

## Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX\*

**Tomás Sánchez Amaya\*\***

Docente Universidad Santo Tomás Sede Bogotá, Departamento de Humanidades.

• **Resumen:** *Tres problematizaciones articulan la pesquisa: 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). 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 permanente presencia; y la especificación de los modos de accionar en los marcos de las denominadas sociedades disciplinaria y de control. Identificar las modalidades de sujetos que produce y gestiona, en razón al establecimiento y a la legitimación de relaciones objetivas-subjetivas, intersubjetivas e interinstitucionales.*

**Palabras Clave:** Evaluación, Examen, Calificación, Docimología, Arqueología, Genealogía, Analítica de la verdad, Saber, Poder, Sujeto.

### **Aproximação a um estudo genealógico da avaliação na Colômbia, século XX**

• **Resumo:** *Três problematizações articulam esta pesquisa: Descrever as maneiras como a avaliação tem definido este lapso da história da educação colombiana (mediante a análise das condições que permitiram a conformação e a consolidação de um saber com pretensões de autonomia). Seguir a gênese dos acontecimentos que têm possibilitado sua emergência, instalação e consolidação mediante determinadas práticas de poder. Esta intencionalidade implicou a análise dos regimes que têm permitido sua instalação, normalização e sua presença permanente, como também a especificação dos modos de accionar nas perspectivas das denominadas sociedades disciplinaria e de*

---

\* Este artículo sintetiza los resultados de la investigación “Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, segunda mitad del siglo XX”, tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales-CINDE. La indagación se realizó entre agosto de 2004 y mayo de 2008. El proyecto fue aprobado el 22 de marzo de 2006.

\*\* Licenciado en Filosofía e Historia, Especialista en Educación y Filosofía Colombiana y Magister en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. Correo Electrónico: [tas@etb.net.co](mailto:tas@etb.net.co); [tosam64@msn.com](mailto:tosam64@msn.com)

*controle. Identificar as modalidades dos sujeitos que produz e providencia, com referência ao estabelecimento e à legitimação de relações objetivas-subjetivas, intersubjetivas e interinstitucionais.*

**Palavras-chave:** avaliação, exame, nota, docimologia, arqueologia, genealogia, analítica da verdade, saber, poder, sujeito.

### **Approach to a genealogical study of evaluation in Colombia, XX century**

• **Abstract:** *Three problematizations are considered in this research: to describe the ways how evaluation has characterized this lapse in the history of Colombian education (by means of the analysis of the conditions that allowed the conformation and consolidation of knowledge with autonomy pretensions). To trace the genesis of the events that have made possible its emergence, installation and operation through various power practices; this intentionality implied the analysis of the regimes that have facilitated its installation, normalization and its permanent presence, and the specification of the action modes from the perspective of the so-called disciplinary and control societies. Finally, to identify the modality of the subjects produced and managed by education, with reference to the establishment and legitimization of objective-subjective, inter-subjective and inter-institutional relations.*

**Keywords:** evaluation, exam, grade, docimology, archaeology, genealogy, truth analytics, knowledge, power, subject.

**-Preámbulo. -1. Prolegómenos: La razón de una apuesta. -2. Descripción arqueológica de la evaluación: Historización. -3. Aproximación genealógica a la evaluación. -4. Epílogo. La evaluación, mecanismo de gestión de sujetos. -Lista de referencias.**

*Primera versión recibida noviembre 14 de 2008; versión final aceptada abril 28 de 2009 (Eds.)*

#### **Preámbulo**

*“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*

En este documento, en cuatro apartados, recojo una síntesis de la indagación realizada: unos prolegómenos que señalan el ámbito de las condiciones y posibilidades de la indagación; una arqueología que describe rupturas y discontinuidades del itinerario de la evaluación en la segunda mitad del siglo XX; un momento genealógico que indaga por las condiciones de

posibilidad de la emergencia e instalación de las prácticas y los discursos evaluativos, y por la trama de relaciones que ha tejido en su normalización; finalmente, a modo de epílogo para nuevas apuestas, la pregunta por el sujeto (objeto) de la evaluación y por sus formas de producción y gestión. Una amplia masa documental hizo posible responder a las intencionalidades de la pesquisa: historiar sus discursos, analizar sus modos de operar y determinar las modalidades de sujeto que fabrica.

### 1. Prolegómenos: la razón de una apuesta

“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.

La evaluación ha colonizado el mundo de la vida; ha aprisionado en sus mallas individuos, instituciones, poblaciones, acciones, proyectos, interacciones; ha emergido, se ha filtrado e instalado en el quehacer y en el acontecer de la educación y de la sociedad; ha pretendido medirlo todo con patrones universales. Pero, ¿cómo se ha operado tal irrupción?, ¿cómo se ha producido esta emergencia?, ¿qué condiciones han permitido su instalación?, ¿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, en un nuevo soberano?

Diversos vestigios señalan una pretendida naturalidad de la evaluación: es parte de las estrategias de reformas educativas de las últimas décadas (Díaz, 2004); es condición natural de la educación (Flórez, 1999); es una necesidad inaplazable de los sistemas educativos (Ediciones SEM, 2003); es moneda de uso común en el discurso educativo (Tiana, 1996); es el control necesario de las pretensiones intencionadas de la educación (Ibar, 2002); en una sociedad evaluadora diversas prácticas evaluativas se realizan de modo natural (Gardner, 1995); los Sistemas Nacionales de Evaluación adoptan mecanismos internacionales unificados de medición de resultados (IIPE, 2003); tiene un carácter polifuncional, sirve a todos y para todo (SED, 2001); es en últimas, parte intrínseca del desarrollo humano (Canales, 1997).

#### 1.1. Problematización de la evaluación

La omnipresencia de la evaluación deriva en un conjunto de cuestiones que es preciso plantear: ¿por qué todo ha de ser sometido a evaluación?; ¿en todas las ocasiones, lo que se evalúa mejora? Esta segunda cuestión, ¿no

conduciría a pensar que nada funciona y, por tanto, debe ser cualificado, evaluado?; ¿no se estará partiendo de un presupuesto maniqueo, de catalogarlo todo como disfuncional, anómalo o perverso, que debe someterse a una especie de purificación, de mejoramiento? Quizá, como sugiere la premonición de Nietzsche, la sociedad y el mundo actuales se debaten en una “enorme agitación interior”, que se manifiesta en los múltiples dispositivos 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”, el ser humano se ha dado a la tarea de hacer-se valer como el patrón de medida, evaluación, balanza y peso; y tales denominaciones le elevarán, al decir de Nietzsche (1985), a dominios que no podía medir ni ponderar, que definitivamente no parecían tan inaccesibles: los individuos y las masas pretenden, desmesuradamente, someterlo todo a instancias de normalización, examen, regulación, control, vigilancia, evaluación<sup>1</sup>.

La instalación de la evaluación lleva consigo la problemática de hacer depender todo de aquélla: de sus criterios, de sus juicios, de sus agenciamientos, de sus resultados, de su determinación. ¿No comportaría ello una atomización radical de la sociedad? 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 cambios en cualquier sujeto, institución, objeto, acción, conducta, labor, proyecto, etc., ¿no se podría caer en una dependencia absoluta de los resultados evaluativos? Estas problemáticas obligan a poner entre paréntesis la evaluación (sus formas, dominios y saberes), toda vez que ésta ha asumido el rol de juez de jueces, la tarea de sopesar el conjunto de la condición humana, sus acciones y relaciones.

## 1.2. Fundamentos de la apuesta y trayectos investigativos.

Los cimientos teóricos de la apuesta se fundaron sobre una gran masa documental: corpus teórico-disciplinar sobre la evaluación educativa; corpus legislativo-reglamentario que normatiza y prescribe las políticas y prácticas evaluativas; y, corpus epistemológico-metodológico. Estos conjuntos forman el archivo —o los archivos— de la pesquisa, cuyo punto de partida implicó

---

<sup>1</sup> La premonición parece haberse hecho realidad: aquel viejo anhelo del hombre, de ser “medidor y medida”, 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), que penetran en todos los órdenes de la vida y de la acción humana-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” (Cerdeira, 2003. p. 8).

el reconocimiento de algunos desarrollos teórico-investigativos que a nivel local, regional y global han nutrido el debate referido a la evaluación y sus prácticas, a su vigencia, relevancia y razón de ser. Los avances teóricos muestran cómo, paulatinamente, la sociedad, las instituciones, los sujetos, los procesos, los productos, las relaciones, etc., se han incorporado a una cultura de la evaluación; dinámica según la cual, todo es susceptible de ser evaluado, para mejorar su calidad.

Sobre investigación evaluativa, por ejemplo, una paciente búsqueda —a la manera genealógica, que demandó rumiar, ser casi vaca y en todo caso, no “hombre moderno” (Nietzsche, 2003, p. 409)—, en dos universidades de Bogotá (Universidad Pedagógica Nacional-UPN y Universidad Santo Tomás-Usta, instituciones que ofrecen programas de posgrado —especializaciones y maestrías— en educación y/o evaluación), arrojó resultados interesantes para el análisis, toda vez que permiten ver algunos desarrollos que se han dado en las últimas décadas: en la UPN se hallaron 171 trabajos de investigación; en Usta, 221 trabajos<sup>2</sup>.

Pesquisas en archivos del MEN (2008, febrero), condujeron a una variada documentación: solicitudes institucionales al Icfes 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—.

