

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedaogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional
Colombia

Quiceno Castrillón, Humberto; Peñaloza T., Martha Lucía

El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo
de la evaluación en Colombia, 1990-2014

Pedagogía y Saberes, núm. 41, julio-diciembre, 2014, pp. 45-61

Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064795005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2014*

The Evaluation Mechanism:
Cartography of the Knowledge
Production in the Field of
Evaluation in Colombia, 1990-2014

O dispositivo da avaliação:
cartografia da produção de
conhecimento no campo da
avaliação na Colômbia, 1990-2014

Humberto Quiceno Castrillón**
Martha Lucía Peñaloza T. ***

* Las reflexiones y aportes presentados en este artículo se derivan de la investigación sobre el campo de la evaluación en Colombia, realizada entre el grupo de investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas —GHPP— de la Universidad del Valle y el Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación —GIECE— de la Universidad San Buenaventura, Cali, en el año 2012-2013.

** Doctor en Educación. Profesor titular Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle. Miembro del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, GHPP. humberto.quiceno@hotmail.com

*** Doctora en Educación. Directora del Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación. Profesora titular del Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura, Cali. mlpenaloza@hotmail.com

Resumen

El artículo ubica el cruce de problemas en que se encuentra la evaluación en Colombia como concepto, estrategia territorial, experiencia de subjetividad y sistema escolar. La tesis central es que la evaluación es un dispositivo, una técnica, una estrategia, un sistema, un saber. Lo vemos en los discursos, en las instituciones y en las prácticas. Este objeto se forma y se construye, en determinadas condiciones históricas, geográficas y políticas. La cartografía se utiliza como categoría metodológica, para analizar la producción del conocimiento en el campo de la evaluación entre 1990 y 2014, y, a partir de allí, delimitar los territorios, ubicar los debates, problemáticas, tensiones y controversias en el discurso sobre la evaluación en Colombia.

Palabras clave

Evaluación, educación, escuela, producción de conocimiento, dispositivo.

Abstract

The article locates the crossroad of problems where Evaluation in Colombia is found as a concept, a territorial strategy, a subjective experience and a school system. The main thesis is that evaluation is a mechanism, a technique, a strategy, a system, some knowledge. We can see it in the lectures, in the institutions and in the practices. This object is formed and built under determined historical, geographical and political conditions. The cartography is used as a methodological category to analyze the production of knowledge in the evaluation field between 1990 and 2014 and starting from it, to delimit the territories and to locate debates, problems, tensions and controversies in the speech about evaluation in Colombia.

Key words

Evaluation, education, school, production of knowledge, mechanism.

Fecha de recepción: Septiembre 30 de 2014

Fecha de aprobación: Octubre 11 de 2014

Resumo

O artigo localiza o cruzamento de problemas que se referem a avaliação na Colômbia como conceito, estratégia territorial, experiência de subjetividade e sistema escolar. A tese central é que a avaliação é um dispositivo, uma técnica, uma estratégia, um sistema, um saber. Isso percebe-se nos discursos, nas instituições e nas práticas. Este objeto forma-se em determinadas condições históricas, geográficas e políticas. A cartografia é compreendida como categoria metodológica, para analisar a produção do conhecimento no campo da avaliação entre 1990 e 2014, e, a partir disso, delimitar os territórios, localizar os debates, problemáticas, tensões e controvérsias no discurso sobre a avaliação na Colômbia.

Palavras chave

Avaliação, educação, escola, produção de conhecimento, dispositivo.

El artículo sitúa la evaluación como un dispositivo que se instala en la vida social. Su esencia es el control de toda la sociedad y todas las instituciones. Su campo objetivo es complejo pero ordenado, examina, mide, regula, clasifica y registra. Como su campo objetivo es tan universal y sus lugares de práctica, múltiples, la evaluación tiene que ser exacta, precisa, experimental, objetiva, neutra, general y aplicable a cualquier cultura y geografía. Este es su sentido de científicidad, su tecnología, el tipo de conceptualización que ha logrado y el saber que ha formado. Evaluar es la forma actual de educar.

Dos perspectivas se entrelazan para analizar la evaluación como dispositivo. Una de naturaleza teórico-conceptual y otra de naturaleza práctica. La perspectiva teórico-conceptual trabaja sobre autores, teorías y epistemologías que fundan la evaluación como campo de saber y de poder. La perspectiva práctica parte de un estudio específico, detallado y puntual, sobre la producción de conocimiento en el campo de la evaluación entre 1990 y 2014. Se utiliza la cartografía como categoría metodológica¹ para analizar la manera como los grupos de investigación abordan los temas, objetos y problemas propios de la evaluación y, a partir de allí, situar los debates, tensiones y controversias en el discurso sobre la evaluación en Colombia.

La importancia de este artículo radica en mostrar la manera en que se construye la evaluación como teoría, práctica y estrategia territorial, en una sociedad específica, con ello se quiere aportar al análisis del dispositivo de la evaluación en Colombia, revelando su estrategia mundial y sus efectos locales como concepto, experiencia de subjetividad y sistema escolar.

El origen epistemológico de evaluar

El dispositivo² de evaluación tiene cien años de existencia. Evaluar es la forma actual de educar, que rem-

plazó la forma universal de la escuela, como sistema de educación universal, que, a su vez, reemplazó la enseñanza como práctica educativa. La evolución del educar se ha hecho en Occidente de la siguiente forma: en la Antigüedad, fue el individuo el objeto de educación; luego, en la Edad Media y en la Modernidad, la institución escolar y finalmente, en la actualidad, es la sociedad. La evaluación recoge este legado y le da un nuevo sentido, que es el contemporáneo: que educar se entiende como algo universal, planetario y hecho por las grandes potencias. Evaluar es un instrumento imperial, como imperial fue la enseñanza, cuando estuvo en manos del poder de la Iglesia y del Rey. El Imperio actual, evalúa, juzga, acredita, valora, la vida social en toda su totalidad (Hardt y Negri, 2005).

De la evaluación de comienzos del siglo xx a la de comienzos del siglo xxi, hay una profunda diferencia. A pesar de que sus inicios son globales, no tenía la información (sistema mundial del conocer) como su objeto fundamental. Entre evaluar instituciones o planes de estudios, conductas o aprendizajes, y hacerlo sobre la información, hay un profundo cambio, que tiene que ver con el paso de la sociedad del capitalismo cognitivo, al capitalismo de la información³ (Castells, 1999; Blondeau et al., 2004). Es como decir, el paso de la conducta a la mente. Durante mucho tiempo, la evaluación fue un problema de la conducta, hoy es un problema de la comunicación mundial, local y global. Evaluar fue una técnica de corrección de las cosas del mundo, en la actualidad, ni corrige, ni es técnica, ni se preocupa de las cosas. El problema que le inquieta es producir conocimientos. Evaluar hoy no es juzgar o valorar, es potenciar las potencias, los poderes, los controles, sobre la población (Foucault, 2007).

1 El trabajo cartográfico se apoya en Deleuze (1987) en el acápite titulado: *Un nuevo cartógrafo*.

2 El concepto de dispositivo fue acuñado por Michel Foucault, en su libro *Voluntad de saber* (1971). El mejor comentario sobre

En sentido estricto, la evaluación es de fecha reciente, nace en la obra de Ralph Tyler, influenciado por la producción de Charles Hubbard (1915); Thorndike (1904); Charters, W. W. (1909; 1923), y sus propios estudios experimentados entre 1930 y 1945. Tyler parte del contexto educativo de comienzos del siglo xx, su referencia es lo que le paso a la educación americana después de la Primera Guerra Mundial (Apple, 1974). El punto central de la obra de Tyler (1949) es plantear la necesidad de una evaluación científica desde la formulación de objetivos educacionales, que haga posible que el control sobre ellos permita su evaluación, lo que demuestra que la evaluación no nace de ninguna teoría o disciplina, sino que es una estrategia de control. Esta estrategia es una visión sobre la educación, desde fuera de la escuela, los programas y la enseñanza. Una visión que no es positiva no funda, no crea, no es metódica, no produce conceptos, sino principios de actuación y de intervención. En su obra, Tyler opera como un administrador y un gestor, a nombre de la sociedad. Evaluar es incorporar a la educación un sentido de objetividad y comprobación de dicha objetividad, sin que participe ninguna subjetividad. La prueba, la medición y el examen, cambian de lugar, modifican su sentido y adquieren nuevas funciones, todo ello para situar la evaluación como la única forma de educar. Hay que diferenciar evaluar de estas funciones. La prueba nace en la Edad Media, el examen en la primera modernidad (siglo xvii), y la evaluación, en la sociedad de la información. La prueba es una medida judicial (Foucault, 1980); el examen es un saber de corrección y disciplina (Foucault, 1976); la medición es un concepto estadístico (Foucault, 2006); y la evaluación es un sistema general de control (Foucault, 2007). La prueba, medía la fuerza; el examen, analizaba el cuerpo; la medición, calculaba, la mente y la evaluación, sistematiza la información.

