por medio del cual “después de un seguimiento permanente de evaluación escolar, todo niño que cursa un grado en el nivel de educación básica primaria, es promovido al grado siguiente al finalizar el año lectivo o antes, si sus capacidades y logros se lo permiten” (Decreto 1469 de 1987).

Sujetos certificados, promovidos y diplomados, a quienes, por medio del Título Académico, se hace reconocimiento público de haber recibido una formación en la educación por niveles y grados y acumulado los saberes definidos las instituciones educativas (Ley 115 de 1994, Artículo 97); y, tras demostrar, por medio de la rendición de pruebas satisfactorias de conocimientos, la adquisición de unos mínimos determinados de enseñanza.

Unos sujetos *recuperados* —aquellos que no hubieren logrado los objetivos propuestos— a través de la acción permanente del maestro que desarrollará ininterrumpidamente actividades de recuperación, mediante un plan que deberá ser coordinado y evaluado con el director, rector del plantel, o quien haga sus veces (Decreto 1469 de 1987, Artículo 3). Individuos sometidos, seleccionados y admitidos, pero a quienes se condiciona la permanencia y promoción, mediante sutiles mecanismos: exigencia, rigor académico e interés profesional.

Sujetos cualificados (directivos, docentes, investigadores, administrativos) que constituyen diagramas de saber y de poder al interior de las instituciones educativas. (Decreto 272 de 1998).

- **Individuos conducidos, agenciados, gestionados.** Individuos y/o poblaciones conducidos a la asunción de determinados roles, funciones, oficios o profesiones, a causa de las aptitudes o in-aptitudes, las capacidades o incapacidades intelectuales de los/las mismos/as.

Sujetos monitoreados permanentemente a través de las tecnologías examinatorias de control y regulación o, a través del ejercicio de la inspección y de la vigilancia escolar, unos sujetos reconocidos (estudiantes por su saber, maestros y directivos por su labor) y, unas instituciones avaladas en virtud de su funcionamiento. Estudiantes homogeneizados, unificados, normalizados, regularizados..., sometidos a las mismas prácticas evaluativas, desconociendo, en todo caso, las condiciones y circunstancias individuales.

Sujetos dóciles, regulados y sometidos a través de la evaluación, entendida como “el proceso por medio del cual la institución educativa obtiene evidencia de que está cumpliendo sus finalidades y formando buenos ciudadanos y profesionales” (Decreto 1955 de 1963). Sujetos supervigilados y regulados a través de mecanismos de evaluación e indicadores de seguimiento, ajustados a normas y estándares nacionales e internacionales y a la usanza de sistemas educativos avanzados. (Cf. Aldana y Otros, 1996).

Sujetos concretos e individuales a quienes se reconoce singularidades y diferencias en los ritmos de aprendizaje, por lo cual deben contar con “oportunidades de avanzar en el proceso educativo, según sus capacidades y aptitudes personales” (Decreto 1860, Artículo 52).

Seres humanos integrales, gestionados a través de procedimientos evaluativos, dinámicos, permanentes, holísticos, que se ocupan de todo el quehacer pedagógico y que atienden a las diferentes dimensiones del desarrollo individual. Unos ciudadanos libres y creativos, autónomos e innovadores, que permitan la consolidación de una sociedad democrática y plural, abierta a la economía global e inserta en la cultura contemporánea.

- **Sujetos premiados o castigados.** Tras ser expuestos al suplicio y a la picota pública (comunidad, autoridades y juez —Junta Municipal de Instrucción Pública—, tutores, evaluadores —nacionales e internacionales—, pares académicos) y, dado cuenta de su saber, por medio de diversos mecanismos evaluativos.

La Ley 115 de 1994 (Artículo 97) determina unos incentivos y gratificaciones para los estudiantes que obtengan los mejores puntajes en los Exámenes de Estado: Los cincuenta (50) estudiantes que anualmente obtengan los puntajes más altos en los exámenes de Estado realizados por el ICFES, “se les garantizará el ingreso a programas de educación superior en instituciones del Estado. De igual beneficio gozarán los estudiantes de último grado de educación media que ocupen los dos primeros lugares en cada uno de los departamentos, según las mismas pruebas”. Una lectura semejante, en términos de premios y gratificaciones puede hacerse en relación con los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES), al tenor del Decreto 1781 de 2003: para los 10 mejores puntajes, el reconocimiento público y la preferencia para la concesión de créditos o becas para estudios de posgrado; así mismo, a los estudiantes que obtengan los cinco primeros puntajes se les garantizará el ingreso —por una sola vez— a cualquier programa de postgrado, en cualquier Institución Estatal, durante los dos años siguientes contados a partir de la terminación de los estudios de pregrado, sin pruebas adicionales de carácter académico sobre áreas ya evaluadas por el examen de estado, siempre que se cumpla con las exigencias institucionales.

Tanto como los estudiantes, los maestros son ahora sujetos expuestos de manera permanente a los rituales evaluativos que operan como prácticas punitivas y sancionatorias (inclusivas o exclusivas); así los prescribe la Ley 115 (Artículo 81) respecto de la evaluación docente: “los educadores presentarán un examen de idoneidad académica en el área de su especialidad docente y de actualización pedagógica y profesional, cada seis (6) años”; si el examen no es aprobado, en el lapso de un año tendrá derecho a la presentación de una nueva prueba, si en este segundo examen el educador no obtiene el puntaje aprobatorio “incurrirá en causal de ineficiencia profesional y será sancionado de conformidad con el estatuto docente”<sup>110</sup>.

- **Sujetos de derecho y con obligaciones** (a ser y de ser evaluados). En relación con la evaluación como derecho y obligación, la Ley General prescribe que el Estado, la sociedad, las instituciones, la familia, pueden y deben desempeñar funciones de vigilancia de la calidad y mejoramiento de la educación; por lo cual, han de velar por “la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e

---

<sup>110</sup> Además de operar como Instrumento sancionatorio, funciona también como medio a través del cual se evalúa la gestión docente: los exámenes de idoneidad académica y actualización pedagógica para docentes, en su respectiva especialidad, además de la evaluación anual de carácter institucional, tienen una periodicidad de seis años. Los estatutos docentes (reglamentaciones del ejercicio de la docencia, determinan las condiciones de ingreso, promoción, suspensión, exclusión y otras sanciones), constituyen el conjunto racional de derechos, deberes, estímulos y sanciones que reglamentan, con base en un orden jurídico, la función docente del educador.

investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo” (Artículo 4).

• **Individuos sometidos perpetuamente a diversos procedimientos de evaluación y examinación.** Estudiantes interrogados, indagados, descifrados..., por sendos jurados, sancionados o gratificados, en últimas, por los resultados de las prácticas examinatorias (orales o escritas). Individuos sometidos a los rigores de la examinación y la vigilancia a través de los mecanismos evaluativos y, sus prácticas de observación.

Sujetos confinados permanentemente a procedimientos evaluativos, toda vez que diversas normativas prescriben que para tener derecho a la presentación de los exámenes finales, los estudiantes deben contar con un determinado número de calificaciones previas, según la distribución del cronograma académico; sometidos, por mediación del maestro, a un estado permanente de evaluación de su desarrollo, confrontado con los logros esperados en cada área y grado, de conformidad con los programas curriculares vigentes. Toda vez que la evaluación se concibe como parte sustantiva del proceso educativo, no debe tener como finalidad la asignación de calificaciones o la promoción, sino que debe acompañar permanentemente los procesos, en la perspectiva de obtener mejores resultados y mejorar la calidad del aprendizaje (Decreto 1002 de 1984, Artículo 19)<sup>111</sup>.

---

<sup>111</sup> Los procedimientos de examinación y evaluación perpetua, lograrán su institucionalización e instalación definitiva, mediante la creación de los sistemas nacionales de evaluación de la educación primaria y secundaria con base en pruebas cognitivas aplicadas anualmente a los estudiantes; y el establecimiento de los exámenes de Estado en el ciclo básico universitario para todas las carreras, como medio de evaluación de la calidad de las instituciones. (Plan de Apertura Educativa, p. 24). Las recomendaciones de los Sabios, dan cuenta, también de la implantación de diversas modalidades de exámenes que conminan a los individuos a procesos permanentes de examinación: establecer un primer examen de competencias básicas; reorganizar los exámenes de ingreso a las instituciones de educación superior; Establecer exámenes profesionales de Estado; establecer otros exámenes de calidad (Aldana y Otros, 1996. pp. 199-201). El Decreto 1860 de 1994 (Artículo 48), demanda por su parte, que los planes de estudio indiquen los procedimientos de evaluación de logros de los estudiantes, los medios para la evaluación (-pruebas de comprensión, análisis, discusión crítica y en general, de apropiación de conceptos; -apreciaciones cualitativas hechas como resultado de observación, diálogo o entrevista abierta y formuladas con la participación del propio alumno, un profesor o un grupo de ellos). Tras la evaluación de cada período, el docente programará como parte de las labores normales del curso, las actividades grupales o individuales que se requieran para superar las fallas o limitaciones en la consecución de los logros por parte de los alumnos. En forma similar podrá programar actividades de profundización, investigación o de prácticas como monitores docentes, ejecutadas por los educandos que muestren logros sobresalientes, con el fin de consolidar sus avances (Artículo 49). Terminado el último período de evaluación de un determinado grado, se deberá analizar los informes periódicos para emitir un concepto evaluativo integral de carácter formativo, no acumulativo. El registro escolar de valoración individual, deberá ser permanentemente actualizado por las instituciones educativas. El Decreto 0230 de 2002, reitera el carácter permanente e integral de la evaluación, a la vez que señala los objetivos fundamentales. la evaluación será “continua e integral, y se hará con referencia a cuatro períodos de igual duración en los que se dividirá el año escolar”. La evaluación se propone como objetivos, entre otros: -Valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos; -Determinar la promoción o

Unos sujetos atravesados por los procedimientos de registro, escritura y control, que los hace “objetos para el saber y presas para el poder”, toda vez que se prescribe el “registro del desenvolvimiento del niño en la actividad escolar”, mediante la adopción obligatoria de libretas escolares individuales de calificación y boletines informativos, en los que se registra calificaciones, observaciones sobre asistencia, comportamiento y esfuerzo, para información regular de los padres de familia o acudientes (Cf. Decreto 45, Artículo 21).