Por otra parte, consultas en archivos del Icfes arrojaron otras luces sobre la producción en materia de evaluación: 240 títulos referidos a temática. Grosso modo, los hallazgos se sintetizan así: -Modelos (aprendizaje, programas, instituciones, proyectos, objetivos, estándares, contenidos, competencias, gestión, desempeño...): 82; -Sistema Nacional de la Calidad de la Educación: 69; -Estudios, estadísticas, investigaciones (nacionales e internacionales): 37; -Desarrollos teóricos (evaluación: conceptualizaciones, tipologías, métodos...): 16; -Memorias Eventos Académicos (foros, congresos, paneles, debates, encuentros, etc.): 15; -Selección bibliográfica sobre evaluación, 3; -Otros (investigación socioeducativa, técnicas de investigación aplicada):

---

<sup>2</sup> En términos generales, los trabajos se pueden clasificar así: En la Universidad Pedagógica Nacional: Evaluación de proyectos, programas e impacto: 48; Implementación de propuestas de evaluación: 28; Análisis de enfoques, modelos, paradigmas evaluativos: 26; Evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje (contenidos, objetivos, logros, indicadores): 15; Evaluación curricular (planes de estudio, programas académicos, educación formal e informal, educación continuada): 13; Evaluación de la gestión de los docentes, referida en la mayoría de los casos y de manera exclusiva al trabajo de aula: 12; Evaluación de materiales, textos, ayudas educativas: 9; Evaluación por competencias: 8; Evaluación institucional: 3; No específico (evaluación de criterios, actitudes, valores, comportamientos, conductas): 8. En la Universidad Santo Tomás: Evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje (contenidos, objetivos, logros, indicadores): 75; Evaluación de proyectos, programas e impacto: 36; Implementación de propuestas de evaluación: 20; Evaluación curricular (planes de estudio, programas académicos, educación formal e informal, educación continuada): 18; Análisis de enfoques, modelos, paradigmas evaluativos: 15; Evaluación institucional: 14; Evaluación de la gestión de los docentes (trabajo de aula): 13; Evaluación de y por competencias: 12; No específico: 8.

5. El conjunto de estas piezas documentales —relativas o correlativas a la evaluación— sumado al examen de prácticas y discursos, constituyeron los insumos de la indagación.

### 1.3. El método de la apuesta

La pesquisa constituye una analítica de la verdad que se fundamenta en tres herramientas metodológicas: un rastreo arqueológico, con el objeto de describir las condiciones históricas de posibilidad del saber; un análisis genealógico de las formas de poder, puesto en funcionamiento a través de las prácticas, para “mostrar las piezas que lo articulan y su mecánica”; y, una analítica interpretativa (Dreyfus & Rabinow, 2001), a fin de develar su maniobra como técnica para el agenciamiento de sujetos.

• **Momento arqueológico.** La herramienta arqueológica es un método de análisis de discursos y de prácticas que indaga las reglas generales de las relaciones entre los enunciados, que configuran un saber determinado —la evaluación—, en una época dada; es una analítica de los saberes institucionalizados (Zuluaga, 1987), que describe 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)<sup>3</sup>.

La descripción comenzó estableciendo regularidades discursivas del objeto evaluación: -Detección de unidades de análisis dispersas en los acontecimientos; -Análisis del modo como se ha constituido el discurso de la evaluación a partir de regularidades enunciativas; -Examen de las condiciones de aparición histórica del saber evaluativo, superficies que lo hacen visible, instancias que lo delimitan, y modos de especificación; -Caracterización de los modos de enunciación de la evaluación, según el estatuto y la posición de los sujetos (evaluados, evaluadores) y de los ámbitos institucionales en que se formulan; -Descripción de las superficies de aparición y circulación de conceptos y formas evaluativas (formas de sucesión y coexistencia de enunciados); -Determinación del modo como la evaluación se configura en estrategia (organizaciones de conceptos, agrupamientos de objetos, tipos de enunciación, que forman temas o teorías). La segunda instancia de descripción consistió en la conformación y caracterización del enunciado y del archivo, con el objeto de mostrar el modo de organización del discurso evaluativo (los enunciados, sus formas de agrupamiento, las unidades que constituyen y los métodos que lo describen). Tal dominio implicó dos nociones mayúsculas (objeto de la arqueología): la función enunciativa y la formación discursiva, cuyos elementos centrales son el enunciado y el archivo, nodos constituyentes

---

<sup>3</sup> La arqueología como método, 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 poder, en que los sujetos y los saberes son a la vez, constituidos y constituyentes (Foucault, 1980).

de la positividad de un discurso.

• **Perspectiva genealógica.** La segunda etapa del análisis centró su atención en las redes de relaciones y fuerzas de poder que se operan en y desde el objeto evaluación (la procedencia de sus discursos, la instalación de sus prácticas). La genealogía permite “establecer el espacio de emergencia, el momento en que surge, o la procedencia de una institución, un concepto, una práctica o un discurso” (Morey, 1983, p. 238), para tensar el origen irracional y los procesos de racionalización que acaban naturalizando o eternizando tales emergencias. Por la mediación genealógica fue posible percibir la singularidad de episodios evaluativos, las relaciones que se traman entre ellos y que implican dominaciones o sumisiones; aquélla señaló escenarios donde innumerables luchas miden su fuerza, para producir destellos que como acontecimientos, auguran la emergencia de un saber, de un objeto, de un concepto, de una práctica, de un discurso.

El análisis genealógico no buscó la universalización del saber o del poder; se centró, al contrario, en la eventualización y en el análisis de objetos concretos (las instituciones disciplinarias —familia, escuela, cuartel, fábrica, hospital, cárcel— y de los modos como los individuos se constituyen en sujetos de medida, de saber, de poder, de deseo, o en sujetos morales). La genealogía, pues, se ocupó de asistir a la emergencia del evento evaluativo y de analizar las relaciones que en torno suyo se traman.

• **Instancia de la subjetividad.** A manera de epílogo y de nueva apuesta —para tentativas futuras de investigación— propongo una ontología histórica del presente que centra el análisis en la preocupación por la existencia individual y por el tiempo en que ella se juega. La indagación abordó el análisis de los modos como los sujetos, objetos, saberes, instituciones..., son agenciados por la maquinaria examinadora. Una analítica de la subjetividad permite confrontar a los individuos con la historia de su propio presente y con las formas como pueden ir transitando diversos trayectos (de la sujeción a otros a la auto-sujeción, del paso de una instancia disciplinaria a otra, de un rol determinado a otro, del tránsito de una sociedad de disciplinamiento a otra de control). De modo semejante, 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 nuestra subjetividad” (Martirena, 1995, pp. 17-18)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> En relación con las cuestiones operativas, la indagación, en consonancia con los corpus teórico-prácticos señalados, consideró un conjunto de mecanismos e instrumentos metódicos que la hicieron posible: desde las formas de búsqueda, selección y lectura de los documentos, su análisis y tratamiento y la elaboración de los registros, hasta los productos finiquitados. Los procedimientos considerados fueron: -Localización de fuentes documentales; -Selección y pre-lectura de registros; -Tematizaciones; -Identificación y definición de núcleos temáticos; -Elaboración y socialización de productos. Adicionalmente, se puso en escena un variado instrumental metodológico para el acopio, clasificación y registro de la información: fichas bibliográficas y temáticas; esquemas conceptuales; tablas de modalidades enunciativas; procesadores de texto; paquetes de tratamiento de información (ATLAS.ti); documentos sistematizados; glosas y comentarios de documentos; elaboración de archivos documentales y temáticos.

## 2. Descripción arqueológica de la evaluación: historización

“La historia del pensamiento es el análisis del modo en que un campo apromblemático de experiencia, o un conjunto de prácticas que eran aceptadas sin cuestionarlas, que eran familiares y sin discusión, se convierte en un problema, genera discusión y debate, incita nuevas reacciones, y produce crisis en el comportamiento, los hábitos, las prácticas y las instituciones previamente silenciosos”. Foucault.

Historiar la evaluación implicó indagar por las prácticas a través de las cuales irrumpe; la superficie en que emergen, se forman y se desarrollan los discursos, las reglas y condiciones que permiten su formación. Ello supuso la puesta en escena de unas herramientas teóricas que implican 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). La descripción histórica permitió determinar diferentes umbrales y su cronología, mostrar las emergencias de la evaluación, su instalación y su funcionamiento. El análisis operó sobre unos puntos descritos al modo de una serie de líneas sinuosas y repetidas, que señalan eventos a través de los cuales la evaluación irrumpió para luego acomodarse y hacer hoy presencia de múltiples formas en el conjunto de las prácticas sociales. Dos momentos signaron la apuesta: la descripción de unos trayectos que señalan rupturas; y, el itinerario hacia la formalización.

### 2.1. Trayectos: rupturas y discontinuidades, mutaciones y permanencias.

Unas cuestiones iniciales orientan la pesquisa: ¿qué trayectos ha trazado la evaluación en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX?, ¿cómo irrumpió en diferentes escenarios sociales y se configuró como un saber con estatuto propio?, ¿ha descrito, en el curso de su historia, evoluciones, continuidades y desarrollos o rupturas, luchas, discontinuidades? En fin, ¿cómo se han consolidado sus discursos? La evaluación no emergió repentinamente, de la nada, como el destello de las espadas al momento del choque, en algún momento remoto; no irrumpió como por arte de magia. Ella ha obedecido a diferentes eventos, que le han gestado condiciones de posibilidad para su lenta maduración, para su emergencia, en el momento menos esperado.