A pesar de que Tyler no creó la “teoría” de la evaluación, fue sobre estas bases de saber y de epistemología que constituyó la educación como estrategia mundial. Tyler no escolarizó la educación (imponer la escuela como el modelo para toda la sociedad), lo que hizo Tyler fue usar el saber y la técnica de evaluar para incorporar la enseñanza, el plan de estudios, el currículo y la escuela como medios de evaluación y, con ello, crear un sistema educativo que impide poder pensar, hacer o crear otra práctica en la sociedad, que no sea educar. Históricamente, la educación nunca había sido hegemónica, el poder no había podido hacer creer, que educar es el mejor modo de conocer y de pensar, pues bien, la evaluación, en su aparente neutralidad y objetividad, lo hace posible. Se impone como la única opción de educar y ser edu-

cado, desde cualquier lugar de la sociedad. A partir de la modernidad, se creyó que educar se hacía desde la escuela, desde un aparato de corrección; Tyler desplaza esta función, educar es establecer un objetivo general de actuación y hacer que se cumpla. Ahí nace evaluar, que simplemente es “decir para hacer” y para ajustar este decir con ese hacer. Técnica de instalación de la operatividad en el lenguaje, en la percepción y en la conducta (Tyler, 1973).

Es importante explicar cómo construyó su saber, la evaluación. Empezó a comienzos del siglo xx, como test y mediciones para determinar capacidades, actitudes y diferencias individuales sobre inteligencia (Escudero, 2003; Díaz Barriga, 1993), luego Tyler (1949) y Bloom (1956) introducen la medición educativa como esencia de la evaluación y la especificación de objetivos educativos, entendidos como cambios de conducta (valores, hábitos y prácticas) para medir la eficacia de un programa educacional; con ello se cambió la idea de ver la escuela aislada del Estado y de la sociedad. El objetivo se instala en lo general, en lo universal. Tyler, en lugar de ver la educación desde un punto local, particular o singular, se situó por encima, pensó en la sociedad, en la idea de integrar los objetivos educacionales con la vida, el trabajo, el lenguaje y la realidad. En forma práctica, recogió los componentes históricos de la educación, la enseñanza, el plan de estudios, la escuela, el alumno y la sociedad. Con ello estableció un saber general, saber que había que fijar a las cosas y a los seres, por medio de la idea de sistema cerrado, que permite fijar, cada parte al todo y el todo a la realidad. El nombre para esta operación es sencillo, planificación, administración y gestión. La emergencia del sentido de la evaluación educativa surge de planificar el todo y la parte, de lograr su ajuste para volverlo productivo. La evaluación ataca el punto del Estado mal administrador. Evaluar es administrar con claro sentido la relación escuela-Estado y Estado-sociedad.

El segundo objeto de la evaluación fue el aprendizaje. Debemos insistir que la evaluación no es una educación que se fije a un lugar o un punto de la sociedad, como nació desde y con una lógica sobre lo general y de la relación con la parte (sistema), atraviesa todos los puntos de la educación y de la sociedad (Martínez Boom, 2004). Este es el caso del aprendizaje. No establece un aprender local, sino que el aprendizaje se ve en toda la sociedad y en cada parte de ella, en la escuela, en la familia, en el estudio y, por supuesto, en todo aquello que lleve al aprender y sea el aprender, la mente, la inteligencia, el cuerpo, el organismo y la fisiología (Noguera, 2012). Con Thorndike (1936, p. 102), “la evaluación,

de la mano del conductismo, articuló el aprender con comportamientos, acciones o reacciones a determinadas situaciones estimulantes que desencadenan la conducta". Con Bloom la evaluación se encontró de cara con el aprendizaje, a partir de la revisión, medición y control de los objetivos definidos en términos de conductas, comportamientos y análisis de tareas. Posteriormente, otros teóricos arraigados en las tradiciones metodológicas de las ciencias sociales amplían la visión de la evaluación como una actividad política orientada a la toma de decisiones, en tal sentido, reconocen el papel del evaluador en la definición de criterios para establecer juicios y como un negociador de perspectivas, en términos de derecho, justo y equitativo (Weeis, 1976; Cronbach, 1982; Scriven, 1976; Eisner, 1991; Stake, 2000; Mc Donald, 1979; House, 1991; Guba y Lincoln, 1989; citados por Alkin, M., 2004).

Con la llegada de la información, los conocimientos y la tecnología, la evaluación se impuso como la única forma de educar, como lo fue en su tiempo el enseñar o el ir a la escuela. Educar es evaluar y evaluar es un saber universal, que reemplaza los saberes de las ciencias humanas, sociales y ciencias morales. Este gran saber universal, ligado a la calidad y agenciado por organismos internacionales, se instala en la sociedad (Gray, 1998; Fetterman 2000). Se trata de evaluar, medir, cuantificar, materializar y objetivizar los aprendizajes con el fin de aumentar la productividad de la educación (Martínez Boom, 2004, p. 358).

La evaluación como objetividad

En el siglo XVII, se diferenció entre sujeto y objeto. El sujeto fue representado como logos, mente, razón y método. El objeto, como realidad, mundo y cosa. En términos de ciencia, esta separación sujeto y objeto fue definida como subjetividad y objetividad. En esta época, el saber, la verdad, el conocer y la ciencia buscaron la objetividad y la hallaron en la realidad, construida fuera del sujeto, exterior al hombre y a su mente. La subjetividad servía para buscar, indagar y conocer. La objetividad, por su parte, era para instalar, crear, volver real y construir la realidad. Examinar nació en esta época, en la misma en la que se creó la objetividad de las cosas. Examinar se dirigía al objeto, a la realidad y a la cosa. El objeto se instaló en un campo de objetividad, de tal modo que permitiera su examen, visión, presencia, contacto, percepción y la sensación de su realidad. La educación de un hombre, de una población o de los habitantes de un reino, se producía al instalarlos en un campo de realidad, que se pudiera ver y examinar; ese campo y ese objeto fue la escuela (Foucault, 1968). Allí, todavía, no estaba la evaluación, estaba el examen.

La evaluación, como el examen, es una fuerza que instala, fabrica, produce y crea la objetividad. La diferencia con el examen, es que este crea la escuela y la examina, la evaluación crea la educación como un control y lo regula (Foucault, 2006; Díaz Barriga, 1993; Martínez Boom, 2004). La escuela es precisa, es un objeto particular, parcial en la sociedad, la evaluación es general, universal y mundial, su objeto es el todo universal y general. La evaluación controla, regula, verifica, comprueba de forma general, lo que es universal. La evaluación produce el saber, los dispositivos, las percepciones, los registros de la educación como campo objetivo. Un campo que es mundial y universal y que involucra a todo el mundo y a todos los saberes actuales, la técnica, la moral, la política, la administración, la gestión, la ciencia y la conciencia (Foucault, 2007; Deleuze y Guattari, 1997).

La escuela, en el siglo XVII, cuando nace, creó un campo objetivo de la educación, ese saber de la educación tiene como objeto la escuela, y el medio para crear y producir escuela es la enseñanza y con la enseñanza la figura del maestro. El sentido preciso de la educación al convertirse en escuela es examinar, y la práctica regular, general y uniforme de la escuela es el examen. Esta forma de regulación solo se podía hacerse en lugares cerrados, en espacios encuadrados, en medios de confinamiento, casa, convento, seminario, universidad, taller, hospital; y su función, también esencial para poder educar, que era enseñar, debía acompañarse del examen, que tenía muchos registros, observación, cuidados, preocupación, atención, anotación, notación, registro, clasificación, entre otras muchas cosas más (Foucault, 1976).

La escuela educa, para educar, enseña y para enseñar, examina. ¿Quién lo hace? No lo hace el pensamiento, puesto que es una entidad subjetiva, lo hace la propia objetividad, ella misma se vuelve hacia sí misma, ella misma retorna, ella es la verdad, tanto en su manifestación como en su resultado. El examen es un concepto objetivo, pues nace en los espacios de la escuela; como concepto que es, cumple su función de examinar a los que gobierna, cuida, enseña y conduce, y a la vez debe decir si se cumple lo enseñado (Díaz Barriga, 1992, 1993). La misma función de examen examina. Esto es lo que Foucault llamó *disciplina*. Un campo objetivo que se regula a sí mismo, que es como una máquina, un dispositivo que no tiene subjetividad. La objetividad *escuela* produce el examen como lugar objetivo y ella misma lo produce, lo expresa y lo comprueba. Allí no puede estar ni existir la subjetividad, que queda excluida.