Individuos analizados, detallados, a quienes se les ha determinado las causas del orden o desorden intelectual, emocional, social; que facilitan o dificultan el progreso académico normal (Artículo 66). Unos sujetos que han acumulado un acervo de conocimientos y un conjunto de habilidades y destrezas (en diversas asignaturas: matemáticas, lenguas modernas, ciencias naturales y sociales), comprobados por conducto de los mecanismos de evaluación y promoción.

Alumnos deficientes, en las competencias básicas en el dominio de la lectura y la escritura y en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, según quedó establecido en el estudio desarrollado por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad con los grados tercero y quinto (p. 123).

Sujetos (estudiantes, educadores, padres de familia, egresados, directivos docentes y administradores escolares), según su competencia, participantes en los procedimientos de diseño, ejecución y evaluación del PEI y, en la buena marcha de los planteles educativos (Ley 115 de 1994).

Los tipos de sujetos encasillados en las categorías anteriores, dicen relación con el estamento estudiantil, sujeto-objeto primario y primero de los procedimientos y tecnologías evaluativas y de examinación; sin embargo, el curso de la historia ha atestiguado el ingreso de otros tipos de sujeto a la red omniabarcante de las técnicas evaluativas: los sujetos otrora evaluadores (maestros, directivos, administrativos, inspectores, supervisores) se constituyen ahora, objetos perpetuos de las prácticas evaluativas.

Los directivos docentes de instituciones estatales o privadas, son así mismo, conminados a la evaluación punitiva permanente. Según la Ley 715 de 2001, “El desempeño de los rectores y directores será evaluado anualmente por el departamento, distrito o municipio, atendiendo el reglamento que para tal fin expida el Gobierno Nacional. La no aprobación de la evaluación en dos años consecutivos implica el retiro del cargo y el regreso al ejercicio de la docencia en el grado y con la asignación salarial que le corresponda en el escalafón” (Artículo 10, Parágrafo único).

---

no de los educandos en cada grado de la educación básica y media; -Diseñar e implementar estrategias para apoyar a los educandos que tengan dificultades. (Cf. Artículo 4).

Habiendo hecho presa de los sujetos y de las acciones operadas en la forma escuela, la evaluación extiende sus redes sobre otras instancias relativas a la educación, las instituciones; con el objeto de determinarlas, gestionarlas, regularlas, controlarlas, vigilarlas, agenciarlas; para constituir sobre ellas un saber, para ejercer un poder y para hacerlas entrar en un campo de relaciones en que se juegan su existencia y su presencia.

Un amplio corpus normativo demanda que la institución educativa sea permanentemente sometida a procedimientos de evaluación, con el objeto de obtener información que contribuya a la autoevaluación, a su actualización constante y al sostenimiento de los mejores índices de calidad<sup>112</sup>. Las instituciones son, a través de la evaluación: seriadas, puntuadas, clasificadas, aprobadas, reprobadas, certificadas, des-certificadas, acreditadas, des-acreditadas, reconocidas, validadas, categorizadas... A manera de ejemplo, la Ley General de Educación, prescribe que “las instituciones educativas cuya evaluación esté en el rango de excelencia, serán objeto de estímulos especiales por parte de la Nación y las que obtengan resultados negativos, deberán formular un plan remedial” (Artículo 84); por otra parte, las instituciones con PEI valorados como excelentes “serán estimuladas e incentivadas para la investigación y la cualificación de las innovaciones educativas (Artículo 73); así mismo, las instituciones de educación superior que según los resultados de los exámenes de calidad de sus estudiantes, se clasifiquen en los tres primeros puestos, serán públicamente reconocidas (Cf. Decreto 1781 de 2003).

---

<sup>112</sup> En diversos momentos de la historia de la educación, en la segunda mitad del siglo XX, la institución educativa he hecho presencia en el discurso y en las prácticas evaluativas: así por ejemplo: -a finales de la década de los setenta se prescribe que es responsabilidad de la dirección de las instituciones “establecer el plan de evaluación institucional en aspectos organizacionales y administrativos, pedagógicos y de desarrollo del alumno” (Decreto-Ley 088 de 1976); -se reconoce, por mediación de la autonomía institucional, como una tarea propia y permanente de las instituciones de educación superior, la autoevaluación institucional, como parte de los procesos de acreditación (Ley 30 de 1992). La ley 115 de 1994, prescribe para todas las instituciones educativas, la valuación institucional anual, con el objeto de mejorar la calidad del servicio que imparte. La evaluación debe incluir a todo el personal docente y administrativo, los recursos pedagógicos, la infraestructura física (Ley 115 de 1994, Artículo 84). El señalado umbral inmediato de la indagación (Decreto 230 de 2002), demanda, también la práctica de la evaluación institucional (bajo la modalidad de autoevaluación o de evaluación externa), con el objeto de determinar si se han alcanzado los objetivos y las metas de calidad académica propuestas en su Proyecto Educativo Institucional y proponer correctivos necesarios y planes de mejoramiento. Del mismo modo que es gestionada y promovida la institución educativa, puede ser sancionada y excluida, si no cumple con los requisitos exigidos por las normas. La misma Ley General señala, en su artículo 80: “Las instituciones que presenten resultados deficientes deben recibir apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio. Aquéllas cuyas deficiencias se deriven de factores internos que impliquen negligencias y/o responsabilidad darán lugar a sanciones por parte de la autoridad administrativa competente”.



Procesos, acciones, sistemas, procedimientos, desempeños, programas, insumos, logros, métodos, productividad, estrategias, proyectos, materiales, locaciones, organizaciones, servicios, currículos, planes de estudio, áreas, lineamientos, políticas, niveles, distribuciones, información, cambios, entornos, funciones, requerimientos, papeles, roles, reglas, criterios, componentes, operaciones, labores, competencias, resultados, clasificaciones, calificaciones, categorizaciones, innovaciones, estándares, grupos, propuestas, requisitos, registros, puntuaciones, establecimientos, factores, influencias, capacidades, oportunidades, retos, realizaciones, experiencia, ventajas, deficiencias, factores asociados, etc.; todo lo enunciado y, en general todo aquello que diga relación con la acción educativa, es sometido de una u otra manera, o mejor, de múltiples maneras a múltiples procedimientos evaluativos y examinatorios.

Todo lo consignado da cuenta, en últimas, de la instalación de una cultura generalizada de la evaluación que persigue el monitoreo permanente de la acción educativa, de los actores, de los escenarios, de los procesos, de los saberes, de las relaciones que se tejen entre todas estas instancias, en el seno de la educación misma y de la sociedad. Sujetos, objetos, saberes, poderes..., son gestionados, producidos, moldeados, regulados, cifrados, seriados, señalados; por la acción omnipresente de la evaluación en una diversidad de modalidades. Todo aquello que sea objeto de la acción o de la omisión de los individuos, de las instituciones, de las poblaciones, individualmente o en su conjunto, debe pasar por la criba maleable, permeable, sutil, pero siempre permanente y presente de la evaluación y sus rituales.

Habría que decir tanto de la evaluación, cuanto del examen, aquello señalado por Foucault, en su análisis de las tecnologías disciplinarias, estos dispositivos con sus redes extendidas a lo largo y ancho del espacio social, se hallan en el centro “de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto del poder, como efecto y objeto de saber”. La evaluación con todo su ritual y su parafernalia es aquél instrumental que “combinando vigilancia jerárquica y sanción normalizadora, garantiza las grandes funciones disciplinarias de distribución y de clasificación, de extracción máxima de las fuerzas y del tiempo, de acumulación genética continua, de composición óptima de las aptitudes”; con su injerencia y su perpetua presencia en la sociedad toda, constituye un moderno instrumental para la “fabricación de la individualidad: celular, orgánica, genética y combinatoria. Con [ella] se ritualizan esas disciplinas que son una modalidad de poder para el que la diferencia individual es pertinente” (1976, p. 197).

En el seno de la educación, o fuera de ella, la enjambrazón de la evaluación con sus innumerables tentáculos ha hecho presa no solamente de sujetos, sino de objetos y de instituciones. Todas las instancias, relativas o correlativas a la educación han caído bajo el dominio de un nuevo emperador que opera de

múltiples formas; la evaluación, a la manera de un *nuevo Procasto*<sup>113</sup>, que pretende sopesar todo con la misma medida, se constituye en la mejor herramienta para la homogeneización de los individuos, de las instituciones, de las poblaciones, para la igualación y la unificación de los sujetos, para su regulación, su gestión, su normalización, su objetivación, su control. La evaluación se ha convertido en un dispositivo que permite ver y saber lo que se ve y se sabe; determinar lo que se es, lo que se dice, lo que se hace. Es la maquinaria a través de la cual se hace visible lo no visible, enunciable lo no dicho; es aquél mecanismo, como señala Deleuze que permite “ver lo que no es visible porque está demasiado en la superficie de las cosas”. Como dispositivo de gestión, de agenciamiento, de marketing, opera a la manera de “una maquina de vigilar, controlar, disociar sin importar quién ejerce el poder, es la manifestación del poder. No es física pero cumple la función de obligar al sujeto a la buena conducta, a la aplicación, a las buenas costumbres” (Cruz, 2006, p. 80).