• ***Campos de presencia de la modalidad evaluativa “examen” en la primera mitad del siglo XX.*** Una sucinta panorámica pone de manifiesto una pluralidad de prácticas evaluativas dispersas, descontextualizadas, inconexas, insertas en la acción educativa: -Mecanismos reguladores de disciplina, conducta, comportamiento, hábitos, costumbres (morales); del modo de ser de los examinados; de los procedimientos de aprendizaje o de las posibilidades de desempeño en un oficio determinado. -Procedimientos examinatorios, correccionales y sancionatorios (pruebas de conocimiento), por cuyo medio



se premia o castiga, se selecciona, se incluye o se excluye a los individuos; así por ejemplo, los exámenes de finales de comprobación en las escuelas primarias, ante la Junta Municipal de Instrucción Pública.

Los exámenes de cultura general, prescritos en 1934 (Decreto 1074), constituyen mecanismos de exclusión temporal o definitiva, según señala la normativa; en aquéllos son asombrosamente pomposos y rigurosos los rituales de vigilancia: “mientras dure un examen —señala la Resolución 1205 de 1952— no permanecerá ni entrará en el aula persona distinta de los estudiantes que han de presentarlo, los profesores y vigilantes previamente designados, las supremas autoridades del colegio y los delegados del M. E. N.”. Estas prácticas de vigilancia revelan 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”. A mediados de siglo, como requisito para ingreso a la educación superior, adicional al título de bachiller, se demanda un puntaje mínimo: “sesenta (60) sobre una calificación máxima de ciento (100), tanto en la prueba de cultura general como en la de conocimientos especializados” (Decreto 2289 de 1951).

• **Primeros diagnósticos, planeación e irrupción de la evaluación.** La mitad del siglo se caracteriza por diversos diagnósticos que recomiendan la adopción de la planeación. La Misión de Economía y Humanismo (1954-1958), además del análisis de la economía y desarrollo del país, se ocupa del estado de la educación y sugiere la extensión de prácticas examinatorias a todos los niveles educativos: “Sería necesario establecer para la entrada a los colegios, exámenes selectivos [elásticos y contextuales] 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” (Cf. Presidencia de la República, 1958, p. 349).

En materia examinatoria, entrados los años 50, el eje giró sobre la unificación de un sistema de selección para ingreso a la educación superior (Decreto 3246 de 1950), la determinación de puntajes mínimos de aprobación (Decreto 2307 de 1953), y, la reglamentación de exámenes de validación y habilitación, calificaciones, pérdida de asignaturas y cursos, en la educación secundaria (Decreto 3300 de 1959). Por su parte, la planeación, instalada en el ámbito educativo, se orientó hacia la unificación de criterios sobre objetivos, programas, contenidos, etapas y procedimientos evaluativos.

• **De los exámenes de selección a la evaluación del trabajo escolar.** La incorporación del concepto evaluación, escindido pero sin diferenciarse de las prácticas examinatorias selectivas, se implementa en 1962, a través del Decreto 45, que determina las normas para evaluar el trabajo escolar. Esta figura jurídica saca a flote diversas prácticas evaluativas: 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); asimismo, discrimina porcentajes en calificaciones: notas previas por periodo 60% y examen final 40%.

A estas prácticas se suma una figura que permeará la acción educativa y se constituirá en otro dispositivo de evaluación: la asistencia (obligatoria) a las actividades escolares. Con independencia de los resultados de las notas parciales, señala la norma, gana el derecho al examen final el estudiante que haya asistido al 90% de las actividades programadas. Por otra parte, emerge un novedoso dispositivo de control: el registro del desenvolvimiento del niño o niña en la actividad escolar, que perpetuará los resultados de la evaluación del trabajo escolar, por cuanto los avances y/o retrocesos, el control de asistencia, el comportamiento y el esfuerzo, deberán ser consignados en registros escolares individuales, que se darán a conocer a los padres y madres de familia, o acudientes.

La reforma propuesta para la educación normalista (Decreto 1955 de 1963) contiene referencias sobre a la evaluación (aplicable a todas las modalidades educativas); allí se menciona una evaluación en sentido amplio (cualitativa y cuantitativa) referida al conjunto de las acciones de aprendizaje. La norma conceptúa por evaluación, “el proceso por medio del cual la institución educativa obtiene evidencia de que está cumpliendo sus finalidades y formando buenos ciudadanos y profesionales”, y prescribe diversas modalidades evaluativas<sup>5</sup>.

Dos eventos importantes para la normalización de la evaluación acontecen a finales de la década del 60: -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 (órgano auxiliar del Ministerio de Educación Nacional, relativo a la inspección, vigilancia y evaluación de la Educación Superior); -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 (creada en 1957) y el Fondo Universitario Nacional, con el objeto de organizar el Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional, mediante “la preparación, administración y evaluación de instrumentos cuyos resultados sirvieran a las universidades para los procesos de selección de sus estudiantes” (Icfes, 1999,

---

<sup>5</sup> Algunas prácticas evaluativas que señala el Decreto, son: institucional (cumplimiento de sus objetivos y finalidades); progreso de los estudiantes y las estudiantes en relación con los objetivos profesionales; aprendizaje individual; utilidad del conocimiento; estimación y selección de métodos y recursos más propios para la enseñanza y para el desarrollo de los programas; capacidades o dificultades de aprendizaje; selección de alumnos y alumnas; estimulación para el trabajo; comportamiento de los alumnos y alumnas. Asimismo, clasifica unas formas de examinación, según: tiempos (parciales, finales), contenidos (asignaturas, cursos, periodos), finalidades (admisión, selección, validación, habilitación, compensatorias), y modalidad (orales, escritas, prácticas). Normalizadas estas prácticas y sus registros, se constituyen en mecanismos disciplinarios que signan la aprobación o desaprobación, la exclusión o la inclusión; en ellos se pueden encontrar las distintas operaciones que Foucault señala para el arte de castigar en el régimen disciplinario. Los registros (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” (1976, p. 188).

p. 2)<sup>6</sup>.

• **Normalización evaluativa e incursión de la promoción automática.**

A mediados de la década del 70, se configura ya un discurso que sustenta la maquinaria evaluativa: rendimiento escolar; trabajo escolar; aprendizaje; contenidos y objetivos del aprendizaje; programas y currículos; metodologías y didácticas; funcionamiento de instituciones; proyectos y acciones; sujetos (estudiantes, docentes, directivos y administrativos, a través de exámenes de validación, de habilitación, de homologación, de admisión, de concurso, de habilitación para el ejercicio profesional, etc.); y entrará en escena una nueva terminología, que acompañará los procesos educativos: la promoción automática, prescrita inicialmente para la educación básica primaria y de obligatorio cumplimiento (Decreto-Ley 088 de 1976), posteriormente extensiva a la básica secundaria. Para entonces, se renueva y amplía la conceptualización de evaluación desde una perspectiva holística, según la cual, los procedimientos evaluativos son instrumentos que permiten a los estudiantes y a las estudiantes, demostrar el dominio de contenidos y habilidades de diversas asignaturas propuestas en los programas de estudio; dominio que es exigencia para la continuidad en el sistema educativo.

Al término de la década se expiden dos nuevas reformas que habrán de influir en los derroteros educativos-evaluativos: Decreto 1418 de 1978, que establece procedimientos sobre validaciones y evaluaciones para admisión y transferencia; y, Decreto 1419 de 1978, relativo a la administración curricular en la educación formal. Esta norma constituye el marco legal para el mejoramiento cualitativo de la educación, mediante la unificación 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. A seis años de la implantación del nuevo currículo, otra reforma (Decreto 1002 de 1984) establece el Plan de Estudios para la Educación (Preescolar, Básica y Media). La norma (Capítulo IV) prescribe lo relativo a la evaluación, reseñándola como 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

---

<sup>6</sup> La creación del SNP, había sido recomendada por la Comisión Asesora para el Planeamiento de la Educación Superior en Colombia, en la perspectiva de satisfacer las necesidades que en el campo de la admisión afronta la universidad colombiana (Cf. Icfes, 1970, pp. 75-76). A esta entidad se encarga la realización de los Exámenes Nacionales, que se aplican por primera vez en septiembre de 1968. Los exámenes incluyeron cuatro pruebas de aptitud (matemática, verbal, razonamiento abstracto y relaciones espaciales); cinco pruebas de conocimiento: ciencias sociales y filosofía, química, física, biología e inglés. Implicó, así mismo, dos componentes: uno común (aptitud verbal, aptitud matemática, biología, química, español y literatura, ciencias sociales) y otro electivo entre 12 posibilidades que responden al bachillerato diversificado. Conató de 460 ítems, de selección múltiple (50 de entrenamiento); la duración de las pruebas era de día y medio en tres bloques de tres horas cada uno (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.

19)<sup>7</sup>.

En materia de regulación de exámenes de Estado, se expide el Decreto 2343 de 1980, que los conceptúa 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”. Su propósito: ofrecer a los examinandos y examinadas un tipo de evaluación homogénea y suministrar a las instituciones de educación superior un punto de referencia para definir la admisión de sus alumnos y alumnas.

Una década después de adoptada la promoción automática, el Decreto 1469 de 1987 reglamenta el Artículo 8 del Decreto-Ley 0088 de 1976 sobre tal materia, y la determina como de obligatorio cumplimiento<sup>8</sup>. Este mismo año se expide la Ley 24, que fija normas para adopción y evaluación de textos escolares, y crea una comisión para tal fin; asimismo, se emite la Resolución 13676 que reglamenta el Comité de Evaluación, constituido por: el director o directora, rector o rectora, o su suplente, el coordinador o coordinadora de primaria, el psico-orientador o psico-orientadora, o consejero o consejera escolar (o quien haga sus veces), un docente o una docente elegido o elegida en consejo de maestros, y un representante de los padres y madres de familia.