La evaluación, por su parte, no es parcial, su esencia no es el examen, sino el control de toda la socie-

dad y de todas las instituciones (Foucault, 2007). Su campo objetivo es complejo pero ordenado; examina, mide, regula, clasifica y registra, con la condición de llevar ese conocer, saber, percepción, de lo parcial a lo universal. La evaluación controla todo y devuelve lo que buscó y halló, a toda la sociedad y a cada sitio en particular. Como su campo objetivo es tan universal y sus lugares de práctica, múltiples, la evaluación tiene que ser exacta, precisa, experimental, objetiva, neutra, general, universal y aplicable a cualquier cultura y geografía. Este es su sentido de científicidad, su tecnología, el tipo de conceptualización que ha logrado y el saber que ha formado.

La lógica de la subjetividad

Los estudios históricos sobre la prueba, el examen y la medición fueron hechos con otra lógica, opuesta a la lógica de la educación. Una lógica pensada desde el poder sobre los discursos, el poder sobre las instituciones y el poder sobre los sujetos. Estos estudios nos mostraron que el examen y la medición fueron creados por el sistema de poder, el sistema de saber y el sistema sobre el sujeto, desde el poder de la monarquía, del naciente capitalismo, el Estado como aparato de gobierno y la sociedad de la disciplina. El objetivo del examen, era encerrar para corregir, vigilar para encauzar y normatizar para enderezar las conductas. La escuela no educaba, la escuela corregía (Foucault, 1976).

La escuela no ha existido siempre como la única entidad que permite ser educado. Lo que ha existido son otras formas de educar. En Grecia, el poder de la polis creó un saber que se llamó educación. Una cultura, una formación cívica y política. Un arte, el arte de formarse a sí mismo, una preocupación por el “cuidado de sí”. Por la obra de Clemente de Alejandría, “el pedagogo” (1988), conocemos que la educación a comienzos de la era cristiana pasó del *didákstiqué* al pastor. Nacía, así, la educación como conducción, como gobierno de los otros, como acompañamiento y dirección de la conducta. Sócrates se oponía a ejercer una conducción, a gobernar a sus discípulos, porque esa práctica era de poder, del poder de la polis, que imponía esa forma de conocimiento moral, político y cultural. La educación durante la Edad Media fue representada como conducción y gobierno de los otros. Educar era conducir y ser educado era ser conducido, guiado y protegido. En la Alta Edad Media, siglo xv y xvi, surge otra forma de educación, este saber y esta práctica fue la enseñanza. Educar era un saber, una cultura, que tenía como soporte el poder, el enseñante, el director de conciencia, el director de la casa de estudios y de la comunidad. La clase, la lección, las materias, la repe-

tición, la prueba y la enseñanza se impusieron como forma universal de educación (Gimeno, 1996).

Con la enseñanza se reactivó la prueba (Foucault, 1976). Esta era una práctica judicial que venía desde el Imperio carolingio. Servía para saber quién había cometido un delito y cómo se le reconocía. La prueba se usó en el sistema de justicia y después emigró al arte, los deportes, la corte y, en general, la cultura popular. Más tarde se instaló en la enseñanza. Las pruebas servían para fijar los rituales de la enseñanza de la escolástica y luego, en el siglo xvii, emigró a la escuela, el aula de clase, la vida escolar.

El rechazo a la educación, entendida como escuela, creó la educación como naturaleza universal y humana. Educar era volverse hombre. En ese siglo, el xviii, se dividió el problema de educar entre los que creían que educar se producía por la escuela y su enseñanza y los que afirmaban que se producía por fuera de la escuela y por las manos del hombre. La educación estaba en la corte, en la vida de la nobleza, en la lectura, en descifrar el idioma de las lenguas, en los viajes. La enseñanza no daba este saber, la enseñanza daba unidad, comunidad, vida en común. Al finalizar el siglo xviii, y a comienzos del siglo xix, educar o ser educado no se producía en la escuela o en manos de un hombre sino por la intervención de la cultura. Por cultura se entendía la universidad, la ciencia, el arte, la filosofía. La educación producía escritores, filósofos, sabios o científicos, para pensar, dirigir la sociedad, gobernar, construir la cultura de una sociedad. Fue una especie de vuelta a la Antigüedad. En esta educación no existió la corrección, la disciplina, la enseñanza y la medición.

La prueba existió en la enseñanza. El examen en la escuela. En la formación no existió ninguna de las dos, porque no había enseñanza y no existía disciplina. La medición solo era para lugares de encierro, como lo demostró Foucault, que estudió las instituciones que nacieron en el siglo xvii, la escuela, la fábrica, el asilo, el reformatorio, la cárcel y el hospital. La medición solo estaba dirigida a lugares que educan y lugares de encierro. En la formación de Rousseau o en la *Bildung*, no hay evaluación, porque no hay educación. La evaluación solo podrá existir en donde se unifique, uniformice, corrija, se iguale, se masifique, se vigile y se castigue. En donde no hay enseñanza, escuela, disciplina, no puede haber evaluación. Esto explica el por qué se quiere extender la evaluación a todos los lugares, saberes, culturas, clases sociales, sectores, ciencias y técnicas.

Frente al poder que educa, el hombre ha construido un contrapoder, que no educa, digamos otra subjetividad, que no es la del poder, sino la del sí

mismo, que hay que entender como la acción que hace el sujeto por separarse del poder y crear su propio poder (Nancy, 2005). Esta subjetividad ha sido siempre distinta, diferente, otra cosa frente al poder universal de educar. Una subjetividad que renuncia a ser educado como el poder quiere, que busca su propia educación, lejos del poder y cerca de la subjetividad. Foucault define este campo donde actúa la subjetividad, y que está fuera del poder de ser educado, como técnicas de vida, un campo de la cultura, que el poder no ha podido penetrar. Hegel fue el filósofo que estuvo más cerca de pensar este sujeto y su acción de liberación (Foucault, 2007; Agamben, 2003; Sloterdijk, 2012).

Los estudios de subjetividad buscan que cada uno construya un análisis, una forma de separarse del poder y del saber y nuevas subjetividades, sobre todo aquello que signifique poder (Foucault, 1991). Si los primeros estudios se hicieron sobre la prueba, el examen y la medición, ahora hay que hacerlos sobre la evaluación. Mostrar el poder que sustenta la evaluación, evidenciar el saber que la hace funcionar y los efectos sobre los hombres y la sociedad. Esto quiere decir que no podemos situarnos como sujetos de evaluación ni como objetos de evaluación. Los estudios de subjetividad demandan no evaluar, no usar la evaluación; lo que hay que hacer es salirse fuera de ese saber y poder, analizar sus mecanismos discursivos, sus formas institucionales y los dispositivos de control que utiliza para dominar los sujetos y las instituciones.

El dispositivo de evaluación

Un dispositivo es la mejor imagen que se le puede dar a la evaluación. El dispositivo es, a la vez, un concepto, una técnica, una cosa, un aparato, un sistema, un saber. Es una cosa total, una parte, es una relación y una función (Deleuze, 1987). Lo esencial de este dispositivo es que no tiene sujeto, subjetividad o *cogito*. La ciencia tiene sujeto, es un grupo, una asociación, una comunidad, un autor, un pensamiento, una teoría, un hombre, una mujer, un cuerpo, una mente. La evaluación no tiene sujeto, es una cosa que la puede hacer todo el mundo, una agencia, un Estado, un gobierno, la comunidad internacional, un maestro. Cualquier cosa del universo se puede evaluar, la evaluación es el último saber sobre la educación y de educación. Educar hace mucho tiempo era cuidar, enseñar era ir a la escuela, hoy es evaluar.

Es evidente que la evaluación nació del capitalismo industrial, de la tecnología, de la economía y de la educación. Esto le permitió pensar en la sociedad y en las funciones del Estado. Pensar en la manera

de cambiar la enseñanza y la escuela, que se consideran modelos de educación para toda la sociedad (Martínez Boom, 2004). En sus inicios, la evaluación orientó la enseñanza y las políticas de planificación del Estado hacia la escuela. Esta estrategia de evaluación estatal fue posible por la emergencia de varios conceptos, dispositivos y campos: la sociedad, la información, la globalización y la gestión.