Para terminar un par de cuestiones, glosando la producción de Santos-Guerra (s.f.): ¿Un currículum uniforme en el que todos tengan que aprender lo mismo, de la misma manera, en los mismos tiempos, no conducirá al fracaso a un número importante de sujetos?; ¿Una evaluación idéntica, homogénea, masificada..., en la que todos tengan que demostrar lo que han aprendido, será precisamente el modelo a seguir en la educación actual?; ¿Satisface la evaluación (sus prácticas y discursos) al modelo educativo y cultural del país?; en últimas, ¿Cuál será el provenir de la evaluación en la educación y en las sociedades futuras? Para estos y tantos otros interrogantes, quedan abiertos espacios posibles, susceptibles de múltiples indagaciones.

---

<sup>113</sup> Hijo de Poseidón, era un monstruo que habitaba en las cercanías de Atenas y Eleusis. A los transeúntes que se acercaban a sus dominios los hacía pasar por una prueba que siempre terminaba con su muerte: tras hacerlos tenderse en un lecho que jamás tenía sus mismas proporciones, prolongaba a mazazos las extremidades que no llegaban a los extremos, o las cortaba si sobresalían. Cuando se encontró con el héroe Teseo, Procasto fue sometido por él a los mismos suplicios que infligía a sus víctimas, pereciendo de esta forma. (Cf. El Mito de Porcasto. Enciclopedia de Mitología Griega y Romana (y Antigüedad Clásica). En: <http://www.alandalus-siglo21.org/mitog/griega.htm?mitog/mitp11.htm>)

## BIBLIOGRAFÍA

### Corpus Documental Evaluación-Educación. Fuentes Documentales

- Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación. (2001). *Evaluar para mejorar la educación*. Bogotá: Alfaomega.
- Aldana, E. & Otros. (1996). *Colombia: al filo de la oportunidad*. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Vol. 1. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo.
- Arias, L; Chavarro, C. & González. M. (1998). *Estado del arte sobre la investigación en evaluación del aprendizaje, del currículo, y la institución en la Maestría en Evaluación de la Educación desde 1986 hasta 1997*. Especialización en Evaluación Educativa. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Bello, J. (1986). *Producción Pecuaria*. Tunja: Instituto de Educación Abierta y a Distancia. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Beltrán, H. (1988). *Claves para estudiar, redactar y presentar informes científicos. Metodología y estrategias de la universidad abierta y a distancia*. Bogotá: USTA.
- Benavides, M. & Trujillo, F. (1999). *Tras las huellas de la evaluación*. Directora: Lucía Obando. Maestría en Educación con énfasis en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional. Bogotá: UPN-Universidad Mariana de Pasto.
- Caicedo, L. (1999). *Una mirada a la evaluación escolar desde la norma y el discurso docente*. Facultad de Educación, Departamento de Posgrados. Maestría en Educación con Énfasis en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional. Bogotá: UPN.
- Carrillo, M; Castro, M; Lopera, L. y Ospino, I. (2004). *Evaluación paradigmática de la evaluación en el sistema educativo colombiano desde la década del sesenta y su incidencia hoy*. Tutor Rubén Vallejo. Especialización en Educación con Énfasis en Evaluación Educativa. Bogotá: Universidad Santo Tomás-USTA.
- Correa, S. Puerta, A. y Restrepo, B. (1996). *Investigación Evaluativa*. Bogotá: Arfo, 2000. [Versión Electrónica]. Recuperado el 20 de marzo de 2005, de: [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co).

- Cruz, J. (2006). *El panoptismo en la educación escolar y su historia. La evaluación en Colombia 1825-1985*. Facultad de Educación. Departamento de Posgrados. Especialización en Pedagogía. Bogotá: UPN.
- Díaz, L. & Morales, E. (1984). *Alegría de la matemática 1º*. Bogotá: Rei-Andes.
- Díaz, O. & Ordoñez, C. (1998). *Estudio sobre los Conceptos y Enfoques de la Evaluación Pedagógica y Educativa*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP.
- Díaz, V. (1990). *Armonía del Lenguaje 2. Segundo Grado de Educación Básica Primaria*. Bogotá: Editorial El Cid.
- El Tiempo. (1963, abril 5). *Colombia Preside la Comisión del Consejo Interamericano Económico y Social-CIES*. Bogotá: El Tiempo.
- El Tiempo. (2007, julio 24). *Ideas para la educación salen hasta en la hora del almuerzo*. Bogotá: El Tiempo. La Nación. Redacción Vida de Hoy.
- Gould, S. (1997). *La falsa medida del hombre*. Edición revisada y ampliada. Barcelona: Critica-Grijalbo Mondadori.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES. (s.f.). *Evaluaciones Internacionales. TIMSS*. Recuperado el 20 de agosto de 2007. De: <http://www.icfes.gov.co/timss/Frameset.htm>
- ICFES. (s.f.). *Evaluaciones Internacionales. PISA*. Recuperado el 20 de agosto de 2007. De: <http://www.icfes.gov.co/pisa/Frameset.htm>
- \_\_\_\_\_. *Evaluaciones Internacionales. SERCE*. Recuperado el 20 de agosto de 2007. De: <http://www.icfes.gov.co/serce/Frameset.htm>
- \_\_\_\_\_. *Evaluaciones Internacionales. ICCS*. Recuperado el 20 de agosto de 2007. De: <http://hydra.icfes.gov.co/iccs/Frameset.htm>
- \_\_\_\_\_. *Antecedentes y marco legal de los exámenes de Estado*. Recuperado el 10 de agosto de 2006, de: [www.icfes.gov.co/cont4/ecaes/docs/antecedentesek.doc](http://www.icfes.gov.co/cont4/ecaes/docs/antecedentesek.doc)
- ICFES-Servicio Nacional de Pruebas. (1990). *El nivel académico de los planteles de educación media en el país*. Bogotá: ICFES.
- Instituto de Fomento e Investigación Educativa. A. C.-IFIE. (2002, agosto). *Sistema Nacional de Evaluación Educativa. Muestra de Países de*

*América Latina y el Mundo Desarrollado*. Recuperado de:  
[www.ifie.edu.mx](http://www.ifie.edu.mx).

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-IIPE. (2001, noviembre). *La evaluación educativa. Informes periodísticos para su publicación No. 6*. Buenos Aires: IIPE.

IIPE-UNESCO. (2003). *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico-IDEP, (s.f.). *Desarrollo de la investigación y la innovación educativa en el cuatrienio 1998-2001*. Bogotá: IDEP.

Lauchlin C. (1951). *Bases de un programa de Fomento para Colombia. Informe de una Misión*. 2ª. Ed. Bogotá: Banco de la República.

Lebot. I. (s.f.). *Elementos para la historia de la educación en Colombia en el siglo XX*. (s.p.i.).

López de Mesa, L. (1936). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1935*. Bogotá (s.p.i.).

López Pumarejo, A. (1979). *Obras selectas. Colección Pensadores Políticos Colombianos*. Bogotá: Cámara de Representantes.

Magisterio. (2000). *Camino a la universidad. Nuevo ICFES. Evaluación de competencias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Marín, R. (2000). *Examen de Estado. Evaluación por competencias*. Bogotá: Panamericana Editorial.

Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2006, junio). *Resultados globales de Colombia en la prueba TIMSS para los grados 3º y 4º*. [Versión Electrónica]. Recuperado de:  
[www.mineduacion.gov.co/prueba/1723/article-100075.htm](http://www.mineduacion.gov.co/prueba/1723/article-100075.htm)

MEN. (2006, 2 de junio). *Resultados globales de Colombia en la prueba TIMSS para los grados 3º y 4º*. [Versión Electrónica]. Recuperado el 15 de julio de 2007, de:  
<http://www.mineduacion.gov.co/prueba/1723/article-100075.html>

- MEN-Centro de Estudios para el Desarrollo Económico-CEDE. (2006). *Balance del Plan Decenal de Educación 1996-2005. La educación un compromiso de todos*. Bogotá: Universidad de los Andes. Recuperado el 24 de junio de 2007. En: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-130038\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-130038_archivo_pdf.pdf)
- MEN- Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior (ICFES). (2006). *Senderos y horizontes de la evaluación educativa. Primer Seminario Internacional Evaluación de la Educación. Evaluar para Construir*. Cartagena.
- MEN-ICFES. Unidad Universitaria del Sur de Bogotá-UNISUR. (1985). *Orientaciones sobre Psicología Social. Módulo para Universidad a Distancia*. Bogotá: ICFES-Fondo Editorial para Educación a Distancia-FEED.
- MEN-ICFES (2004). *Encuentro internacional sobre políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educativa: consecuencias para la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- MEN-Dirección General de Capacitación-OEA. (1988). *Agentes Educativos. Promoción Automática: La evaluación en la escuela*. Bogotá: El Espectador.
- MEN-Oficina de Planeación del sector educativo. (1990). *Un siglo de educación en Colombia*. Bogotá: MEN.
- MEN-Oficina de Planeamiento. (1970, septiembre). *La educación en Colombia 1960-1968. Supervisión y evaluación del sistema educativo*. Bogotá: Oficina de Inspección y Evaluación Educativa.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Secretaría General de Educación y Formación Profesional. España. (1992). *Revista de Educación*. No. 299. *Descentralización y evaluación de los sistemas educativos*. [Versión Electrónica]. Recuperado el 20 de junio de 2005, de: <http://www.revistaeducacion.mec.es>
- Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación Educativa-ONPE. (2005, noviembre). *Serie Documentos para una evaluación crítica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación.
- Organización de Estados Iberoamericanos-OEI-MEN. (2003). *Informe OEI-Ministerio de Educación. Capítulo 2. Evolución Histórica del Sistema Educativo*. Recuperado de: <http://www.oei.es/quipu/colombia/col02.pdf>