• **La evaluación como sistema.** En los primeros años de la década de los 90, hacen presencia las más importantes reformas educativas de los últimos tiempos: la Ley 30 de 1992, que organiza el servicio público de la Educación Superior. Esta normativa señala funciones de suprema inspección y vigilancia del gobierno central, mediante la “creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos”; prescribe los Exámenes de Estado; establece el Sistema de Universidades del Estado; instaura la autoevaluación

---

<sup>7</sup> Por otra parte, se expide la Resolución 17486, relativa a procedimientos de promoción en la educación básica. La jurisprudencia señala que los textos escolares deben incluir orientaciones 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, asimismo, 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), explicita la norma, se expresa numéricamente con un equivalente conceptual, así: 9-10: Sobresaliente; 8-8.9: Bueno; 6-7.9: Aprobado; 1-5.9: No Aprobado. Los resultados de las evaluaciones por periodo se comunicarán a los estudiantes y a las estudiantes, y se consignarán en libros de calificaciones y en la libreta del alumno o alumna, para informar a la familia y para orientación de la institución y del estudiante. Un estudiante o una estudiante no se promueve (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.

<sup>8</sup> La normativa realiza algunas precisiones conceptuales (Artículo 2), que acompañarán en adelante las prácticas y los discursos educativos-evaluativos: -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 hacen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

institucional como parte de la acreditación; crea 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”<sup>9</sup>.

De conformidad con la Constitución (Artículo 67), en 1994 el Congreso expide la Ley General de Educación, que fija los procedimientos relacionados con la concepción, organización, funcionamiento y evaluación de la educación nacional. La carta de navegación de la educación básica colombiana prescribe en un significativo conjunto de su articulado, los procedimientos referidos a la evaluación educativa, tales como: exigencia y obligación; estrategia de participación; instrumento para obtención de estímulos; mecanismo de Acreditación e Información; criterio regulador de currículos, programas y planes de estudio; instrumental sancionatorio de instituciones; aparato sancionatorio de sujetos (docentes, directivos docentes -sector privado y público-); aparato indicador de gestión; engranaje de regulación institucional; instancia indicativa de permanencia o exclusión; mecanismo de certificación y/o promoción; elemento jerarquizador; dispositivo sancionatorio de poder y control; instrumento de agenciamiento; dispositivo de mejoramiento de la calidad de la educación...<sup>10</sup>. Posteriormente, el Decreto 1860 del mismo año, reglamenta los aspectos pedagógicos y administrativos de la Ley. 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”<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> En cumplimiento del Artículo Transitorio 20 de la Constitución (Reestructuración entidades de la Rama Ejecutiva), se opera mediante el Decreto 2127 de 1992 una reforma del MEN, que integra, redefine las funciones y reestructura su composición. Un análisis del documento permite percibir un conjunto de modalidades evaluativas allí contenidas: adopción del Sistema de Evaluación Escolar; evaluación de planes, programas, proyectos, políticas...; evaluación de logros, objetivos, metas, estándares...; evaluación de agentes educativos; evaluación institucional; evaluación de recursos; inspección y vigilancia de la educación; etc. Por otra parte, entre septiembre de 1993 y julio de 1994, se convoca y sesiona la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, con el propósito de establecer las bases y procedimientos de un proyecto educativo nacional a largo plazo. Los análisis, diagnósticos, retos y recomendaciones demandan la reorientación de los procedimientos evaluativos (adopción de examen de bachiller básico, examen de Estado y examen profesional), 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 (Cf. Aldana y Otros, 1996, p. 36-37).

<sup>10</sup> Explícitamente, la Ley (Artículo 80-84) prescribe lo relacionado con la evaluación educativa: establecimiento de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación; práctica de exámenes docentes periódicos (sumados a la evaluación institucional anual); evaluación de directivos docentes (estatales y privados); evaluación institucional.

<sup>11</sup> La norma demanda: -Que el plan de estudios incluya los procedimientos de evaluación de logros de los estudiantes y las estudiantes (pruebas de comprensión, análisis, discusión crítica, apropiación de conceptos; apreciaciones cualitativas resultado de observación, diálogo o entrevista abierta y formuladas con la participación de evaluadores y evaluados); -Que al finalizar cada período, el docente o la docente programe actividades requeridas para superar las limitaciones en la consecución de logros; -Que los planteles mantengan actualizado un registro escolar individual (para transferencias, la valoración se expresa mediante conceptos cualitativos: Excelente, Bien, Insuficiente). La aprobación o reprobación de casos especiales es determinada por las Comisiones de Evaluación (Artículo 50): “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 defi-

En 1996, el MEN determina, mediante la Resolución 2343, los lineamientos generales de los procesos curriculares y establece los indicadores de logros para la educación formal. La norma (Capítulo 3), tras conceptualizar los indicadores, determina los logros según grupos de grados y prescribe que deben ser alcanzados, a nivel nacional, por todos los educandos y educandas, dado que constituyen “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”. El último artículo se ocupa de la evaluación del rendimiento escolar, considerándola como componente esencial del proceso curricular que debe adelantar la institución en desarrollo de su PEI; y reconociendo que las nuevas propuestas pedagógicas “conlleven 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”.

• ***Adopción de los sistemas de evaluación y el culto a la calidad en la educación superior.*** La historia de los procedimientos de acreditación, no es tan reciente como suele creerse; las recomendaciones de la Comisión Asesora de la Universidad de California (1970), señalan la necesidad de implementar exámenes profesionales en la perspectiva de acreditar programas y/o facultades (temporal o permanentemente), adoptar un sistema uniforme de créditos, operativizar y hacer efectivos los sistemas de transferencia, y mejorar el nivel de las facultades. Habrá que esperar, no obstante, más de dos décadas para hacer efectivas dichas recomendaciones, mediante la adopción de sistemas de acreditación (de instituciones y programas). Con el objeto de satisfacer tales exigencias se expide el Decreto 0272 de 1998, que determina los criterios de creación y funcionamiento de programas de pregrado y posgrado en educación, y que constituye el punto de partida de la política de acreditación. La norma exige que los programas cuenten con acreditación previa otorgada por el MEN y conceptualada por el CNA. Para programas de posgrado (maestría y doctorado), la 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.

La multiplicación de normas de estandarización, condujo a la unificación de la reglamentación mediante el Decreto 2566 de 2003, que establece las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. Todos los programas —señala la norma—, deberán demostrar el cumplimiento de las Condiciones mínimas de calidad, para obtener el registro calificado; además, se replantean

algunas de las condiciones señaladas en las reglamentaciones anteriores<sup>12</sup>. El Decreto exige la unificación de mecanismos de selección y evaluación de estudiantes, así como el establecimiento de criterios de selección, admisión y transferencia de estudiantes y homologación de estudios; la definición precisa de procedimientos académicos que sustentan la permanencia, promoción y grado de los estudiantes y las estudiantes; que den a conocer y se apliquen el sistema de evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias de los estudiantes y las 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.

• **Exámenes de calidad en la Educación Superior (Eces-Ecaes).** Los antecedentes de estos exámenes se remontan hasta 1966, momento en que 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; mejoramiento del nivel de las facultades y de los programas; selección de estudiantes para estudios de post-grado en determinados campos; garantía de mejoramiento y óptimo desempeño de las actividades profesionales; adopción de 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 facultades e instituciones. Ello demandará, por otra parte, la adopción de un sistema unificado de créditos académicos (Cf. Icfes, 1970, pp. 89-101).

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 y a las profesionales de ingeniería, comenzando con el diseño y construcción de pruebas para Ingeniería Mecánica, las que, experimentadas y ajustadas serían aplicadas por primera vez en el año 2000; entonces, los Eces eran considerados, según el Plan Estratégico de Educación 2000-2002, como un plan 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<sup>13</sup>.

---

<sup>12</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 o egresada 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.

<sup>13</sup> 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

La tarea que siguió a las primeras experiencias evaluadoras, consistió en el análisis, la revisión, y el ajuste de las pruebas para identificar 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 para elaborar propuestas de diseño y construcción de los Ecaes para 27 programas agrupados por áreas del conocimiento.

• ***Incurción de las evaluaciones internacionales.*** Sumidos ya en una cultura de la evaluación, es necesario adoptar estándares internacionales para elaborar comparaciones con otros países sobre la calidad de la educación colombiana. En tal propósito, el MEN, con el apoyo del SNP, asume el reto de participar en diversas pruebas internacionales: -Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), exámenes lideradas por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo), con el propósito de conocer el nivel de rendimiento de los alumnos y alumnas, comparar los resultados entre países y explicar las diferencias observadas en función de las características de los sistemas educativos; -Programme for International Student Assessment (PISA), “estudio internacional comparativo de evaluación educativa liderado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-Ocde, se desarrolla en ciclos trianuales en los que se evalúan las áreas de lectura, matemática y ciencias” (Icfes, s.f., Presentación); -Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce), prueba con la que se busca la “evaluación de los aprendizajes que alcanzan los estudiantes latinoamericanos en las áreas matemática, lenguaje y ciencias naturales en los grados tercero y sexto”; -Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (Iccs), cuyo propósito se orienta a “valorar las formas en que los jóvenes [de 14 años] están preparados para desarrollar su rol de ciudadanos, en términos de sus conocimientos, competencias y actitudes” (Icfes, Evaluaciones Internacionales. Iccs). El proyecto pretende analizar la variación de la Educación Cívica y Ciudadana entre los países participantes y determinar los cambios ocurridos desde el estudio anterior (1995-2000)<sup>14</sup>.