Estos cuatro dispositivos crean el gran dispositivo de la evaluación (saber de sí, de los otros y de los demás), que se impone como la mejor forma de educar. Por primera vez, el campo de la objetividad arremete contra el campo de la subjetividad, contra el sujeto y contra el sí mismo. Evaluar es una operación que va del sujeto en sí mismo hasta el sujeto como multiplicidad, del acto propio hasta los actos de los demás, del gobierno de sí hasta el gobierno de otros, de la autonomía hasta la heteronomía, de una acción hasta todas las acciones (Foucault, 2007). El campo de subjetividad es poblado por el gran campo de objetividad (objetivos generales, lineamientos, estrategias, planificación, estándares) y la superposición entre los dos, la articulación de los dos campos son estructurados por los cuatro dispositivos señalados, la sociedad, la información, la globalización y la gestión. De un modo general, veamos estos cuatro dispositivos.

- 1. El dispositivo de gestión.* Este dispositivo surge en el siglo XVII, pero no hace parte de la disciplina y por eso no entró a la educación y a la escuela. La gestión estaba fuera, en el exterior de la educación, en la ciudad. Servía para organizar la ciudad, el espacio arquitectónico, las vías, el comercio. En el siglo XX, la gestión entró a las instituciones, las empresas, las escuelas, la administración del Estado y, sobre todo, a la organización de las poblaciones. La gestión se opuso a la forma de gobernar por medio de la racionalidad política, de la moral, de la educación, o de las prácticas económicas. Es un dispositivo que permite gobernar sin que esa práctica resulte un exceso o abuso del poder. La técnica de gestión reemplaza las estrategias de poder. La gestión es como la disciplina, no refleja el poder, no indican quién ejerce la fuerza y quién impide la libertad. La gestión es una técnica de gobierno de los hombres y de las poblaciones, basada en las tecnologías de la información (Foucault, 2007).

- 2. El dispositivo de sociedad.* En el siglo XIX la educación construyó un tercer objeto que fue la sociedad. Educar era un sistema, una estructura, una totalidad, un modelo general. Según la sociedad, el modelo general y la

organización de este modelo, la educación iba a tener sentido. Educar no era la escuela, no era tampoco el maestro o el niño, educar era la sociedad y su sentido. La generación educa a otra generación, las comunidades educan, los gobiernos educan, como educan los partidos, las economías, la industria, el capital, el dinero y el banco. La educación es pues un sistema social, complejo y cerrado, que exige sea pensado como un modelo a establecer. Ese es su sentido.

Esta sociedad retomó la formación, la escuela y la disciplina, no así la prueba, que desapareció. El objeto que creó fue la pedagogía como el saber que podía conocer el interior de la educación, ya sea del niño o de la escuela y el exterior social y cultural. Las ciencias de la educación en Francia y en Europa, indudablemente, fueron posibles en esta sociedad y en esta educación social. En esta sociedad no se creó la evaluación, mantuvo el examen y se incorporó la formación. El examen lo convirtió en una decimología. Es decir, un estudio de la medición pensada más como un instrumento social, cultural y moral, que como una medición (Díaz Barriga, 1993).

3. *El dispositivo de información.* La información, que nace en el siglo xx, cambia las condiciones de producción del saber. El saber no surge por la voluntad del hombre, esfuerzo, lucha, deseo; el saber le llega al hombre desde el exterior. Saber es localizar los circuitos por los cuales pasa el conocer, dónde está el saber y los fines del saber. Esto es información. Saber es informarse, sin tener que cambiar la condición humana, sin poner a prueba la voluntad. El saber llega porque se produce fuera del hombre. Lo que el hombre debe hacer es aprender este saber, incorporarlo, y retenerlo, lo cual se logra con ayuda de las tecnologías de la información, que están para ello, para llevar el aprender.
4. *El dispositivo de globalización.* Este dispositivo siempre ha existido. Desde la Edad Media, la enseñanza se impuso como saber global, a través de los universales. La ciencia moderna, con el paradigma del método científico, la mente y la razón, cambió los universales por la razón general o razón del mundo. En el siglo xix, la ciencia, como objetividad y racionalidad, se erigió como el modelo general de pensamiento. En el siglo xx, la objetividad ya no fue solo la de la ciencia, sino también, la de la técnica. Lo que se llamó la revolución científica

fico-técnica es la imposición universal, de las leyes de la economía, de las leyes del gobierno de los Estados y las leyes de la moral. Junto al poder de estas leyes, se creó el dominio universal, de la técnica, de las investigaciones de saberes precisos y especializados, de saberes con finalidades exactas y con objetivos calculados. La técnica se volvió paradigma epistémico y racional, un universal, como lo había sido el silogismo en la edad media.

La evaluación como campo de saber

Gastón Mialaret (1991) abordó el estudio de la evaluación en Europa y particularmente en Francia. En su obra, el autor narró la entrada de la evaluación a Francia, las diferencias entre la evaluación europea y la americana. La obra de Bloom (1956), por otra parte, permitió exportar los objetivos de evaluación a Europa y al resto de Occidente, su taxonomía de objetivos, posibilitó clasificar y ordenar los objetivos de aprendizaje. La evaluación y los objetivos de evaluación hicieron su entrada en Europa, vía Bélgica, por la influencia de Bloom, que había publicado en Quebec sus estudios sobre taxonomía, que es el sistema de clasificación de los objetivos. Bloom, en 1957, pasa el objetivo de la vida contemporánea de Tyler, a objetivos de aprendizaje. El objetivo general se vuelve experimental. Esta experiencia fue retomada en Bélgica y luego en Europa, en la pedagogía experimental.

En Europa, a partir de la creación de las ciencias de la educación, se diferenció entre objetivo y finalidad educativa, cuestión que abordaron Tyler y Bloom. Para estas ciencias, los fines o metas de la educación son objetos de la ciencia de la educación y, concretamente, de la filosofía de la educación. El fin de la educación no se puede confundir con el objetivo de la educación. Esta diferencia no se da simplemente entre palabras, sino entre ciencias o saberes, el de Tyler-Bloom y el de las ciencias de la educación. Ya sabemos lo que es un objeto de la educación en Tyler, en las ciencias de la educación, el fin de la educación parte del significado de educar como una actividad humana, el sentido de educar para un educador y un docente, el cual solo se puede conocer en la filosofía de la educación. En esta "ciencia", el fin de educar toma en cuenta tres objetos: una visión del hombre, una visión de las funciones de la educación y sus relaciones, y una función crítica de la sociedad y de los sistemas. Los objetivos de la educación, adquieren su sentido dentro de la filosofía de la educación, es más general la finalidad y mucho menor, el objetivo, el segundo, depende del primero.

Los objetivos de la educación y su generalización, la pedagogía por objetivos, se diferencia de la finalidad, como lo dice Hameline (1979), los objetos que el investigador atiende en su institución educativa, los cuales son precisos de describir en términos de comportamientos, son objetivos. La finalidad no es puesta por el educador, sino que la recibe de la filosofía de la educación, que adelanta una visión del hombre y lo ubica en una sociedad específica. Para las ciencias de la educación, la finalidad, como el objetivo, no son taxonomía, sino experiencias de saber, valores morales, desarrollos de aprendizajes, procesos educativos. Es por esta forma de diferenciar la finalidad como filosofía y el objetivo como comportamiento, que la evaluación es estudiada desde varias ciencias, la psicología de la educación, la filosofía de la educación y la evaluación propiamente dicha. De allí que evaluar se haga desde cuatro perspectivas: el educador, el sujeto evaluado, el investigador y el administrador. En Tyler desaparecen las tres primeras funciones, en beneficio de la última, la del administrador.

Otra diferencia importante entre la evaluación americana y la francesa es la distancia que hay entre control y evaluación. Las obras de Tyler y de Bloom, son más de control, que de evaluación. La evaluación tiene tres componentes. Es el del orden de la filosofía y la moral, de las modalidades y su papel en la relación maestro y alumno. Control son operaciones instrumentales, sobre el funcionamiento concreto de una actividad y la evaluación, cuando se presenta, cuando se da, es porque aparece un juicio de valor sobre las actividades de formación. Evaluar significa recibir información, que permita pronunciar un juicio de valor en vista de esclarecer una decisión. La evaluación tiene tres objetivos: el objeto, el referente y la referencia. Las ciencias de la educación incorporaron el control (Tyler-Bloom) y los articularon a la evaluación (filosofía de la educación). Hay que empezar a educar por los objetivos que persigue el educar, lo que quiere y desea obtener. Luego hay que agregarle, la situación, los criterios a evaluar y las finalidades.