- Paredes, J. (1963, abril 28). *El difícil problema de la educación en Colombia*. En: El Tiempo. Bogotá. Suplemento Semanal. Lecturas Dominicales
- Peñaranda, G. & Peñaranda, J. (1996). *Examen de Estado. Ciencias puras y aplicadas. Física II*. Bogotá: Panamericana Editorial.
- Presidencia de la República. Comité Nacional de Planeación. Dirección Ejecutiva. (1958). *Misión "Economía y Humanismo". Estudios sobre las condiciones del desarrollo de Colombia*. Bogotá: Aedita, Editores Ltda.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD. (1998). *Educación. La agenda del siglo XXI*. Bogotá: TM Editores.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe-PREAL. (2001). *Los Próximos Pasos: ¿Cómo avanzar en la Evaluación de Aprendizajes en América Latina?* PREAL No. 20. [Versión Electrónica]. Recuperado de: <http://www.oei.es/calidad2/politica8.pdf>
- PREAL. (2001). *Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Santiago: PREAL-Corporación de Investigaciones para el Desarrollo-CINDE.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Cantidad sin Calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Santiago: PREAL- Corporación de Investigaciones para el Desarrollo-CINDE.
- Ríos, A. (1999). *La evaluación del aprendizaje: una estrategia pedagógica para su transformación en la Universidad de Manizales*. Tutora Teresa Saenz Cabrera. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. CEPES. Universidad de la Habana.
- Rodríguez, J. (1959). *Didáctica del Lenguaje. 2º. Grado*. Medellín: Bedout.
- Rojas, R. (1987), *Geografía de Colombia*. 3ª. Ed. Bogotá: Editorial Voluntad.
- Sánchez, L. (1981). *Senderos del Idioma. Libro 4º. 12ª. Ed.* Medellín: Bedout.
- UNESCO. (1960). *La situación educativa en América Latina*. Washington: UNESCO.
- Universidad de Antioquia-UDEA. *Programas académicos analíticos. Facultades de Educación y de Ciencias Sociales (1970-2000)*. Medellín: UDEA.
- Universidad Pedagógica Nacional. *Programas académicos analíticos. Facultad de Ciencias Sociales (1970-2000)*. Bogotá: UPN.

Universidad Santo Tomás-USTA. *Programas académicos analíticos. Facultad de Educación (1970-2000)*. Bogotá: USTA.

USTA. (2004, primer semestre). *Boletín SIEP*. Bogotá: USTA.

Viedma, J. (1957). *Lecciones de matemáticas. Colección didáctica de textos de Matemática Elemental Moderna*. Cali: Editorial Norma.

### **Corpus documental Evaluación-Educación. Fuentes Bibliográficas**

Aguerrondo, I. (1991). *El planeamiento como instrumento de cambio*. 2 ed. Buenos Aires: Editorial Troquel.

Acero, H. (1990). *Desarrollo Histórico de las Pruebas de Admisión en la Educación Superior Colombiana*. -SNP-. Bogotá: ICFES.

Acevedo, S. & Otros. (1991) *¡Viva la Ciencia! Ciencias Naturales, Educación Ambiental y Salud. Básica Primaria*. Bogotá: Grupo Editorial Norma Educativa.

Barbier, J. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Temas de Educación Paidós.

Bertoni, A; Poggi, M. & Teobaldo, M. (1997). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Bogotá: Norma-Kapelusz.

Bloom, B. (1973). *Taxonomía de los Objetivos de la Educación*. 3 ed. Buenos Aires: El Ateneo.

Bohórquez, L. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Publicaciones Cultural Colombiana Ltda.

Briones, G. (1991) *Evaluación de Programas Sociales*. México: Trillas.

Briones, G. (1998). *Evaluación educacional*. Bogotá: Tercer Mundo.

Bustamante, G. (2001). *Evaluación escolar y educativa en Colombia*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía-Alejandría.

Bustamante, G. (2003). *Competencias y evaluaciones masivas en Colombia. Una mirada desde Bourdieu*. En: Revista Pedagogía y Saberes N° 18, pp. 33-44. Bogotá: UPN. Facultad de Educación.



- Calvache, O. (2005, agosto-octubre). *La formación por competencias. Fundamentos básicos*. En Revista Homotechnia Vol. 1. No. 1. Cali: Corporación Educativa Centro Superior.
- Camilloni, A; Celman. S; Litwin, E. Palou de Maté. M- (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneos*. Buenos Aires: Paidós.
- Canales, I. (1997). *Evaluación Educativa*. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación.
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Colección Aula Abierta. Buenos Aires: Editorial. La Muralla.
- Carlino, F; Augustowsky, G; Di Alessio, M. y Singer, L. (1999). *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires: Aique.
- Carrión, J. (1999). *Itinerario de nuestra escuela. Visión crítica de los procesos educativos en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Casanova, M. (2002). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cerda, H. (2003). *La nueva evaluación educativa*. Bogotá: Magisterio.
- Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Debesse, M. & Mialaret, G. (1974b). *Tratado de ciencias pedagógicas. Historia de la Pedagogía II. Siglo XVII y XVIII. De la Revolución Francesa a La Tercera República*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Debesse, M. & Mialaret, G. (1974f). *Tratado de ciencias pedagógicas. Psicología de la educación I*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Díaz-Barriga, Á. (1993). *El examen. Textos para su historia y debate*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz-Barriga, Á. (2004). *Evaluación de la docencia. Su generación, su adjetivación y sus retos*. En: *Encuentro Internacional sobre Políticas, Investigaciones y Experiencias de Evaluación Educativa: Consecuencias para la Educación*. Bogotá: ICFES.
- Ediciones SEM. (2003). *Evaluación del Sistema Educativo. (Sistema, programas, instituciones, docentes y alumnos)*. Bogotá: Ediciones SEM.

- Enciclopedia de Mitología Griega y Romana. *El lecho de Proustes*. [Versión Electrónica]. Recuperado el 25 de septiembre de 2007, de: <http://www.alandalus-siglo21.org/mitog/griega.htm?/mitog/mitp11.htm>
- Estrada, J. (2005). *Política educativa y neoliberalismo*. En: Observatorio Nacional de Política en Evaluación Educativa. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-UPN.
- Fermín, M. (1971). *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
- Flórez, R. (2001). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Gagné, R., & Briggs, L. (1977). *Planificación de la enseñanza. Sus principios*. México: Editorial Trillas.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Georges, J. (1989). *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Helg, A. (1981). *La educación primaria y secundaria durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo*. En: Revista Colombiana de Educación No. 6. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia. 1946-1957*. En: Tirado, A. *Nueva Historia de Colombia*. Bogotá: Planeta.
- Himmel, E. (s.f.). *Hacia una cultura de la evaluación educacional*. [Versión Electrónica]. Recuperado el 29 de agosto de 2005, de: <http://www.ifie.edu.mx/Erika%20Himmel.htm>
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Ibar, M. (2002). *Manual general de evaluación*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Jaramillo, J. (1980). *El proceso de la Educación del virreinato a la época contemporánea*. En: Manual de Historia de Colombia. Vol. 1. Bogotá: Colcultura.
- Jaramillo, J. (2001). *La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946*. En: Tirado, A. *Nueva Historia de Colombia*. Bogotá: Planeta.

- Jurado, F. (2004). *Análisis comparativo de los sistemas nacionales de evaluación en América Latina*. Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía. No. 10. Agosto-Septiembre de 2004. Bogotá: Magisterio.
- Lebot, I. (1979). *Educación e ideología en Colombia*. Bogotá: La Carreta.
- Mancovsky, V. (2005, agosto). *Poner en pregunta las prácticas evaluativas de la clase escolar*. En: Novedades Educativas. No. 176. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Materiales Didácticos S. R. L.
- Martínez, A. (2003). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina*. En: lecciones y lecturas de educación. Bogotá: UPN.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Barcelona: Ántropos.
- Martínez, A. (2005, agosto). *Dispositivos, sistemas y tendencias en América Latina*. En: Novedades Educativas No. 176. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Materiales Didácticos S. R. L.
- Martínez, A; Noguera, C. y Castro, O. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. 2ª. Ed. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez, E. (s.f.) *La evaluación de la educación superior*. [Versión Electrónica]. Recuperado el 12 de julio de 2005, de: [www.unesco.org/uy/st-policy/publicaciones/eval-em.htm](http://www.unesco.org/uy/st-policy/publicaciones/eval-em.htm).
- Martínez, F. (s.f.). *Política educacional. Fundamentos y dimensiones*. Academia Nacional de Educación. [Versión Electrónica]. Recuperado el 3 de mayo de 2007, de: [http://www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S\\_BD\\_LIBROSP/](http://www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_LIBROSP/).
- McCormick, R. & James, M. (1996). *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid: Morata.
- Mialaret, G. (2001). *Psicología de la Educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Molano, A. & Vera, C. (1982). *Evolución de la Política Educativa Durante el Siglo XX. Primera Parte 1900-1957*. Bogotá: UPN.
- Nieves, J. (2004). *Interrogar o examinar. Un enfoque sobre la devaluación en el medio educativo*. Bogotá: Magisterio.