---

para la expedición de títulos (lo que permite, a partir de los resultados de los estudiantes y de las 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. El Decreto 1716 de 2001, que reglamenta los de Medicina, se constituye en el decano de la regulación de exámenes para 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, se unifica y determina la obligatoriedad en la presentación de los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior (Ecaes) para todos los estudiantes y las estudiantes de los programas de pregrado.

<sup>14</sup> Colombia ha participado en diferentes pruebas, así: TIMSS (2007), entre 64 países ocupó el penúltimo lugar; PISA (2006), entre 57 países ocupó el puesto 53 y el último de la región, con un desempeño “significativamente bajo”; SERCE (1997) con un desempeño inferior a la media internacional; en SERCE (2006), obtuvo significativos avances, ubicándose en el promedio de los 16 países participantes; Iccs (1995-2000) con un desempeño inferior a la media de los 28 países participantes; se tiene prevista la participación en el estudio 2008-2009. Las intencionalidades de la participación en estos estudios, a juicio de Díaz, citado por Restrepo (1997, p. 76), más que en la obtención de



• **Evaluación en programas y textos educativos.** En manuales de texto, desde la década de los 50 se encuentran vestigios de la presencia de la evaluación (Vidélma, 1957; Rodríguez, 1959; Díaz & Morales, 1984; Rojas, 1987; Sánchez, 1981; Acevedo et al., 1991; Díaz, 1990...). Estos documentos presentan, en términos generales, la siguiente estructura: unidad (temas); actividad preparatoria; contenido (actividades de afianzamiento); actividades de refuerzo; actividades de evaluación y autoevaluación de la unidad. Los textos más recientes contienen una matriz (parcelador) con: unidades, número de horas, objetivos específicos, contenido, actividades de aprendizaje, sugerencias metodológicas y actividades evaluativas.

En la década de los 90, dada la obligatoriedad de los exámenes de Estado, se producen y reproducen textos que contienen pruebas similares a las oficiales, con el objeto de entrenar y capacitar a los futuros examinados y examinadas: Peñaranda y Peñaranda, 1996; Marín, 2000; Magisterio, 2000, son documentos que presentan referencias generales al 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); ítems con diversas tipologías de preguntas; glosario de términos; y, cuadernillo de respuestas.

Asimismo, los textos universitarios (de la modalidad de educación abierta y a distancia), están atravesados por innumerables prácticas evaluativas. Una 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. Los documentos revisados (aproximadamente 60), salvo pequeñas variaciones, se estructuran así: 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 y bibliografía recomendada.

La renovación curricular (Decreto 1419 de 1978) unificó los componentes y características de los programas académicos, dado que los contenidos se reducían a un listado de temas no siempre relevantes; las actividades se orientaban a afianzar el aprendizaje verbal sin dar mayor margen a aspectos socioafectivos o procedimientos metodológicos que favorecieran la adquisición

---

buenos resultados, están en “ganar una enorme experiencia en comparación internacional de los currículos, aumentar la destreza técnica y administrativa del sistema de evaluación [...] para introducir mejoras en la educación”.

de habilidades, destrezas y valores; no incentivaban la participación activa del educando, una de cuyas consecuencias era el aprendizaje memorístico. La renovación, con todo lo que ella implica, opera sobre “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” (Cf. MEN, s.f., presentación)<sup>15</sup>.

Un 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 sobre la presencia de diversas modalidades evaluativas en los mismos. Se tomaron muestras de las décadas 70-90, que se corresponden con las reglamentaciones en materia de educación superior<sup>16</sup>.

• ***El umbral inmediato de la indagación: la promoción por decreto.***  
La descripción histórica realizada deja en punta un nuevo trayecto de la

<sup>15</sup> A manera de ejemplo, una revisión de los 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 y las estudiantes, coevaluación (los estudiantes y las estudiantes evalúan trabajos de otros compañeros y compañeras); 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).

<sup>16</sup> Algunos datos relevantes para el análisis, por instituciones y programas, son: -Universidad de Antioquia. Facultad de Educación: sin fecha específica, 1 programa; década del 70, 4; década del 80, 28 (3 no presentan criterios de evaluación); década del 90, 21; Facultad de Ciencias Sociales: Década del 70, un programa; década del 80, 36 (uno no presenta criterios de evaluación); década del 90, 56 (6 no presentan criterios de evaluación). De los 147 programas, 137 (93.1%) contienen referencia a criterios de evaluación (Cf. Udea, 2007). -Universidad Pedagógica Nacional. Programa de Ciencias Sociales: sin fecha específica, 21 programas (17 no presentan criterios de evaluación); década del 80, 10 (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 (Cf. UPN, 2007). -Universidad Santo Tomás, Facultad de Educación: los 110 programas revisados no contienen 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 (Cf. Usta, 2007). Los análisis realizados permiten un somero inventario de prácticas evaluativas en los diferentes niveles de la educación: 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, 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 o alumna, ejercicios en clase, actividades investigativas, mapas conceptuales, crucigramas, sopas de letras, elaboración de cartillas y folletos, monitorias, guías de trabajo, pruebas iniciales, intermedias y finales, creatividad, disposición, entusiasmo e interés del estudiante o de la estudiante, construcción colectiva, asistencia a clases y asesorías, preguntas y respuestas, elaboración de fichas y ficheros, quices, informes de avance de trabajos y proyectos, informes clínicos, intervención y participación en clase, adquisición de conceptos y destrezas, elaboración de memorias, etc.).

evaluación educativa, que yace presente en el debate. Se trata de la expedición de los Decretos 0230 y 3055 de 2002, que ordenan la promoción del 95% de los educandos y educandas por aula, y en conjunto por institución, respectivamente.

El primero, tras la prescripción de las orientaciones para elaboración de currículos y planes de estudio, se ocupa (Capítulo 2) de la determinación de los criterios para la evaluación y promoción. 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”. 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 o educanda 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 en cuenta el cumplimiento por parte del educando de los compromisos que haya adquirido para superar las dificultades detectadas en períodos anteriores”. Cada informe de evaluación (parcial y/o final), mostrará el rendimiento de los educandos y educandas mediante una escala cualitativa: Excelente, Sobresaliente, Aceptable, Insuficiente, Deficiente (Artículo 5).

El Consejo Académico de la institución conformará, 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 y educandas con evaluación Insuficiente o Deficiente en cualquiera de las áreas; hará las recomendaciones pertinentes, en términos de actividades de refuerzo y superación; y, analizará los casos de desempeños excepcionales, para recomendar actividades especiales de motivación, o promoción anticipada<sup>17</sup>.

### **2.3 Configuración del campo de saber: itinerario hacia la formalización**

La historización realizada ha permitido determinar, para la evaluación educativa en Colombia, diferentes umbrales y su cronología (o cronologías),

---

<sup>17</sup> El Artículo 9 (sobre la promoción de los educandos y de las educandas), fue modificado por el Decreto 3055 de 2002; que sobre el porcentaje total de estudiantes reprobados y reprobadas, señala: “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”. La Comisión de Evaluación debe estudiar cada caso y decidir la aprobación o reprobación, “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”.

que han hecho posible “describir varias emergencias distintas” (Foucault, 1970, p. 313): la evaluación como positividad, la evaluación como disciplina y la evaluación como disciplina con pretensiones de cientificidad; emergencias estas posibles, toda vez que las prácticas discursivas han podido franquear los umbrales de la positividad, de la epistemologización y de la cientificidad respectivas, para instalarse finalmente en el ser y en el acontecer de la sociedad, una vez superado el umbral de la formalización.

• **Positividad, el saber sobre la evaluación educativa.** La etapa de la positividad de la evaluación en Colombia, de los prolegómenos a la conformación de unos discursos y la identificación de diversas prácticas de vigilancia, regulación, control..., habría que ubicarla en los años intermedios de la década del 60, momento en que 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” (p. 306), aun incipiente, sobre la evaluación educativa<sup>18</sup>.

Para esta época, se asiste al evento en que la práctica discursiva sobre la evaluación educativa cobra importancia; “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).

• **Configuración del campo disciplinar.** Para la década del 70, las prácticas examinatorias de selección y promoción se han constituido en elementos normales y regulares en el proceso educativo. Por esta época, se da inicio al debate teórico sobre una concepción de evaluación que trascendiera los límites de los mecanismos de selección (operados por 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 los que se pone en escena la problemática evaluativa.

---

<sup>18</sup> Un saber sobre la evaluación 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; 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.

En los años 80, es posible percibir la sistematización de un tipo de saber referido a unos objetos, unas teorías y unos métodos, más o menos determinados. Un discurso que busca diferenciarse de otros, consolidarse y hacer valer mediante la verificación y la coherencia, sus proposiciones teóricas; un discurso que franquea 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*” (p. 314).

• ***Ámbito de cientificidad.*** El discurso evaluativo ha trazado una figura gnoseológica que tiende al establecimiento de unos criterios formales, a la determinación de ciertas dispersiones, a la constatación de ciertas regularidades, que le imprimen un carácter, un estatuto propio; en ese transcurso se puede identificar el franqueamiento de otro obstáculo epistemológico en el camino hacia la cientificidad: “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*” (Foucault, 1970, p. 314).