En Colombia, el currículo y la evaluación, que se hicieron presentes en la década del setenta, reconocen la tradición americana que hemos descrito, la de Tyler y Bloom. Esta tradición se mantuvo separada de la francesa. La reforma curricular de 1976 incluye la evaluación, definida como juicio educativo y calificación que se da a una persona, basándose en una evidencia contrastable. Es decir que agrega juicios y valoración sobre el progreso del estudiante, colocando sus procedimientos más en una reflexión, que en una instrumentación. Estaríamos más próximos a la línea de Tyler-Bloom, que a las ciencias de la educación.

Entre 1976 y 1984, se producen una serie de decretos que intentan llegar a un concepto de evaluación social. Se dice que la evaluación escolar debe hacerse por parte del Centro Experimental Piloto, que esta entidad debe evaluar los programas, las regiones y los sistemas, para lo cual hay que hacer un seguimiento, una valoración de la institución educativa, en sus diferentes aspectos: organizativo, administrativo, pedagógico y del alumno. En 1976, la evaluación se entiende como un control de las metas y fines del alumno y ya en 1987 deviene en un control global: evaluar es controlar la sociedad educativa completa.

Sea en la tradición americana, francesa o colombiana, la evaluación es la creación de un dispositivo de educación (control y valoración), que se hace, ya no desde la enseñanza, la escuela o la educación (que fueron los tres grandes sistemas de formación en Occidente), sino desde formas de control sobre la población y sus lugares de inserción, la institución educativa, la región, el país y el mundo. El medio para hacerlo es la información, que funciona como evidencia incontrastable para solucionar los problemas de la propia información. El círculo se cierra entre la información pedida, la adquirida y la realizada.

El dispositivo de la evaluación en Colombia

Una vez situado el dispositivo de la evaluación a nivel teórico y conceptual tomando como referencia el nacimiento de la evaluación en Estados Unidos y sus efectos en la cultura Europea, se analiza el dispositivo de la evaluación como práctica de saber y de poder en la sociedad colombiana, tomando para su análisis la producción de los grupos de investigación en el campo de la evaluación.

El análisis de este dispositivo se hace de dos formas. En un primer nivel se retoman las categorías planteadas a nivel teórico y conceptual sobre la evaluación y en un segundo nivel se analiza la práctica, esto es, el funcionamiento de estas categorías en los discursos que producen los grupos de investigación sobre evaluación en Colombia.

Para leer la producción de conocimiento en el campo de la evaluación, se utilizó la cartografía como categoría metodológica. La cartografía ubica los lugares, los espacios, los tiempos, además sitúa los territorios, instituciones, investigadores y producción académica. La cartografía como mapa⁴ de relaciones

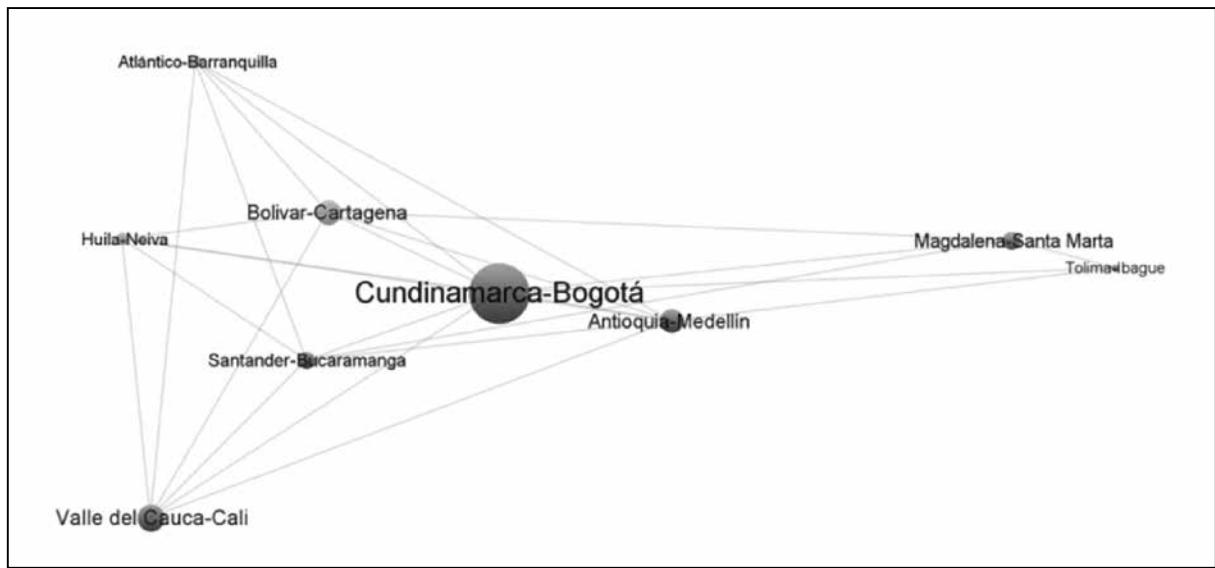
⁴ El mapa tiene un límite, un sentido y un objetivo. El mapa es la idea de un sistema con el cual se piensa construir la cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación.

establece los puntos de encuentro y desencuentro, el cruce de problemas en que se encuentra la evaluación en Colombia.

El acopio de la información se realizó a través de la plataforma ScienTI-Colciencias, en particular la información registrada y actualizada sobre los grupos de investigación en el campo de la educación y la psicología cuyo objeto de estudio fuera la evaluación, en cuanto objeto específico de conocimiento, o bien que por lo menos una línea de trabajo se enfocara en evaluación.

Para la construcción de relaciones entre los grupos de investigación se crearon matrices, mapas y redes gráficas que articulan: grupos-territorios; grupos-instituciones-producción; grupos-líneas investigación; grupos-producción de conocimiento y grupos-investigadores, alrededor de lo que los grupos declaran como tendencias en la producción de conocimiento.

Figura 1. Mapa de relaciones grupos-territorios



Se reportaron 38 grupos de investigación en evaluación, 13 abordan la evaluación como objeto de conocimiento, y lo explicitan en la denominación del grupo, otros 25 grupos declaran, por lo menos, una línea de investigación en evaluación. Estos grupos pertenecen al área de la educación y solo uno es de psicología (Grupo de Investigación en Medición y Evaluación de la Universidad Javeriana Cali).

El 50 % de los grupos fueron creados de 1995-2004: 15 fueron registrados de 1995-1999; 13, del 2000-2004; y 10, del 2005-2010. Surgen en el marco de la creación del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y representan una tradición en

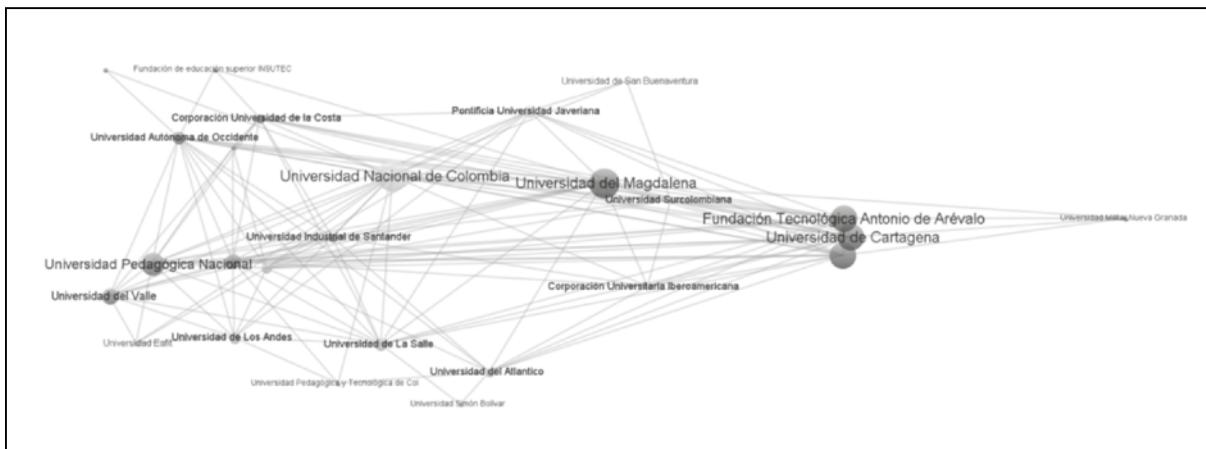
Se identificaron 38 grupos en evaluación; 13 cuyo objeto de conocimiento es la evaluación y 25 que reportan línea en evaluación. De los 38 grupos seleccionados, se revisaron directamente 244 documentos reportados como producción académica: 145 artículos publicados en revistas especializadas, 50 capítulos de libro y 49 libros publicados como resultado de investigación. De este material, 208 documentos fueron producidos entre 1990-2009, y 26 entre el 2010 y el 2014.