- Niño, L. (1996, agosto). *Evaluación institucional: procesos administrativos y uso de las relaciones de poder*. En: Archivo Universidad Pedagógica Nacional-UPN. Propuesta de Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional. Archivo VAC-300, Carpeta: 229. Caja 35. Folios 22-41 (382 Folios) / Facultad de Educación. Bogotá: UPN
- \_\_\_\_\_. (1996, agosto). *La evaluación cualitativa: ¿Cambio de enfoque o fortalecimiento de la evaluación de productos?* En: Archivo UPN. Propuesta de Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional. Archivo VAC-300, Carpeta 22. Caja 35. Folios 239-289 (382 Folios) / Facultad de Educación. Bogotá: UPN.
- \_\_\_\_\_. (Junio de 2004). *Políticas educativas y evaluación docente: medición, objetividad y control para la exclusión*. En: Revista Educación y Cultura No. 65. Bogotá: Fecode-CEID.
- Niño, L; Perafán, A. & Carrillo. I. (1996). *La evaluación: Instrumento de poder o acción cultural*. En revista Pedagogía y saberes No. 8. Santafé de Bogotá: UPN-Facultad de Educación.
- Noguera, C. (2005). *La pedagogía como "saber sometido": un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia*. En: Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pabón, N. y otros. (1996). *Evaluación y Acreditación universitaria. Base de datos y estado del arte*. Santa Fe de Bogotá: UPN-Fundación Universitaria de Bogotá a Jorge Tadeo Lozano,
- Pacheco, T. & Díaz Barriga A. (2000). *Evaluación académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Parra, L. (1996). *La cultura de la evaluación escolar: "Poner notas"*. En: Revista Pedagogía y Saberes No. 8. Santafé de Bogotá: UPN-Facultad de Educación.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas: el poder del saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Quiceno, H. (2000). *Elementos para una posible historia de la evaluación*. En: Alegría de Enseñar. Revista para maestros y padres, No 38. Cali. s.p.i.
- Quiceno, H. (2003). *Crónicas Históricas de la Educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Ramírez, J. (1963, marzo 10). *¿Satisface la educación colombiana los ideales de la cultura?* En: El Tiempo. Bogotá. Suplemento. Lecturas Dominicales.
- Restrepo, B. (2002). *Itinerario de la evaluación de programas como disciplina*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Restrepo, G. (1997). *Sistemas de evaluación de la calidad de la educación en Colombia*. En: *Evaluación y Reforma Educativa. Opciones de Política*. Santiago: PREAL. [Versión Electrónica]. Recuperado el 15 de julio de 2005, de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8303.pdf>
- Restrepo, G. (1998). *Exámenes nacionales universitarios de ingreso y de egreso: su relación con el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación*. Santafé de Bogotá: ICFES
- Restrepo, G. & Otros. (1998). *Saber y poder: socialización política y educativa en Colombia. Serie Investigación y Evaluación Educativa*. Servicio nacional de Pruebas. Vol. 2. Santafé de Bogotá: ICFES.
- Rhenals, R. (s.f.). *La ciencia económica en Colombia: laberintos y logros. Legado del saber 09. De la perplejidad a la explicación*. [Versión Electrónica]. Recuperado el 10 de marzo de 2007, de: <http://bicentenario.udea.edu.co/leg09-06.html>
- Revista Educación y Cultura No. 65. (2004, junio). *Evaluación de docentes*. Bogotá: Centro de Investigaciones Docentes-Federación Colombiana de Educadores.
- Revista Iberoamericana de Educación No. 10. (1996, enero-abril). *Evaluación de la Calidad de la Educación*, Madrid: OEI. [Versión Electrónica]. Recuperado el 30 de noviembre de 2005, de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10.htm>
- Rodríguez, A. & Otros. (1992). *Debate y propuestas. La Ley General de Educación*. Bogotá: Grupo de Trabajo Educativo.
- Rodríguez, J. (2006). Los primeros veinticinco años del Servicio Nacional de Pruebas (1968-1993). En Memorias I Seminario Internacional de Evaluación de la Educación. *Evaluar para Construir*". Cartagena: MEN-ICFES.
- Salinas, M. (1998). *Lineamientos para el proceso de evaluación en la universidad* En Cuadernos Pedagógicos, Evaluación y Currículo. Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Medellín: UDEA.

- Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Arfo, 2000. [Versión Electrónica]. Recuperado el 15 de julio de 2005, de: [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co)
- Santos, M. (1993, noviembre). *Los tres vértices del triángulo: evaluación de centros, perfeccionamiento profesional y mejora de la práctica*. En: Revista AULA de Innovación Educativa Número 20, Año II.
- Santos, M. (1996). *Evaluación educativa*. Vol. 1-2. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos, M. (s.f.). *El lecho de Procusto*. [Versión Electrónica]. Recuperado el 10 de octubre de 2005, de: El Adave. El blog de Miguel Ángel Santos Guerra. <http://blogs.epi.es/eladarve/2005/10/01/el-lecho-de-procusto/>
- Servicios Educativos del Magisterio-SEM. (2003). *Evaluación del Sistema Educativo. Sistema, programas, instituciones, docentes y alumnos*. Bogotá: Ediciones SEM.
- Silva, R. (2001). *La educación en Colombia. 1880-1930*. En: Tirado, A. *Nueva Historia de Colombia*. Vol. 4. Bogotá: Planeta.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistemática, guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Tiana, Alejandro. (1996). *La evaluación de los sistemas educativos*. En *Revista Iberoamericana de Educación No. 10*. (1996, enero-abril). *Evaluación de la Calidad de la Educación*, Madrid: OEI. [Versión Electrónica]. Recuperado el 30 de noviembre de 2005, de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a02.pdf>
- Tiana, A. & Santángelo, H. (1996). *Evaluación de la calidad de la educación*. En: *Revista Iberoamericana de Educación No. 10*. *Evaluación de la Calidad de la educación*. Madrid: OEI. [Versión Electrónica]. Recuperado el 30 de noviembre de 2005, de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a09.htm>
- Tirado, A. (2001). *Nueva Historia de Colombia*. Vol. 4. Bogotá: Planeta.
- Tiramonti, M. (2001). *Modernización educativa en los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: Temas Grupo Editorial SRL.
- Vasco, C. (1992, abril). *¿Objetivos, logros, indicadores, competencias o estándares?* Seminario sobre estándares curriculares en matemáticas. Bogotá.

Vasco, C. (2005, noviembre 30). *Después de diez años Colombia ¿tras una segunda oportunidad?* [Versión electrónica]. En: Revista del Magisterio. Recuperado el 4 de abril de 2007, de: <http://revista.magisterio.com.co>

Vásquez, L. (2002). *Evaluación educativa*. Bogotá: Instituto Internacional de Teología a Distancia. Afiliado a la Universidad Javeriana.

Weiss, C. (1990). *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. 2ª. Ed. México: Trillas.

### **Corpus Documental Normativo-Reglamentario. Fuentes documentales**

Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación. (1999). *Hacia una cultura de la evaluación. Tercer Foro Educativo Distrital. Memorias*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.

Asamblea Nacional Constituyente. *Constitución Política de Colombia*. (1886, agosto 5). [Versión Electrónica]. Recuperado el 10 de febrero de 2005, de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=7153>

Biblioteca Enrique Low Murtra. (2005). *Constitución Política de Colombia. Actualizada con todos los Actos Legislativos hasta el 2004*. [Versión Electrónica]. Recuperado el 13 de febrero de 2005, de: <http://www.anticorrupcion.gov.co/documentos/constitucion.pdf>.

Cámara de Representantes. *Proyecto de Ley 185 de 2006 (noviembre 23). Segundo debate para eliminar Promoción Automática*. [Versión Electrónica]. Recuperado el 15 de febrero de 2007, de: [http://www.jaimerestrepocuartas.net/inicio/index.php?option=com\\_content&task=view&id=121&Itemid=35](http://www.jaimerestrepocuartas.net/inicio/index.php?option=com_content&task=view&id=121&Itemid=35)

Congreso de Colombia. *Ley 39 de 1903 (26 de octubre). Sobre la instrucción pública*. Bogotá: Diario Oficial Número 11.931. (30 de octubre de 1903). [Versión Electrónica]. Recuperado el 7 de agosto de 2006, de: [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102524\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf)

\_\_\_\_\_. *Ley 56 de 1927 (10 de noviembre). Por la cual se dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública*. Bogotá: Diario Oficial Número 20645 (15 de noviembre de 1927).

\_\_\_\_\_. *Ley 12 de 1934 (17 de diciembre). Por la cual se reorganiza el Ministerio de Educación*. [Versión Electrónica]. Recuperado el 10 de febrero de 2005, de: [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102524\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf)

\_\_\_\_\_. *Ley 43 de 1975 (11 de diciembre). Por la cual se nacionaliza la educación primaria y secundaria que oficialmente vienen prestando los Departamentos, el Distrito Especial de Bogotá, los Municipios, las Intendencias y Comisariías; se redistribuye una participación, se ordenan obras en materia educativa y se dictan otras disposiciones.* [Versión Electrónica]. Recuperado el 16 de febrero de 2005, de: [http://alphalinux.redp.edu.co/secretaria/export/SED/seducativo/juridico/leyes/documentos/ley\\_43\\_de1975.pdf](http://alphalinux.redp.edu.co/secretaria/export/SED/seducativo/juridico/leyes/documentos/ley_43_de1975.pdf)

\_\_\_\_\_. *Ley Número 24 de 1987 (21 de abril). Por la cual se establecen normas para la adopción de textos escolares y se dictan otras disposiciones para su evaluación.* [Versión Electrónica]. Recuperado el 15 de abril de 2005, de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles>

\_\_\_\_\_. *Ley 30 de 1992 (28 de diciembre). Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.* Bogotá: Diario Oficial No. 40.700. (29 de diciembre de 1992).