Hay, para la década de los 90, suficientes indicios de la presencia de una disciplina consolidada, fundamentada teóricamente: establecimiento de los 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-normativo; adopción de los sistemas de evaluación de la calidad de la educación superior; exigencia y obligación de participar en procedimientos de acreditación, estandarización y certificación de la calidad; promoción de la participación del sistema educativo en diversas pruebas estandarizadas (masificadas) internacionales; creación de comités de evaluación y selección, etc. 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 su mayoría de edad.

### 3. Perspectiva genealógica de la evaluación

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

El tercer trayecto de esta apuesta investigativa sustenta una perspectiva genealógica, cuyo eje lo constituye la indagación por las tácticas y estrategias que utiliza la evaluación; en este sentido, se opera el tránsito de la descripción del saber (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. En la pesquisa no busqué, empero, encontrar 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.

### 3.1 Condiciones de posibilidad de la evaluación

La analítica abordada me condujo a la descripción de algunos episodios históricos de la educación en Colombia, analizados como elementos constituyentes de las condiciones de posibilidad para la emergencia y la instalación de la evaluación, partiendo del presupuesto de que no se busca una historia global, evolutiva y tradicional, sino una historia fragmentada, o unos fragmentos históricos (unas crónicas, Quiceno, 2003) en que irrumpen acontecimientos que cifran la emergencia de la maquinaria evaluativa:

- Reformas relativas a procedimientos evaluativos y exámenes, puestas en marcha en diversos momentos del siglo XX, con pretensiones de hacerse extensivas al conjunto del aparato educativo: todos los agentes educativos (alumnos y alumnas, maestros y maestras, personal administrativo, directivos y directivas, padres y madres de familia y sociedad en general); todos los niveles de educación; todos los entes territoriales.

- Intencionalidades de expansión, cobertura, y nacionalización del aparato educativo nacional; y la consecuente demanda de mecanismos de cualificación en la prestación del servicio.

- Adopción de mecanismos de inspección, vigilancia, control, regulación..., de la educación en todas sus modalidades, formas y niveles.

- Irrupción de la planeación que con pretensiones de constituirse en instrumento para la modernización del aparato educativo, extiende sus mecanismos de unificación, homogeneización de instituciones, cronogramas, planes, programas, proyectos, contenidos, objetivos, procedimientos..., que incidirán en futuros desarrollos de la evaluación.

- Adopción de planes y programas centrados en la tecnología instruccional, que desde una perspectiva sistémica enfatiza la relación entre los objetivos comportamentales y el desarrollo de actividades; y persigue, mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje, la modificación de la conducta de los educandos y educandas.

- Instalación de procedimientos de renovación y orientación curricular a través de los Decretos 1419 de 1978 y 1002 de 1984; normativas que establecen y unifican los planes de estudio para la Educación Formal.

- Configuración y unificación del sistema educativo, constituido entonces por una “pluralidad de institutos descentralizados de orden nacional”; sin estructura, relación y unidad entre las políticas a nivel central, las adaptaciones, y las necesidades a nivel regional.

- Reformas sustantivas de la educación: Ley 30 (1992) que reglamenta la educación superior; Plan de Universalización de la Educación Primaria (Decreto 0061 de 1992); reestructuración del MEN (1992); Ley General de Educación (115 de 1994) y su Decreto reglamentario (1860 de 1994); reestructuración del Icfes (1993); normativas que re-conceptualizan la educación como servicio público con función social, proceso permanente de formación integral, etc.

- Puesta en marcha de la Misión de los Sabios y de los Planes Nacionales (Decenales) de Desarrollo Educativo, con carácter indicativo y sometidos a evaluación y revisión permanentes (Cf. Ley 115, Artículo 72); el primer Plan se concreta mediante el Decreto 1719 de 1995.

- Meta-Evaluación de los diagnósticos, de las reformas, de los planes, de los programas, de las misiones, de las acciones, de las evaluaciones..., en últimas, de todo lo que acontece en el aparato educativo y sus instancias anexas y correlativas.

Estas circunstancias, sumadas a los acontecimientos históricos que acompañan los trayectos descritos en la segunda parte de este ejercicio, constituyen las condiciones de posibilidad para la irrupción, instalación y normalización de la evaluación y para el establecimiento de su maquinaria sobre el conjunto de las acciones e interacciones institucionales, individuales y/o colectivas, sujetos, procesos, organizaciones, saberes; sobre la sociedad toda, su ser y su acontecer.

### **3.2 Dispositivo de evaluación en las sociedades disciplinaria y de control.**

La descripción arqueológica de la que me ocupé en el capítulo segundo, constituye un terreno abonado para diversos análisis; uno de ellos dice relación con los roles y las funciones que la evaluación ha podido desempeñar, en el curso de los trayectos descritos y/o a través de dos formas de sociedad: la sociedad disciplinaria y la sociedad de control. Previo al análisis de los modos de operación de las prácticas examinatorias y evaluativas en tales sociedades, es preciso acotar algunas particularidades de cada una de ellas. Su examen implica ubicarlas como “regímenes históricos y culturales delimitados y organizados en formas de poder y de saber” (Martínez y Otros, 2006, p. 5), bajo la consideración de que tales regímenes como dispositivos de poder, comportan condiciones de conformación de saberes y de constitución de subjetividades.

- **Sociedad disciplinaria.** Las sociedades disciplinarias situadas —según Deleuze (1990)— entre los siglos XVII y XIX, 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” (p. 150). La instalación de una vigilancia generalizada, a través de la extensión progresiva de dispositivos de disciplina, “su multiplicación a través de todo el cuerpo social [es] lo que podría llamarse en líneas generales la sociedad disciplinaria” (Foucault, 1976, p. 212); en ella se buscó fabricar cuerpos, encausar conductas y vigilar perpetuamente, mediante diversas tecnologías y tácticas<sup>19</sup>.

• **Sociedad de control.** 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: “Las sociedades disciplinarias son nuestro pasado inmediato, lo que estamos dejando de ser” (Deleuze, 1990, p. 278). De la crisis y el deterioro de las instancias de encierro emergen las redes de la sociedad de control; de ello es 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”. El control, o mejor, diversas modalidades de control, están desplazando (no aniquilando) a las instancias disciplinarias. Más aún, podría sostenerse que, cumplidas las finalidades de las instituciones de encierro (haberse constituido sujetos dóciles, útiles y normalizados; haberse moldeado 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

<sup>19</sup> **Fabricación de cuerpos dóciles**, a través de: -Distribución de los individuos en el espacio (separación, encierro y clausura; asignación de un lugar y un papel para cada individuo; distribución en espacios funcionales para maximizar la vigilancia y la producción; intercambiabilidad (movilidad) entre instituciones disciplinarias). -Control de las actividades (óptimo empleo del tiempo; elaboración sucesiva y temporal del acto; establecimiento de correlaciones entre el cuerpo y la señal (gesto); articulación cuerpo-objeto-actividad; utilización exhaustiva del cuerpo productivo). -Organización de las génesis (división de la sucesión (actividad) en segmentos determinados; introducción de un esquema de complejidad creciente; finalización de los segmentos temporales; disposición de series de series). -Composición de fuerzas, para obtener un aparato eficaz (conversión del cuerpo en objeto móvil, articulado, reemplazado; combinación de series cronológicas para formar tiempos compuestos).

**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, organizada y perpetua; la sanción normalizadora (pequeños mecanismos penales que comportan modos específicos de castigo para corregir y evitar desviaciones, para sancionar o gratificar, para distribuir y jerarquizar a los individuos); y, el examen, combinación de las técnicas de vigilancia y sanción normalizadora, a través de tres procedimientos: inversión de la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder; conducción de la individualidad a un campo documental; elaboración de casos individuales, en virtud de sus técnicas documentales. El examen no sanciona solamente un aprendizaje, es por el poder que ejerce, parte del mismo; permite al maestro o maestra transmitir un saber y establecer sobre sus discípulos y discípulas un campo conocimientos. “El examen en la escuela —señala Foucault— 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 ser el lugar de elaboración de la pedagogía” (p. 191).

**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. Este 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).



colectividades, sobre el conjunto de la sociedad<sup>20</sup>.

### 3.3 Modalidades evaluativas en las sociedades disciplinaria y de control

¿Es posible un análisis, desde la disciplina y el control, sobre la evaluación educativa en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX?, ¿puede haber algún tipo de relación entre el examen y la sociedad disciplinaria, entre la evaluación y la sociedad de control? O, mejor, ¿puede hacerse una lectura de las formas y prácticas evaluativas a la luz de las tecnologías disciplinarias y de los dispositivos de control? El análisis de las notas propias de estas sociedades, permite señalar que en ciertas instancias se vive aún en la sociedad disciplinaria (toda la vida humana se desenvuelve confinada en instancias de encierro —familia, escuela, ejército, taller, hospital, cárcel, iglesia, supermercado—, instituciones que pese a la crisis generalizada, permean la condición humana); pero, por otro lado, es posible que se esté operando el tránsito de una a otra sociedad; es posible que se habite en el pliegue de la disciplina y del control, que paralela y complementariamente esgrime sus tecnologías de dominio (en espacios cada vez mayores, en los cuales el sujeto no está confinado, encerrado, pero constantemente está siendo visto, percibido, ubicado); este tránsito, 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.