Resultados

1. La cartografía permitió ubicar territorios, instituciones y grupos de investigación que en el país producen conocimiento alrededor de la evaluación y establecer las relaciones de filiación y colaboración entre instituciones y grupos. En la figura 1 encontramos un mapa de estas relaciones.

investigación en Colombia. Es importante resaltar que la creación de los grupos en evaluación está directamente relacionada con la política sobre la calidad de la educación y la evaluación como un referente para el aseguramiento de la calidad de la educación y de los aprendizajes.

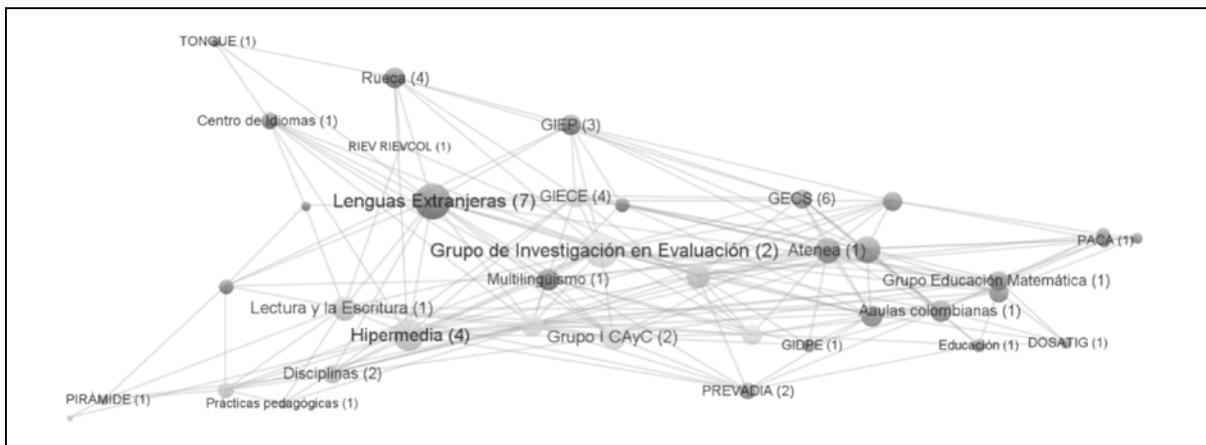
De los 38 grupos que declaran como campo de conocimiento la evaluación, 20 se encuentran ubicados en Bogotá; 4 grupos están ubicados en Medellín; 3 grupos están ubicados en Cali; 2 grupos se encuentran ubicados en Cartagena; 2 grupos, en Santa Marta; 2 grupos, en Barranquilla; 2 grupos, en Tunja; 1 grupo, en Neiva; 1 grupo, en Ibagué y 1 grupo, en Bucaramanga.

Figura 2. Mapa de relaciones grupos-instituciones-producción

Desde su creación hay 5 grupos que fueron presentados en modalidad de trabajo interinstitucional: Red universitaria evaluación de la calidad, capítulo Colombia (Rueca), conformado por la Universidad De Cartagena, Universidad Del Magdalena, Fundación Tecnológica Antonio de Arévalo y Universidad El Bosque; Desarrollo y Evaluación de Competencias (Gidecom), conformado por la Universidad del Magdalena y la Corporación Universidad de la Costa; Grupo Interinstitucional Ciencia, Acciones y Creen- cias, conformado por la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle; De las Concepcio- nes a las Prácticas Pedagógicas, conformado por la Universidad Nacional De Colombia y la Universidad

Distrital Francisco José de Caldas; Didáctica de la Matemática, conformado por la Universidad Pedagó- gica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Investigación por las Aulas Colombianas, conformado por la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se destacan la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital por su trabajo colaborativo.

2. La cartografía permitió establecer las relaciones entre los grupos y las líneas de investigación que han sido declaradas e identificar algunos campos de saber alrededor de los cuales gira la intención de pro- ducción de conocimiento en la evaluación.

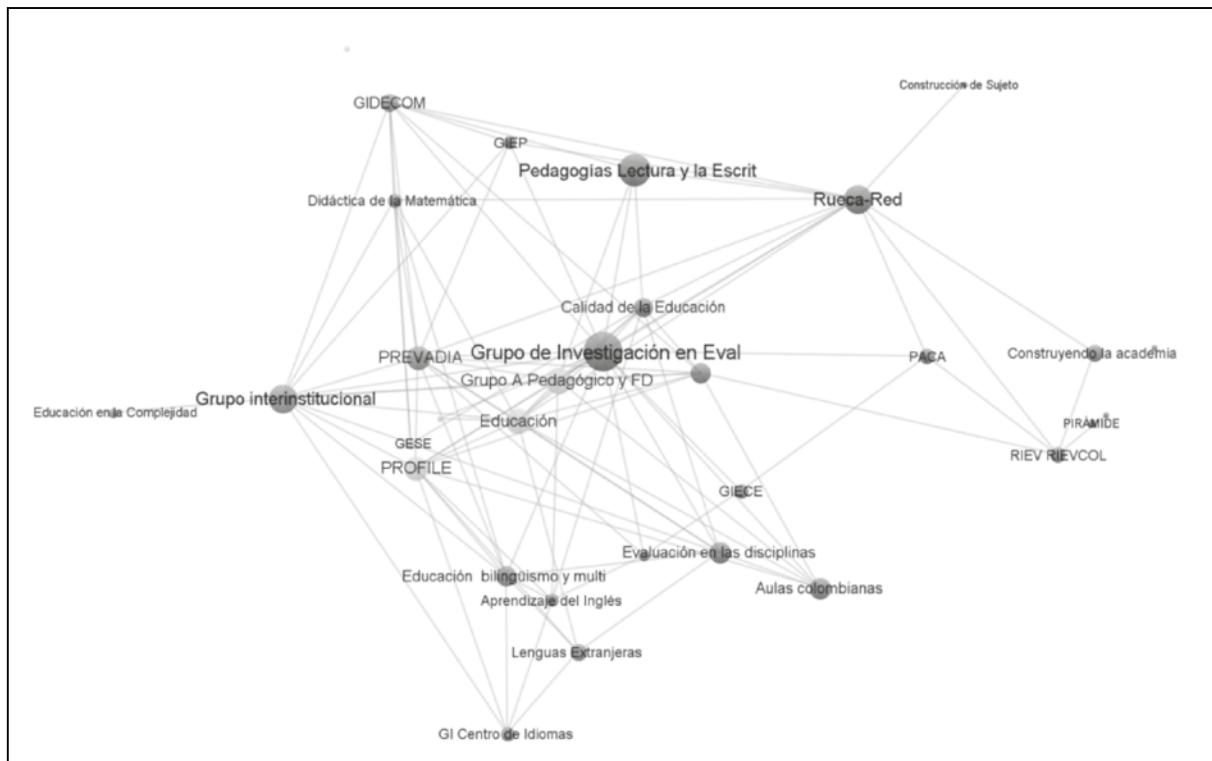
Figura 3. Mapa de relaciones grupos-líneas investigación

Los grupos de investigación en evaluación declararon 68 líneas de trabajo. 13 de ellos declararon entre dos y siete líneas en evaluación, los otros 25, como mínimo, una línea de investigación sobre evaluación. Las líneas relacionan la evaluación con la calidad, el aprendizaje, el currículo, el desarrollo de habilidades del pensamiento, las competencias, el impacto de los programas educativos, el desarrollo profesional, la forma- ción de docentes y la enseñanza y el aprendizaje en dominios específicos de conocimiento.

3. La cartografía permitió analizar la manera como los grupos se relacionan por su producción y van configurando discursos y prácticas sobre la evaluación.

La lectura y análisis de la producción académica de los grupos permitió identificar dos campos de producción de saber. El primero, *evaluación y calidad de la educación*, con dos énfasis: sistemas de evaluación y medición, y evaluación de la calidad de la educación superior; y un segundo campo en *evaluación de los aprendizajes*, también con dos énfasis: enseñanza, aprendizaje y evaluación en dominios específicos de conocimiento, y concepciones y prácticas de evaluación de los profesores.

Figura 4. Mapa de relaciones grupos-producción de conocimiento



Al respecto del campo de evaluación y calidad de la educación se realizan análisis críticos sobre los sistemas nacionales de evaluación en América Latina; una lectura analítica de las pruebas internacionales; la evaluación de la calidad en Colombia; el impacto de las políticas sobre calidad en las instituciones educativas, la pedagogía y la formación de los docentes; las evaluaciones masivas en Colombia; las competencias y la evaluación por competencias; la evaluación escolar; la evaluación en el área de lenguaje. El aseguramiento de la calidad en la educación superior; la acreditación de programas en América Latina; modelos de evaluación de la calidad en la educación superior; evaluación y cambio institucional; la evaluación de la calidad en la enseñanza universitaria.