\_\_\_\_\_. *Ley 115 de 1994 (8 de febrero). Por la cual se expide la ley general de educación.* Diario Oficial Número 41.214. (8 de febrero de 1994). [Versión Electrónica]. Recuperado el 12 de septiembre de 2004, de: [http://www.secretariasenado.gov.co/leyes/L0115\\_94.HTM](http://www.secretariasenado.gov.co/leyes/L0115_94.HTM)

\_\_\_\_\_. *Ley 715 de 2001 (21 de diciembre). Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones.* Bogotá: Diario Oficial No 44.654 (21 de diciembre de 2001).

Consejo Municipal de Beltrán. *Plan de Desarrollo de Beltrán (Cundinamarca)*, (2004, mayo). [Versión Electrónica]. Recuperado el 15 de noviembre de 2005, de: <http://www.planeacion.cundinamarca.gov.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/beltranplan%20de%20desarrollo.pdf>

Consejo Nacional de Acreditación-CNA. (1996). *Lineamientos generales para la acreditación.* 2 ed. Santa Fe de Bogotá: ICFES-Procesos editoriales.

Departamento Nacional de Planeación-DNP. (1961). *Plan General de Desarrollo Económico y Social.* Bogotá: DNP. [Versión Electrónica]. Recuperado el 15 de marzo de 2007, de: <http://www.dnp.gov.co>



DNP. (1974). *Plan de desarrollo Social, Económico y Regional (1974-1978). Para cerrar la Brecha*. Bogotá: DNP. [Versión Electrónica]. Recuperado el 15 de marzo de 2007, de: <http://www.dnp.gov.co>

\_\_\_\_\_. (1979). *Plan Nacional de Desarrollo 1979-1982. Plan de Integración Nacional*. Bogotá: DNP. [Versión Electrónica]. Recuperado el 11 de enero de 2007, de: <http://www.dnp.gov.co>

\_\_\_\_\_. (1983). *Plan de Desarrollo 1983-1986. Cambio con equidad*. Bogotá: DNP. [Versión Electrónica]. Recuperado el 6 de marzo de 2006, de: <http://www.dnp.gov.co>

\_\_\_\_\_. (1987, agosto). *Planes y programas de desarrollo económico y social, 1987-1990. Así estamos cumpliendo. Plan de economía social*. Bogotá: DNP. [Versión Electrónica]. Recuperado el 11 de enero de 2007, de: <http://www.dnp.gov.co>

\_\_\_\_\_. (1991). *La Revolución Pacífica. Plan de Desarrollo Económico y Social 1990-1994*. Bogotá: DNP. [Versión Electrónica]. Recuperado el 11 de enero de 2007, de: <http://www.dnp.gov.co>

\_\_\_\_\_. (1995). *El Salto Social. Plan Nacional de Desarrollo. Ley de Inversiones 1994-1998*. Bogotá: DNP. [Versión Electrónica]. Recuperado el 11 de enero de 2007, de: <http://www.dnp.gov.co>

\_\_\_\_\_. (1999). *Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002. Cambio para construir la paz*. Bogotá: DNP. [Versión Electrónica]. Recuperado el 9 de julio de 2007, de: <http://www.dnp.gov.co>

Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior-ICFES. (1970). *La Educación Superior en Colombia. Documentos Básicos para su Planeamiento*. Vol. 2 (versión en español). Informes de la Comisión Asesora de la Universidad de California. Bogotá, D. E.: Imprenta Nacional.

ICFES. Acuerdo 132. (1973, septiembre 5). *Por el cual se recomienda al Ministerio de Educación Nacional la aprobación de los programas académicos que las universidades y la Escuela Superior de Administración Pública tenían en funcionamiento el 26 de diciembre de 1968, según lo señalado en el Acuerdo No. 159 de 1972*. En: Archivo Documental MEN [En Custodia]. Carpeta 6, Caja 89, Folios 2-7.

ICFES-Subdirección Académica. Grupo de Evaluación de la Educación Básica y Media. (1999). *Antecedentes y marco legal del examen de estado*. Bogotá: ICFES.

Ministerio de Educación Nacional-MEN. Resolución Número 10469 (1973, octubre 15). *Por la cual se aprueban los programas académicos que las universidades y la Escuela Superior de Administración Pública tenían en funcionamiento el 26 de diciembre de 1968.* En: Archivo Documental MEN [En Custodia]. Carpeta 6, Caja 89, Folios 8-13.

MEN. Resolución Número 17486 (1984, noviembre 7). *Por la cual se adoptan técnicas y procedimientos para la promoción escolar de los alumnos, en los centros docentes de educación básica primaria, secundaria y media vocacional.*

\_\_\_\_\_. Resolución No. 13676 (1987, octubre 6). *Por la cual se reglamenta el parágrafo del Artículo 7º. Del Decreto 1469 del 3 de agosto de 1987, en lo relacionado con el Comité de Evaluación en educación básica Primaria.*

\_\_\_\_\_. Resolución No. 2343. (1996, Junio 5). *Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.*

\_\_\_\_\_. (s.f.). *Plan Decenal de Educación 1996-2005.* [Versión Electrónica]. Recuperado el 2 de agosto de 2007, de: <http://www.mieducaion.gov.co>

MEN-Dirección General de capacitación y Perfeccionamiento Docente. Currículo y Medios Educativos. (s.f.). *Programas Curriculares. Cuarto Grado de Educación Básica.* Bogotá: MEN.

MEN-Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. (s.f.). *Marco General Programas Curriculares. Propuesta de Programa Curricular. Séptimo Grado de Educación Básica.* Bogotá: MEN-Currículo y Medios Educativos.

MEN-Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. (s.f.). *Programas Curriculares. Cuarto Grado de Educación Básica [Ciencias Naturales y Salud, Ciencias Sociales, Educación Estética (Artes Plásticas, Música), Educación Física, Recreación y Deporte, Educación Religiosa, Moral y Ética, Español y Literatura, Matemáticas, Educación Tecnológica].* Bogotá: MEN-Currículo y Medios Educativos.

MEN-División de Educación Elemental y Alfabetización. (1963, noviembre). *Programas de Enseñanza Primaria. Decreto No. 1710 del 25 de julio de 1963. Primer Grado.* Bogotá: MEN-Oficina Coordinadora de Escuelas Piloto.

MEN-Oficina de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2008, febrero 15). *Archivo Documental Programas de Educación Superior, [En Custodia]*. Carpeta 2, Caja 68, Folios 61-93; Carpeta 2, Caja 70, Folios 41-51; Carpeta 4, Caja 69, Folios 7-25; Carpeta 5, Caja 72, Folios 2-6; Carpeta 6, Caja 89, Folios 19-24; Carpeta 7, Caja 69, Folios 36-45; Carpeta 8, Caja 70, Folios 3-12; Carpeta 8, Caja 379, Folios 120-123; Carpeta 8, Caja 379, Folios 124-128; Carpeta 8, Caja 382, Folios 66-71; Carpeta 10, Caja 68, Folios 2-19.

MEN-Oficina de Inspección y Evaluación Educativa. (1969). *Manual del supervisor*. Bogotá: Imprenta Nacional.

MEN-Sección de Educación Física. (s.f.). *Programas Analíticos de Educación Física. Primero y Segundo Ciclos de Enseñanza Media*. Medellín: Editorial Bedout.

MEN-ICFES. (1983). *Metodología y estrategias de la educación superior a distancia. Nivel introductorio*. Bogotá: MEN-ICFES.

Presidencia de la República-MEN. *Decreto No. 1790 de 1930 (octubre 22). Por el cual se reglamentan los artículos 4º., 5º., 6º., 7º., y 8º., de la Ley 56 de 1927, Sobre el mínimo de educación obligatoria*. Bogotá: Diario Oficial, Año LXVI, Número 21546 (19 de noviembre de 1930)

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 1487 de 1932 (septiembre 13). Sobre reforma de la enseñanza primaria y secundaria*. Bogotá: Diario Oficial 22090 (19 de septiembre de 1932).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 1074 de 1934 (mayo 23). Por el cual se fija el reglamento para los exámenes de cultura general y de admisión a las facultades universitarias*. Bogotá: Diario Oficial Año LXX, Número 22598 (23 de mayo de 1934).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 1598 de 1934 (agosto 4). Por el cual se unifica el sistema de calificaciones escolares en los establecimientos de enseñanza de la República*. Bogotá: Diario Oficial Número 22664 (21 de agosto de 1934).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 766 de 1948 (febrero 27). Por el cual se reglamenta la adjudicación de becas extranjeras*. Bogotá: Diario Oficial Año LXXXIII, Número 26673 (10 de marzo de 1948).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 642 de 1949. Por el cual se reglamenta la Inspección Escolar en todos los grados de enseñanza*. Bogotá: Diario Oficial Año LXXXIVN (sic), Número 26976 (10 de marzo de 1949).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 3246 de 1950 (octubre 24). Por el cual se reglamentan los exámenes de bachillerato y el ingreso a las Facultades Universitarias.* Bogotá: Diario Oficial Número 27462 (16 de noviembre de 1950).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 2289 de 1951 (noviembre 7). Por el cual se establecen cursos preparatorios en las Facultades de las Universidades del país, tanto oficiales como privadas, y se dictan otras disposiciones.* Bogotá: Diario Oficial Número 27767 (30 de noviembre de 1951).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 2307 de 1953 (septiembre 4). Por el cual se reglamentan los exámenes de admisión en las Universidades del país y se dictan otras disposiciones.* Bogotá: Diario Oficial Número. 28296 (15 de septiembre de 1953).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 3666 de 1954 (diciembre 22). Por el cual se señalan los períodos de estudios, de exámenes y de vacaciones en los establecimientos educativos del país.* Bogotá: Diario Oficial Número 28664 (22 de enero de 1955).

\_\_\_\_\_. *Decreto 0925 de 1955 (marzo 25). Por el cual se reforma el plan de estudios y la organización del bachillerato y se dictan otras disposiciones.* Bogotá: Diario Oficial Número 28725 (5 de abril de 1955).