• **Formas de examen en la sociedad disciplinaria.** Diversas formas de examen: mecanismos que a través de una mirada normalizadora y vigilante, permiten clasificar, calificar y castigar; que establecen una permanente visibilidad sobre los individuos, para diferenciarlos y sancionarlos; que determinan 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 modos en la educación. El análisis histórico realizado, revela numerosos

---

<sup>20</sup> Si la sociedad disciplinaria (correctiva y ortopédica) logró su cometido a través de las tecnologías de encierro y más eficazmente a través del panóptico, las sociedades de control se han constituido en panópticos generalizados, en los 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). No es el edificio circular a través del cual todos los confinados se pueden vigilar permanentemente, sino un conjunto 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. Una sociedad que controla al aire libre (Virilio). En esta nueva forma de sociedad, las tecnologías se orientan a la regularización de las masas, al control del hombre/colectividad, al control de la población; 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” (Foucault, 2000, p. 222). La herramienta básica 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.

indicios que dan cuenta de la manera como la escuela se constituye en un aparato de examen ininterrumpido, como señala Foucault, que acompaña en toda su longitud la operación de la enseñanza; en ella, 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 y sometidas una constante visibilidad que los mantiene disciplinados y disciplinadas, regulados y reguladas y, en ocasiones, castigados y castigadas.

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, 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<sup>21</sup>.

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” (Foucault, 1976, p. 189). Prueba de ello son las prescripciones de los rituales examinatorios que conjugan las relaciones de poder y las relaciones del saber, de la fuerza y de la verdad. A través del examen, el sometido o sometida queda expuesto para que se opere sobre él o ella un campo de saber (se busca que el examinado o examinada 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 o examinadora; 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 por el 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

---

<sup>21</sup> La maquinaria evaluadora no se limita a sancionar los aprendizajes sino que opera sobre otras instancias, “según un ritual de poder constantemente prorrogado”: en principio se mencionaban las pruebas o los testimonios, que determinaban la 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 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 o maestra y a los examinadores o examinadoras 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” (Foucault, 1976, p. 191); de ello pueden dar cuenta los reglamentos escolares que otorgan a los maestros y maestras la capacidad de aprobar o censurar los trabajos de sus alumnos y alumnas: los juicios de aprobación o reprobación conferidos por los tribunales examinatorios.

por su mirada” (p. 192).

La instalación del examen perpetuo se ha hecho realidad; la multiplicación de sus formas y sus maneras de operar han constituido un novedoso dispositivo panóptico; evaluación, examen, medida, indagación, calificación... son, en últimas, instancias de mediación y operadores de relaciones entre el saber, el poder, y las determinaciones que entre sí, ejercen.

• **Formas de evaluación en la sociedad de control.** Así como Julius se refería al principio panóptico, que más que una ingeniosidad arquitectónica fue un acontecimiento en la historia del espíritu humano, podría decirse que actualmente la evaluación 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; un enjambrazón de dispositivos que serpentean por todas partes, que operan de diversas formas, que gobiernan, regulan, vigilan y controlan, no ya a los individuos unitarios sino a la multitud, induciéndola a “un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder” (Foucault, 1976, p. 204).

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<sup>22</sup>; 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, etc.) que ponen en la óptica de todos y de todas a todo; en una palabra, sometiéndolo todo, instaurando una cultura de la evaluación, un nuevo culto; inaugurando una nueva pastoral (Foucault, 2006) en la que el poder, la soberanía, el gobierno (la administración y la gestión), lo constituyen la evaluación.

Háyase operado o no el tránsito de la sociedad de la disciplina a la de control, lo evidente es que en ambas, diversos mecanismos de la gran máquina

---

<sup>22</sup> La máquina de la evaluación ha incursionado en la educación, ha intervenido 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 complejidad de mecanismos (una red de pruebas, exámenes, autoevaluaciones, evaluaciones externas e independientes, coevaluaciones, heteroevaluaciones, metaevaluaciones, evaluaciones transdisciplinares, planes indicativos, instrumentos de medición de gestión, procedimientos de información continua, unidades de planeación, ejecución y control, redes de monitoreo...), 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. 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 (Cf. Hardt & Negri, 2002).

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 norma; y en la segunda, gestionando tanto la individualidad como la colectividad, a través de una compleja y completa red de pequeños dispositivos de vigilancia permanente, que mantiene como en una prisión abierta y perpetua a la vida humana en su conjunto. Actualmente 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.

#### 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

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 han sido sujetados a través de tecnologías de disciplina y control, para adoptar, sin mayores resistencias y coerciones, 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 control; sobre ellos opera toda una economía del poder, para producir más, para regular mejor<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> El aparato evaluativo, a través de una amplia red de dispositivos, ha hecho presencia en las sociedades modernas; de múltiples y sutiles formas determina tenues diferenciaciones entre anormalidad y normalidad, entre aceptados y rechazados, entre buenos y malos, entre incluidos y excluidos, entre aptos e ineptos, entre lo que sirve y lo que no... Continúa, efectivamente, operando a través de exámenes masificados y estandarizados, o de mecanismos (perversos) de selección que discriminan —según su utilidad o inutilidad— sujetos, colectividades, instituciones, procesos, programas, políticas, saberes, etc. La evaluación etiqueta, formatea, prescribe, gestiona, conduce, cifra, administra, audita, promueve, mantiene... 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 retrocesos, que determinan su inclusión o su exclusión. De

A modo de cierre, describo algunas modalidades y tipologías (flexibles e interrelacionadas) de sujetos, que la evaluación educativa prescribe, gestiona y produce. Las categorías abarcan individuos, colectividades, acciones, instituciones, etc., 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 analítica histórica expuesta en la segunda parte de la investigación:

- Sujetos seleccionados, certificados, ratificados (incluidos o excluidos), censurados, cualificados, promovidos, graduados o diplomados, puntuados, cifrados, jerarquizados, (signados por calificativos: pésimos, muy malos, malos, regulares, buenos, muy buenos; excelentes, buenos, aceptables, insuficientes), conducidos, moldeados, manipulados, admitidos, aprobados o reprobados, habilitados, validados, convalidados, clasificados (individuos especiales o normales), recuperados, sometidos, condicionados.

- Individuos agenciados, gestionados, conducidos a la asunción de determinados roles, funciones, oficios o profesiones, a causa de sus aptitudes o in-aptitudes, de sus capacidades o incapacidades; monitoreados permanentemente, homogeneizados, unificados, normalizados, regularizados, docilizados y supervigilados 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.

- Individualidades concretas a las que se les reconocen singularidades y diferencias. Seres humanos integrales, dinámicos, aptos, capaces, buenos estudiantes y ciudadanos, holísticos..., cualificados a través de procedimientos evaluativos.

- Sujetos premiados o castigados, tras haber sido expuestos al suplicio y a la picota pública (comunidad, autoridades, jueces, tutores, evaluadores —nacionales e internacionales—, pares académicos) y haberse dado cuenta de su saber, por medio de diversos mecanismos evaluativos.

- Sujetos de derecho y con obligaciones (a ser y de ser evaluados).

- Individuos sometidos perpetuamente a diversos procedimientos de evaluación y examinación, interrogados, indagados, descifrados..., por sendos jurados; sancionados o gratificados, en últimas, por los resultados de las prácticas examinatorias (orales o escritas).

- Individuos sumisos ante los rigores de la examinación y la vigilancia a través de mecanismos evaluativos y de sus prácticas de observación; sujetos confinados permanentemente a procedimientos evaluativos; sometidos, en la acción educativa, a un estado permanente de supervisión sobre su desarrollo,

---

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 al determinar su relevancia, su vigencia, su utilidad, su permanencia, su continuidad o su término.

confrontado con los logros esperados en cada área y grado, de conformidad con los programas curriculares asumidos; sujetos expuestos de manera permanente a los rituales evaluativos que operan como prácticas sancionatorias (inclusivas o exclusivas).

- 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 registran calificaciones y observaciones sobre asistencia, comportamiento y esfuerzo, para información regular de los padres y madres de familia o acudientes; individuos analizados, detallados, a quienes se les ha determinado causas de orden o desorden intelectual, emocional, social.

- Sujetos que han acumulado un acervo de conocimientos y un conjunto de habilidades y destrezas (en saberes, áreas, asignaturas...), comprobados por conducto de los mecanismos de evaluación y promoción. En fin, sujetos todos cribados por las mallas de la evaluación.

La enjambrazón de la evaluación con sus innumerables tentáculos ha hecho presa no sólo de sujetos, sino de objetos e instituciones. Toda instancia, relativa o correlativa a la educación, ha caído bajo el dominio de un nuevo emperador que opera de múltiples formas; la evaluación, a la manera de un nuevo Procasto<sup>24</sup>, que busca sopesar todo con diversas medidas, se constituye en la mejor herramienta para la homogeneización, la unificación, la regulación, la gestión, la normalización, la objetivación, el control, el agenciamiento, el marketing, etc., de los individuos, de las instituciones, de las poblaciones. Este neo-emperador, se ha convertido en un dispositivo que permite ver y saber (lo que no se ve y no se sabe); determinar (cualificar, valorar, cuantificar, medir...) lo que se es, lo que se dice, lo que se hace. Es el engranaje que hace visible lo no visible, enunciabile lo no dicho; es, en últimas, aquel mecanismo que, como señala Deleuze (1986), permite ver lo que no es visible porque está demasiado en la superficie de las cosas.

Quizá sea preciso decir, finalmente, que la novedad, utilidad y justificación de la apuesta, hayan radicado en indagar las condiciones, circunstancias y acontecimientos por los cuales las prácticas y los discursos evaluativos se filtraron e instalaron en las sociedades contemporáneas, mediante diversas estrategias de disciplinamiento, vigilancia, normalización y control, poniendo de manifiesto unas veces el ejercicio del poder, otras ocultándolo; en fin, escrutando los modos como la maquinaria evaluativa se ha constituido en

---

<sup>24</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. Enciclopedia de Mitología Griega y Romana. El Mito de Procasto, Versión Electrónica).

nueva tecnología de gestión: de saberes, de luchas y fuerzas de poder, y de subjetividades. Mucho se ha dicho, en efecto, acerca de la evaluación; empero, conviene recordar con Nietzsche (1985, p. 88), lo que es ser original: “(...) no es ser el primero en ver algo nuevo, sino 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”.