En el campo de la evaluación de los aprendizajes, la producción se orienta hacia la evaluación de los aprendizajes en la educación superior; evaluación de los aprendizajes en dominios específicos de

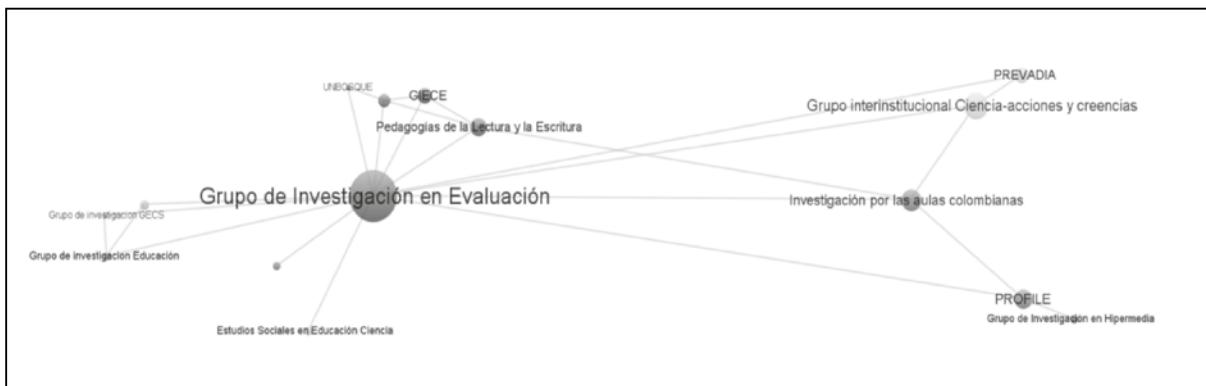
conocimiento; currículo y evaluación en las disciplinas; desarrollo y evaluación por competencias; aprendizaje activo y evaluación auténtica; la evaluación formativa en la enseñanza y el aprendizaje de los campos disciplinares; la rúbrica y la justicia en la evaluación; la evaluación instrumento de poder o práctica cultural; aprendizaje, construcción de sujeto, evaluación formativa y formadora. De otro lado, concepciones y prácticas de evaluación de los profesores; la evaluación desde las concepciones y acciones de los profesores; la evaluación para el mejoramiento de la docencia universitaria; la evaluación de los docentes como desarrollo profesional.

Desde luego, la mayor producción la tienen los grupos en categorías A y B por su amplia trayectoria en el campo de la formación en pregrado y posgrado y el desarrollo de la investigación de las instituciones de origen. De igual forma, el porcentaje más significativo en la producción académica está vinculado

al periodo 1995-2010, dos factores podrían explicar este fenómeno. En primer lugar, por la emergencia de los sistemas nacionales de evaluación y la necesidad de producir análisis críticos para el país y, en segundo lugar, por los nuevos requerimientos por parte de Colciencias frente a la producción de conocimiento y los estándares para su publicación.

4. Se identificaron los investigadores que comparten su producción con otros grupos, ya sea porque comparten campos de producción de saber o porque participan en producciones conjuntas.

Figura 5. Mapa de relaciones grupos-investigadores-producción de conocimiento



5. A partir de la producción escrita de los grupos de investigación y sus investigadores se logró articular discursos y conceptualizaciones en el campo de la evaluación. Esto es, la descripción y configuración del movimiento internacional, que circula entre el estado mundial y los gobiernos nacionales, los límites, los espacios y los lugares de las políticas⁵, su influencia en la manera como emerge e instala la evaluación en Colombia.

En primer lugar, es importante señalar que la producción académica de los grupos de investigación en evaluación y calidad de la educación ha girado alrededor de un análisis crítico de la manera como se instala la evaluación en Colombia: Un dispositivo para llevar a cabo la inspección y vigilancia de la calidad de la educación. Se discute sobre el impacto que ha tenido la evaluación como sistema de control en las instituciones educativas, la pedagogía y la formación de los docentes. Se señala la ausencia de un marco filosófico, epistemológico y metodológico que sustente la evaluación externa sobre la naturaleza de las pruebas y los saberes que se ponen a medición, y sobre el uso de los resultados para el mejoramiento de los procesos de formación. De otro lado, se refiere la falta de consistencia entre los resultados de las pruebas y la definición de políticas y estrategias que contribuyan a la formación docente, la formación aca-

démica de los estudiantes y mejor resultado en sus aprendizajes. En este sentido, se hace alusión al uso clasificatorio de los resultados y la desarticulación entre las pruebas y el trabajo pedagógico en las aulas. Se pone de manifiesto la realidad de la evaluación masiva, presentada como un instrumento objetivo, que reconoce un saber homogéneo, pero desconoce factores existentes asociados que influyen en la apropiación de conocimientos, y que determinan, a su vez, el grado de competencia de los estudiantes. Se resaltan los aportes alrededor del cambio de un enfoque de evaluación que privilegiaba la medición de contenidos aprendidos memorísticamente, propios de la enseñanza en la escuela tradicional, a un modelo por competencias que reconozca otras dimensiones del saber, el saber y el saber hacer en contexto. Así, se proponen diversas alternativas para avanzar en la evaluación por competencias, desde nociones que reconocen el capital simbólico de los diversos grupos sociales.

En relación con la calidad de la educación superior, se señala cómo la medición se convierte en una nueva categoría social, que responde a múltiples intereses del mundo educativo en la sociedad global. La evaluación es una práctica del imperio centrada en la eficiencia, pero no da cuenta del desarrollo de los bienes culturales del país.

Los estudios realizados sobre acreditación en Colombia concluyen que los indicadores de calidad en el sistema son indirectos, basados en indicadores que no miden la calidad de los aprendizajes realizados por los estudiantes. Son sistemas centrados en procesos e

5 Por política se entiende las referencias discursivas que no tienen una territorialidad precisa, o cuya territorialidad no está limitada a un ente territorial particular; en este sentido, toda política es una estrategia porque atraviesa naciones, países e intenta construir un discurso global.

insumos y con un fuerte énfasis en la homogenización y estandarización de estos, mediante el cumplimiento de determinadas condiciones y factores comunes a todos los programas e instituciones.

Frente a la evaluación de la docencia universitaria se producen dos argumentos. El primero, relacionado con la usencia de una filosofía que regule tanto el desempeño de la docencia como su evaluación de manera que posibilite el mejoramiento de los programas académicos. El segundo, por otra parte, alude a que la producción en la línea de formación y desarrollo profesional centra su discusión sobre la necesidad de valorar el conjunto de conocimientos, creencias, habilidades y destrezas que posee el profesor universitario con el propósito de mejorar la enseñanza.

En segundo lugar, en la producción académica de los grupos de investigación sobre evaluación de los aprendizajes, reconocen que el campo de la evaluación ha tenido un desarrollo significativo en los últimos 25 años, su objeto de estudio se amplió de los test de medición, la definición de objetivos educacionales, la toma de decisiones y emisión de juicios, hasta enfoques más críticos que reconocen la evaluación ligada a la enseñanza, como un proceso de formación que promueve la democracia, posibilita el aprendizaje y facilita el desarrollo de prácticas equitativas.

Dos perspectivas han aportado a la construcción del campo de la evaluación en Colombia. Primero, los desarrollos del campo de la educación en ciencias, la educación matemática y la enseñanza del inglés han permitido ampliar la discusión sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Segundo, los discursos críticos de la sociología alrededor de la evaluación como dispositivo de poder y de control.

Desde los desarrollos de educación en ciencias, los investigadores reportan amplios estudios sobre las perspectivas teóricas provenientes de la psicología cognitiva; la teoría del cambio conceptual, aunada a las teorías sobre la evaluación cognitiva, metacognitiva y resolución de problemas, ha permitido configurar una alternativa de evaluación denominada *evaluación auténtica*. Esta aproximación evaluativa concibe la evaluación y el aprendizaje de manera continua, holística e integral, con una visión de la enseñanza en la cual las actividades de evaluación son al mismo tiempo actividades de aprendizaje. Lo esencial en esta práctica evaluativa es el diálogo permanente de los docentes con los estudiantes y el establecimiento de claros criterios de valoración de las actividades que permitan identificar lo que el estudiante aprende y cómo lo aprende. La evaluación auténtica, alternativa de la evaluación tradicional, se constituye en evaluación de carácter formativo,

caracterizada por la participación de los actores que la realizan cotidianamente y orientada a favorecer el aprendizaje.