\_\_\_\_\_. *Decreto 0848 de 1959 (marzo 17). Por el cual se deroga el Decreto número 1945 de 1958, y se dictan unas disposiciones sobre el desarrollo de la Campaña Nacional de Alfabetización y Educación de Base.* Bogotá: Diario Oficial Número 29920 (10 de abril de 1959).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 3300 de 1959 (diciembre 21). Por el cual se modifica el Decreto número 1329 de 1958, en lo que concierne a exámenes, calificaciones y pérdida de cursos en establecimientos de educación secundaria, y se dictan otras disposiciones.* Bogotá: Diario Oficial Número 30143. (28 de enero de 1960).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 1637 de 1960 (julio 12). Por medio del cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se determinan sus funciones.* Bogotá: Diario Oficial 30297 (5 de agosto de 1960).

\_\_\_\_\_. *Decreto 45 de 1962 (enero 11). Por el cual se establece el Ciclo Básico de Educación Media, se determina el Plan de Estudios par el Bachillerato, y se fijan Calendario y Normas par evaluar el trabajo escolar.* Bogotá: Diario Oficial Número 30704 (25 de enero de 1962).

Presidencia de la República-MEN. *Decreto No. 486 de 1962 (febrero 27). Por el cual se establece el Ciclo Básico de Enseñanza Media y se determina el*

*Plan de Estudios para el Bachillerato de los establecimientos nocturnos, tanto oficiales como privados, y se dictan otras disposiciones.* Bogotá: Diario Oficial 30747 (16 de marzo de 1962).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 1710 de 1963 (julio 25). Por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones.* Bogotá: Diario Oficial Número 31169 (31 de agosto de 1963).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 1955 de 1963 (septiembre 2). Por el cual se reorganiza la educación normalista.* Bogotá: Diario Oficial Número 31190 (25 de septiembre de 1963).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 3156 de 1968 (diciembre 26). Por el cual se garantiza el Fondo Universitario Nacional.* Bogotá: Diario Oficial Número 32691 (22 de enero de 1969).

\_\_\_\_\_. *Decreto 0180 de 1971 (febrero 10). Por el cual se modifica los sistemas de exámenes de validación, admisión, y de promoción, se señalan límites para obtención de licencia de funcionamiento y de aprobación, y se dictan otras disposiciones para los planteles de educación media.* Bogotá: Diario Oficial Número 33257 (3 de marzo de 1971).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 1085 de 1971 (junio 8). Por el cual se fija el plan de estudios en los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada.* Diario Oficial Número 33364 (17 de julio de 1971).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 1849 de 1973 (septiembre 15). Por el cual se modifica el Decreto No. 0180 de 1971.* Bogotá: Diario Oficial Número 33955 (22 de octubre de 1973).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 080 de 1974 (enero 22). Por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media.* Bogotá: Diario Oficial Número 34038 (11 de marzo de 1974).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 088 de 1976 (enero 22). Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional.* Bogotá: Diario Oficial Número 34495 (22 de febrero de 1976).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 0128 de 1977 (enero 20). Por el cual se dicta el estatuto del personal docente de enseñanza primaria y secundaria a cargo de la Nación.* Bogotá: Diario Oficial Número 34725 (16 de febrero de 1977).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 1418 de 1978 (julio 17). Por el cual se establecen procedimientos sobre validaciones y evaluaciones para admisión y*

*transferencia, y se derogan las disposiciones anteriores.* Bogotá: Diario Oficial Número 35070 (8 de agosto de 1978).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 1419 de 1978 (julio 17). Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional.* Bogotá: Diario Oficial Número 35070 (8 de agosto de 1978).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 080 de 1980 (enero 22). Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria.* Bogotá: [Versión Electrónica]. Recuperado el 10 de febrero de 2006, de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/multipropertyvalues-31215-32802.html>

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 081 de 1980 (enero 22). Por el cual se reorganiza el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.* Bogotá: Diario Oficial Número 35466 (27 de febrero de 1980).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 2343 de 1980 (septiembre 4). Por el cual se reglamentan los exámenes de estado para el ingreso a la educación superior.* Bogotá: Diario Oficial Número 35603 (18 de septiembre de 1980).

\_\_\_\_\_. *Decreto 2346 de 1980 (septiembre 5). Por el cual se adopta la Campaña de Alfabetización de Adultos “Simón Bolívar” y se dictan otras disposiciones.* Bogotá: [Versión Electrónica]. Recuperado el 28 de marzo de 2005, de: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-103247\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-103247_archivo_pdf.pdf)

\_\_\_\_\_. *Decreto 0174 de 1982 (enero 22). Por el cual se dictan normas sobre calendario escolar para los establecimientos oficiales y no oficiales de educación preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional y se dictan otras disposiciones.* Bogotá: Diario Oficial 35943 (11 de febrero de 1982).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 0976 de 1982 (abril 5). Por el cual se dictan normas para la inspección y vigilancia de las instituciones no oficiales de educación superior.* Bogotá: Diario Oficial Número 35992 (26 de abril de 1982).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 1820 de 1983 (junio 28). Por el cual se reglamenta la Educación Superior Abierta y a Distancia.* Bogotá: Diario Oficial Número 36298 (21 de julio de 1983).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 1002 de 1984 (abril 24). Por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria)*

y *Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana*. Bogotá: Diario Oficial Número 36615 (18 de mayo de 1984).

\_\_\_\_\_. *Decreto 2647 de 1984 (octubre 24). Por el cual se fomenta las innovaciones educativas en el Sistema Educativo Nacional*. Bogotá: Diario Oficial 36801 (30 de noviembre de 1984).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 1469 de 1987 (agosto 3). Por el cual se reglamenta el artículo 8° del Decreto-ley 0088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación básica primaria*. Bogotá: Diario Oficial Año CXXIV, Número 37.989 (3 de agosto de 1987).

\_\_\_\_\_. *Decreto 061 de 1992 (enero 14). Por el cual se institucionaliza el "Plan Universalización de la Educación Básica Primaria"*. Bogotá: Diario Oficial 40.278 (14 de enero de 1992).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 2127 de 1992 (diciembre 29). Por el cual se reestructura el Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: Diario Oficial Año CXXVIII, Número 40704 (31 de diciembre de 1992).

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 1211 de 1993 (junio 28). Por el cual se reestructura el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y se expide su estatuto básico*. Bogotá: Diario Oficial Año CXXIX, Número 40928 (28 de junio de 1993).

\_\_\_\_\_. *Decreto 1860 de 1994 (agosto 3). Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Bogotá: Diario Oficial No 41.473 (5 de agosto de 1994).

\_\_\_\_\_. *Decreto 1719 de 1995 (octubre 3). Por el cual se dictan normas para la preparación y formulación del Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1996-2005*. Bogotá: Diario Oficial No. 42.033 (3 de octubre de 1995).

\_\_\_\_\_. *Decreto 0272 de 1998, (febrero 11). Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: [Versión Electrónica]. Recuperado el 2 de junio de 2005, de: [http://www.cna.gov.co/cont/documentos/legislacion/Decreto\\_0272\\_1998.pdf](http://www.cna.gov.co/cont/documentos/legislacion/Decreto_0272_1998.pdf)

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 2662 de 1999 (diciembre 24). Por el cual se modifica la estructura del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación*

*Superior, ICFES, y se dictan otras disposiciones.* Bogotá: Diario Oficial Año CXXXV. Número 43836. (1999, diciembre 30).

\_\_\_\_\_. *Decreto 0620 de 2000 (abril 5). Por el cual se establecen reglas y criterios para la evaluación de docentes en ejercicio, al servicio del Estado y se dictan otras disposiciones.* Bogotá: Diario Oficial 43.969 (5 de abril de 2000).

\_\_\_\_\_. *Decreto 955 de 2002 (mayo 19). Por el cual se pone en vigencia el Plan de Inversiones Públicas para los años 1998 a 2002.* Bogotá: Diario Oficial No. 44.020 (26 de mayo de 2002).

\_\_\_\_\_. *Decreto 0792 de 2001 (mayo 8). Por el cual se establecen estándares de calidad en programas académicos de pregrado en Ingeniería.* [Versión Electrónica]. Recuperado el 4 de abril de 2005, de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html>

\_\_\_\_\_. *Decreto 0916 de 2001 (mayo 22). Por el cual se unifican requisitos y procedimientos para los programas de Doctorado y Maestría.* [Versión Electrónica]. Recuperado el 21 de febrero de 2002, de <http://menweb.mineduccion.gov.co/normas/normas.asp?cod=2&offset=1>  
10

\_\_\_\_\_. *Decreto 0917 de 2001 (mayo 22). Por el cual se establecen los estándares de calidad en programas académicos de pregrado en Ciencias de la Salud.* [Versión Electrónica]. Recuperado el 5 de mayo de 2005, de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html>

\_\_\_\_\_. *Decreto 1716 de 2001 (agosto 24). Por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, de los estudiantes de pregrado de Medicina.* [Versión Electrónica]. Recuperado el 12 de mayo de 2006, de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html>

\_\_\_\_\_. *Decreto 2233 de 2001 (octubre 23). Por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, de los estudiantes de Pregrado de Ingeniería Mecánica.* [Versión Electrónica]. Recuperado el 12 de mayo de 2006, de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html>

\_\_\_\_\_. *Decreto 2802 de 2001 (diciembre 20). Por el cual se reglamentan estándares de calidad para programas profesionales de pregrado en Derecho.* [Versión Electrónica]. Recuperado el 4 de abril de 2005, de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html>