### Lista de referencias

- Acevedo, S. et al. (1991) *¡Viva la Ciencia! Ciencias Naturales, Educación Ambiental y Salud. Básica Primaria*. Bogotá, D. C.: Grupo Editorial Norma Educativa.
- Aldana, E. et al. (1996). *Colombia: al filo de la oportunidad*. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Vol. 1. Bogotá, D. C.: Tercer Mundo.
- Canales, I. (1997). *Evaluación Educativa*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación.
- Cerda, H. (2003). *La nueva evaluación educativa*. Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Congreso de Colombia. Ley No. 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.mineduccion.gov.co/1621/articles>
- Congreso de Colombia. *Ley 30 de 1992 (28 de diciembre)*. *Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial No. 40.700. (29 de diciembre de 1992).
- Congreso de Colombia. *Ley 115 de 1994 (8 de febrero)*. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial No. 41.214. (8 de febrero de 1994).
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Barcelona: Paidós Studio.
- Deleuze, G. (1990). *Conversaciones*. 4ª. Ed. Valencia: Pre-Textos.
- Díaz, 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, D. C.: Icfes.
- Díaz, L. & Morales, E. (1984). *Alegría de la matemática 1º*. Bogotá, D. C.: Rei-Andes.
- Díaz, V. (1990). *Armonía del Lenguaje 2. Segundo Grado de Educación Básica Primaria*. Bogotá, D. C.: Editorial El Cid.
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Ediciones SEM (2003). *Evaluación del Sistema Educativo. (Sistema, programas, instituciones, docentes y alumnos)*. Bogotá, D. C.: Ediciones SEM.

- Enciclopedia de Mitología Griega y Romana. *El lecho de Procastes*. [Versión Electrónica]. Recuperado el 25 de septiembre de 2007, de:  
<http://www.alandalus-siglo21.org/mitog/griega.htm?/mitog/mitp11.htm>
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá, D. C.: McGraw-Hill.
- Foucault, M. (1970). *La Arqueología del Saber*. 4ª. ed. México, D. F.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. 9ª. ed. México, D. C.: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hardt, M. & Negri, A. (2002). *Imperio*. 3ª. Ed. Buenos Aires: Paidós.
- Ibar, M. (2002). *Manual general de evaluación*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- 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. C.: Imprenta Nacional.
- Icfes-Subdirección Académica. Grupo de Evaluación de la Educación Básica y Media (1999). *Antecedentes y marco legal del examen de estado*. Bogotá, D. C.: Icfes.
- Icfes (s.f.). *Evaluaciones Internacionales. Timss, Pisa, Serce, ICCS*. [Versión Electrónica]. Recuperado el 20 de agosto de 2007, de:  
<http://hydra.icfes.gov.co>.
- IIPE-Unesco (2003). *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Magisterio (2000). *Camino a la universidad. Nuevo Icfes. Evaluación de competencias*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Marín, R. (2000). *Examen de Estado. Evaluación por competencias*. Bogotá, D. C.: Panamericana.
- Martiarena, O. (1995). *Michel Foucault: historiador de la subjetividad*. México, D. F.: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
- Martínez, A. et al. (2006). *Doctorado Interinstitucional en Educación*. Documento de trabajo. Mimeografiado. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- MEN-Icfes (1983). *Metodología y estrategias de la educación superior a distancia. Nivel introductorio*. Bogotá, D. C.: MEN-Icfes.
- MEN. *Resolución No. 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. Bogotá, D. C.: MEN.
- MEN. 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.* Bogotá, D. C.: MEN.
- MEN. 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.* Bogotá, D. C.: MEN
- 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-Dirección General de capacitación y Perfeccionamiento Docente. Currículo y Medios Educativos (s.f.). *Programas Curriculares. Cuarto Grado de Educación Básica.* Bogotá, D. C.: 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, D. C.: 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, D. C.: MEN-Currículo y Medios Educativos.
- MEN-Sección de Educación Física (s.f.). *Programas Analíticos de Educación Física. Primero y Segundo Ciclos de Enseñanza Media.* Medellín: Editorial Bedout.
- Morey, M. (1983). *Lecturas de Foucault.* Madrid: Taurus.
- Nietzsche, F. (1985). *El viajero y su sombra. Segunda parte. Humano demasiado humano.* Madrid: Edaf Distribuciones, S. A.
- Nietzsche, F. (2003). *La genealogía de la moral.* México, D. F.: Grupo Editorial Tomo.
- Peñaranda, G. & Peñaranda, J. (1996). *Examen de Estado. Ciencias puras y aplicadas. Física II.* Bogotá, D. C.: 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, D. C.: Aedita, Editores Ltda.

- Presidencia de la República-MEN. *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, D. C.: Diario Oficial Año LXX, No. 22598 (23 de mayo de 1934).
- Presidencia de la República-MEN. *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, D. C.: Diario Oficial No. 22664 (21 de agosto de 1934).
- Presidencia de la República-MEN. *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 No. 27462 (16 de noviembre de 1950).
- Presidencia de la República-MEN. *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, D. C.: Diario Oficial No. 28296 (15 de septiembre de 1953).
- Presidencia de la República-MEN. *Decreto No. 3300 de 1959 (diciembre 21). Por el cual se modifica el Decreto No. 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 No. 30143. (28 de enero de 1960).
- Presidencia de la República-MEN. *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 para evaluar el trabajo escolar.* Bogotá, D. C.: Diario Oficial No. 30704 (25 de enero de 1962).
- Presidencia de la República-MEN. *Decreto No. 1955 de 1963 (septiembre 2). Por el cual se reorganiza la educación normalista.* Bogotá, D. C.: Diario Oficial 31190 (25 de septiembre de 1963).
- Presidencia de la República-MEN. *Decreto No. 3156 de 1968 (diciembre 26). Por el cual se garantiza el Fondo Universitario Nacional.* Bogotá: Diario Oficial 32691 (22 de enero de 1969).
- Presidencia de la República-MEN. *Decreto No. 088 de 1976 (enero 22). Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional.* Bogotá, D. C.: Diario Oficial No. 34495 (22 de febrero de 1976).
- Presidencia de la República-MEN. *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, D. C.: Diario Oficial No. 35070 (8 de agosto de 1978).
- Presidencia de la República-MEN. *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, D. C.:

- Diario Oficial No. 35070 (8 de agosto de 1978).
- Presidencia de la República-MEN. *Decreto No. 2343 de 1980 (septiembre 4)*. Por el cual se reglamentan los exámenes de estado para el ingreso a la educación superior. Bogotá, D. C.: Diario Oficial No. 35603 (18 de septiembre de 1980).
- Presidencia de la República-MEN. *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, D. C.: Diario Oficial No. 36615 (18 de mayo de 1984).
- Presidencia de la República-MEN. *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, D. C.: Diario Oficial Año CXXIV, No. 37.989 (3 de agosto de 1987).
- Presidencia de la República-MEN. *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, D. C.: Diario Oficial No 41.473 (5 de agosto de 1994).
- Presidencia de la República-MEN. *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)
- Presidencia de la República-MEN. *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.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html>
- Presidencia de la República-MEN. *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.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html>
- Presidencia de la República-MEN. *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.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html>
- Presidencia de la República-MEN. *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>
- Presidencia de la República-MEN. *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.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html>
- Presidencia de la República-MEN. *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.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html>
- Presidencia de la República-MEN. *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.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html>
- Quiceno, H. (2003). *Crónicas Históricas de la Educación en Colombia.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- 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, VIII, 170 (43). Universidad de Barcelona. [Versión Electrónica]. Recuperado el 15 de octubre de 2007, de: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-170-43.html>
- Restrepo, G. (1998). *Exámenes nacionales universitarios de ingreso y de egreso: su relación con el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación.* Bogotá, D. C.: Icfes.
- Rodríguez, J. (1959). *Didáctica del Lenguaje. 2° Grado.* Medellín: Bedout.
- Rojas, R. (1987), *Geografía de Colombia.* 3ª. Ed. Bogotá, D. C.: Editorial Voluntad.
- Sánchez, L. (1981). *Senderos del Idioma. Libro 4°.* 12ª. Ed. Medellín: Bedout.
- Secretaría Distrital de Educación-SED. (2001). *Evaluar para mejorar la educación.* Bogotá, D. C.: Alfaomega.
- Tiana, A. (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>
- Universidad de Antioquia (2007). *Programas académicos analíticos. Facultades de Educación y de Ciencias Sociales (1970-2000).* Medellín: Udea.
- Universidad Pedagógica Nacional (2007). *Programas académicos analíticos.*

- Facultad de Ciencias Sociales (1970-2000)*. Bogotá, D. C.: UPN.
- Universidad Santo Tomás (2007). *Programas académicos analíticos. Facultad de Educación (1970-2000)*. Bogotá, D. C.: Usta.
- Videlda, J. (1957). *Lecciones de matemáticas. Colección didáctica de textos de Matemática Elemental Moderna*. Cali: Editorial Norma.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá, D. C.: Foro Nacional por Colombia.

---

#### **Referencia**

Tomás Sánchez Amaya, "Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 7, núm. 2, (especial) (julio-diciembre), 2009, pp. 1675-1711.

*Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.*

---