- \_\_\_\_\_. *Decreto 230 de 2002 (febrero 11). Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional.* [Versión Electrónica]. Recuperado el 21 de julio de 2006, de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html>
- \_\_\_\_\_. *Decreto 0936 de 2002 (mayo 10). Por el cual se establecen los estándares de calidad en programas profesionales de pregrado en Arquitectura.* [Versión Electrónica]. Recuperado el 7 de enero de 2006, de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html>
- \_\_\_\_\_. *Decreto 0937 de 2002 (mayo 10). Por el cual se establecen estándares de calidad en programas profesionales de pregrado de Comunicación e Información.* [Versión Electrónica]. Recuperado el 14 de junio de 2005, de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html>
- \_\_\_\_\_. *Decreto 0938 de 2002 (mayo 10). Por el cual se establecen estándares de calidad en programas profesionales de pregrado en Administración.* [Versión Electrónica]. Recuperado el 28 de junio de 2005, de: [http://www.icfes.gov.co/cont4/ecaes/docs/Decreto\\_0938\\_2002.pdf](http://www.icfes.gov.co/cont4/ecaes/docs/Decreto_0938_2002.pdf)
- \_\_\_\_\_. *Decreto 0939 de 2002 (mayo 10). Por el cual se establecen estándares de calidad en programas profesionales de pregrado en Contaduría Pública.* [Versión Electrónica]. Recuperado el 28 de junio de 2005, de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86106\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86106_archivo_pdf.pdf)
- \_\_\_\_\_. *Decreto 1373 de 2002 (julio 02). Por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECES, de los estudiantes de los programas de pregrado de Derecho.* [Versión Electrónica]. Recuperado el 12 de mayo de 2006, de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html>
- \_\_\_\_\_. *Decreto 1527 de 2002 (julio 24). Por el cual se establecen los estándares de calidad en programas profesionales de pregrado en Psicología.* [Versión Electrónica]. Recuperado el 28 de junio de 2005, de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html>
- \_\_\_\_\_. *Decreto 1576 de 2002 (julio 31). Por el cual se establecen los estándares de calidad de programas académicos del pregrado en ciencias exactas y naturales.* [Versión Electrónica]. Recuperado el 5 de abril de 2006, de: <http://www.alcaldiaBogotá.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=6834>
- \_\_\_\_\_. *Decreto 1665 de 2002 (agosto 2). Por el cual se establecen los estándares de calidad de los programas de Especializaciones Médicas y*

*Quirúrgicas en Medicina*. [Versión Electrónica]. Recuperado el 21 de febrero de 2006, de <http://menweb.mineduccion.gov.co/normas/normas.asp?cod=2&offset=110>

\_\_\_\_\_. *Decreto 3055 de 2002 (diciembre 12). Por el cual se adiciona el artículo 9° del Decreto 230 de 2002*. [Versión Electrónica]. Recuperado el 21 de julio de 2006, de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html>

\_\_\_\_\_. *Decreto No. 1781 de 2003 (junio 26). Por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECAES, de los estudiantes de los programas académicos de pregrado*. [Versión Electrónica]. Recuperado el 12 de mayo de 2006, de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html>

\_\_\_\_\_. *Decreto 2566 de 2003 (Octubre 9). Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones*. [Versión Electrónica]. Recuperado el 5 de abril de 2006, de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html>

\_\_\_\_\_. *Decreto 3678 de 2003 (diciembre 19). Por el cual se modifica el Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003*. [Versión Electrónica]. Recuperado el 15 de noviembre de 2006, de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html>

Presidencia de la República-Ministerio de Hacienda y Crédito Público. *Decreto 955 de 2000 (mayo 26). Por el cual se pone en vigencia el Plan de Inversiones Públicas para los años 1998-2002*. Bogotá: Diario Oficial No. 44.020 (26 de mayo de 2000). [Versión Electrónica]. Recuperado el 20 de noviembre de 2006, de: <http://www.superservicios.gov.co/basedoc/docs/decretos/d0955000.html>

Vicepresidencia de la República. Diario Oficial Número 12.122 (1904, julio 14). Decreto No. 491 de 1904. *Por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública*. Bogotá: Vicepresidencia de la República.

### **Corpus Epistemológico-Metodológico. Fuentes Bibliográficas Primarias**

Bachelard, G. (1997). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. 23ª. Ed. Buenos Aires: Sigo XXI Editores.

- Ball, S. (1993). *Foucault y la Educación*. 3 ed. Madrid: Morata.
- Chevallard, I. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Barcelona: Paidós Studio.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Diálogos*. 4 ed. Valencia: Pre-Textos.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Conversaciones*. 4 ed. Valencia: Pre-Textos.
- Feyerabend, P. (1991). *Diálogos sobre el conocimiento*. Madrid: Cátedra-Teorema.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores.
- \_\_\_\_\_. (1976). *Vigilar y castigar*. 9ª. ed. México: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_. (1977). *La Arqueología del Saber*. 4 ed. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (1979). *Microfísica del poder*. 2 ed. Madrid: Ediciones la Piqueta.
- \_\_\_\_\_. (1982). *La imposible prisión. Debate con Foucault*. Barcelona: Anagrama.
- \_\_\_\_\_. (1988). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Valencia: Pre-Textos.
- \_\_\_\_\_. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Obras esenciales, Volumen III. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (1999) *¿Qué es la ilustración?* En: *Estética, ética y hermenéutica*. Obras esenciales, Volumen III. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pretextos.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Filosofía-Alianza/Materiales.

- \_\_\_\_\_. (2003). *La verdad y las formas jurídicas*. 2 ed. Barcelona: Gedisa Editorial.
- \_\_\_\_\_. (2004). *EL pensamiento del afuera*. 5 ed. Valencia: Pre-Textos.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. 32<sup>a</sup>. Ed. México: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. 30 ed. México: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. 16 ed. México: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Foucault, M. y Deleuze, G. (2005). *Theatrum Philosophicum seguido de Repetición y diferencia*. Barcelona: Anagrama.
- Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas y Grupo del Doctorado Interinstitucional en Educación. (2005). *Proyecto presentado a Colciencias: Modernización, Subjetividad y Sociedad de Control en la educación en Colombia (1950- 2000)*.
- Hardt, M. & Negri, A. (2002). *Imperio*. 3 ed. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, A. & Otros. (s.f.). *Doctorado Interinstitucional en Educación*. Documento de trabajo Mimeografiado. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Nietzsche, F. (1985). *El viajero y su sombra. Segunda parte. Humano demasiado humano*. Madrid: EDAF. Ed. Distribuciones, S. A.
- \_\_\_\_\_. (2003). *La genealogía de la moral*. México: Grupo Editorial Tomo.
- Touraine. A. (1997). *¿Podemos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del Hombre en la Aldea Global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Veyne, P. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Madrid: Alianza Editorial.

Virilio, P. (1996). *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual*. Buenos Aires: Manantial.

\_\_\_\_\_. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Cátedra-Teorema.

Zuluaga, O. & Otros. (2005). *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

### **Corpus Epistemológico-Metodológico. Fuentes Bibliográficas Secundarias**

Abraham, T. (1988). *Foucault y la ética*. Buenos Aires. Ed. Biblos.

\_\_\_\_\_. (1989). *Los senderos de Foucault*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Albano, S. (2006). *Michel Foucault. Glosario epistemológico*. Buenos Aires: Editorial Quadrata.

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Prometeo-Universidad Nacional de Quilmas.

Ceballos, H. (2000). *Foucault y el poder*. México: Ediciones Coyoacán.

Díaz, M. & Muñoz, J. (1998). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corporación para la Divulgación de la Ciencia y la Cultura-CORPRODIC.

Dreyfus, H. & Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Fernández, R. (s. f.) *La sociedad del futuro*. Documento en línea. [Versión Electrónica]. Recuperado el 17 de julio de 2006. En: <http://www.generacionxxi.com/sociedadfuturo.htm>

Guidici, A. (2002, septiembre 23). *Arte y política en los '60*. "Consultado el 20 de septiembre de 2007". [Versión Electrónica]. Recuperado de: <http://www.findelmundo.com.ar/belengache/arteypolitica60.htm>

Guyot, V; Marincevic, J. & Becerra, M. (1996). *Los usos de Foucault*. Buenos Aires: El Francotirador Ediciones.

Lomba, J. (2001). *La presencia del pensamiento judío-hispano en la ética de Spinoza*. En *Signos filosóficos*, núm. 6, julio-diciembre, 2001. [Versión Electrónica]. Recuperado el 11 de septiembre de 2007, de: <http://148.206.53.230/revistasuam/signosfilosoficos/include/getdoc.php?id=317&article=151&mode=pdf>

- López, T. (s. f.). *Las nuevas formas de control*. Revista Logogrifo: Editorial Ala de Cuervo. [Versión Electrónica]. Recuperado el 23 de octubre de 2007. En: [http://www.aladecuervo.net/logogrifo/0504/sem4/nuevas\\_formas\\_control.htm](http://www.aladecuervo.net/logogrifo/0504/sem4/nuevas_formas_control.htm)
- Martiarena, O. (1995). *Michel Foucault: historiador de la subjetividad*. México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
- Martínez, A. (1990, julio). *Una mirada arqueológica a la pedagogía*. En: Revista Pedagogía y Saberes No. 1. Bogotá: UPN, Facultad de Educación.
- Morey, M. (1983). *Lecturas de Foucault*. Madrid: Taurus.
- \_\_\_\_\_. (1987). *El hombre como argumento*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Requena, J. (2004, agosto). *De la "sociedad disciplinaria" a la "sociedad de control": la incorporación de nuevas tecnologías a la policía*. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Vol. VIII, No. 170 (43). Universidad de Barcelona. [Versión Electrónica]. Recuperado el 15 de octubre de 2007, de: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-170-43.htm>
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.