Por otra parte, los debates respecto al desarrollo profesional de los docentes, el reconocimiento de sus concepciones, creencias y prácticas sobre la evaluación, han llenado de contenido el concepto de evaluación justa, entendida como una evaluación equitativa, transparente, válida, formativa y enmarcada en los principios democráticos. Una evaluación justa incluye proporcionar a los estudiantes no solo muchas oportunidades sino múltiples formas de evaluación con el fin de garantizarles diversas posibilidades de demostrar lo aprendido. Esto implica ligar la evaluación a la enseñanza, de manera que el acto de evaluar sea un esfuerzo mutuo entre evaluadores y permita llevar a cabo una evaluación formativa debido a la calidad de retroalimentación que facilita.

Si bien, los aportes de los grupos de investigación dejan ver la entrada de la evaluación como sistema de control, con operaciones instrumentales, sobre el funcionamiento concreto de una actividad y un juicio de valor sobre el desempeño de los estudiantes, también dejan ver que evaluar es la forma actual de educar. Una visión sobre la educación, desde fuera de la escuela, los programas y la enseñanza. Una visión que no funda, no crea, no es metódica, no produce conceptos, sino principios de actuación y de intervención. Evaluar es incorporar a la educación un sentido de objetividad y comprobación de dicha objetividad, sin que participe ninguna subjetividad. Educar es evaluar y evaluar es un saber universal, que reemplaza los saberes de las ciencias humanas, sociales y ciencias morales. Evaluar es una operación que va del sujeto en sí mismo hasta el sujeto como multiplicidad.

A manera de conclusión

El cruce de problemas en los que se encuentra la evaluación en Colombia como concepto, estrategia territorial, experiencia de subjetividad y sistema escolar

La evaluación como concepto

La evaluación se ha instalado en nuestra sociedad como un dispositivo de saber, de poder y de control de la educación, las instituciones y los sujetos. Un objeto con un corpus teórico, portador de fuerzas, susceptible de operaciones que tienen su orden, su tiempo, sus condiciones internas, sus elementos constitutivos. Un conjunto de técnicas y procedimien-

tos para conocer, para dominar y para controlar las diferentes formas de “ser y actuar”, producir y enseñar. Una práctica social articulada con el sistema de poder y de control, que se traduce en más productividad, competitividad y agenciamiento de las instituciones y los sujetos. Evaluar, implica volver sobre cualquier objeto de la sociedad para hacerlo mejor, más productivo, más moderno, más competitivo, como un imperativo de calidad.

El objeto de la evaluación es controlar el proceso desde que se inicia hasta el final y este es su discurso: “mejor evaluación, mejor educación”. La evaluación nunca enfrenta el poder, las relaciones de poder, por el contrario, es una forma de organización de los hombres, mujeres y niños que se someten a un mismo criterio de valoración sobre lo que es el cono-
cer, el valor del trabajo y de la vida.

El modelo de adquisición de la evaluación, no es por medio del aprender de un filósofo o un director espiritual, un profesor o docente, sino de un experto en sistemas, en procesos lógicos y en la comunicación virtual. No se fija en el cuerpo como el aprender o en la mente, como el aprendizaje, no se fija en el sujeto, sino en las instituciones, en las técnicas, en actos de comunicación, en los códigos y en las actividades de la población o de la masa. Es como un acto de justicia, de juzgamiento y de valoración de las cosas y los fenómenos humanos y no humanos. Es una regla de verdad para todo el mundo viviente.

La evaluación se aplica de un modo específico: sistemas que requieren de técnicas mentales, competencias lingüísticas y habilidades lógicas, en las cuales no participa la reflexión o el conocer la realidad. Su acción se ejerce a distancia, no es propio de los sujetos que hacen acciones, sino de otros, que desde el exterior actúan sobre los implicados. Como el espacio es virtual, lógico y codificado, se transmite por estos mismos medios, que son esencialmente tecnológicos, duros, blandos o difusos.

La evaluación como estrategia territorial

Lo que queda claro en la cartografía sobre la producción de conocimiento en el campo de la evaluación es que la evaluación emerge como un discurso producido por los organismos internacionales. Su origen no se encuentra en el ámbito educativo o pedagógico, sino que proviene de diversas disciplinas como la psicología, la administración, la economía, la estadística, entre otras. Sin embargo, se instaura en el marco de las reformas del sistema educativo y su proceso de modernización, como una manera de establecer meca-
nismos de control de la escuela, la enseñanza, el apren-
dizaje, con el fin de volverlos más eficaces y eficientes

para responder a las demandas de las sociedades capitalistas, que, bajo la lógica de un modelo neoliber-
al, sitúan a la educación como un factor clave para el aumento de la productividad y la competitividad.

La evaluación se convierte en una categoría social que responde a los intereses de la sociedad global. Es una práctica del imperio. Es una política mundial que debe ser acatada por los gobiernos nacionales. En Colombia, hasta la Segunda Guerra Mundial, los temas, problemas y diferentes aspectos eran pen-
sados dentro de la territorialidad nacional y por lo tanto se expresaban como política nacional. Estas políticas buscaban su apoyo en las políticas internacionales, pero no dependían de ellas. Este tipo de pensamiento sobre la política se modificó rotunda-
mente después de 1950: toda la política nacional es originada en una política mundial. Ahora bien, la polí-
tica mundial y los documentos de política mundial tienen claro que sus estrategias tienen que ubicarse en prácticas. Es decir, todos aquellos documentos que sean políticas, decretos, discursos u orientaciones se caracterizan por indicar, encuadrar, señalizar, definir, precisar, la evaluación en una territorialidad muy específica, sea aquella que se inscriba en el sistema, en la institución o en los sujetos.

Desde esta perspectiva, la evaluación se instala en nuestro país como una estrategia territorial, para dar cuenta de la calidad de la educación, a través de la apreciación objetiva de la eficiencia escolar, con una tendencia en la medición a través del uso de pruebas estandarizadas; aunque, la Ley 15 de 1994 refiere la evaluación como un proceso que involucra la enseñanza, el desempeño profesional de los docentes, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, la organización y gestión de los establecimientos educativos: “Entre todas estas dimensiones la ley se ha proyectado únicamente en la evaluación de los logros, desempeños y aprendizajes de los estudiantes” (Jurado, F; Bustamante, G y Pérez, R., 1998).

Durante las últimas décadas, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) han construido un soporte sólido para las evaluaciones educativas, en términos de la estructura y la especifi-
cación de las pruebas, la construcción de ítems y los modelos de análisis. No obstante, el debate epistemo-
lógico carece de fundamentos mí nimos a nivel disciplinar sobre la naturaleza de las pruebas y los saberes que se miden, de manera que no se construya solo una objetividad instrumental sino una objetividad social pone de manifiesto que las evaluaciones masivas se presentan como instrumentos objetivos, que reco-

nocen un saber homogéneo, propios de una cultura dominante, desconociendo otras formas culturales (capital simbólico) ligadas a otros sectores sociales y otras formas de producción del saber. En este sentido, las pruebas no logran articular los factores asociados que influyen en la apropiación de conocimientos (sociales, culturales, económicos) como elementos complementarios en la evaluación del desempeño. No se explicitan las concepciones de escuela, las relaciones entre escuela y sociedad; los contextos de funcionamiento escolar a través de modelos de análisis alternativos que posibiliten asumir estas relaciones desde perspectivas más integradoras que permitan aportar a la construcción de la política educativa.

El Sistema Nacional de Evaluación, como agencia oficial, a pesar de haber consolidado en el tiempo una estrategia territorial de evaluación con discursos, instituciones y prácticas tiene una insípiente relación con la academia, las instituciones educativas y los maestros. Por esta razón no se dota de significado y sentido a la evaluación, lo que imposibilita, desde el campo de la educación y la pedagogía, una reflexión sobre la evaluación y su papel en la formación del sujeto y la subjetividad.

En consecuencia de lo anterior, la evaluación educativa se configura como un proyecto internacional que hace parte de la globalización. No es un movimiento de la pedagogía o de la escuela. Sus prácticas evaluativas se estructuran desde el paradigma científico-técnico centrado en la objetividad, la validez y confiabilidad y desde el paradigma político que reconoce la evaluación como una estructura de poder.

Desde esta perspectiva, la evaluación es eminentemente una práctica estatal, una tecnología política, empleada bajo criterios de eficiencia, para dar cuenta de la calidad de la educación desde los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas, la evaluación del desempeño docente, la evaluación institucional (la acreditación institucional, la evaluación externa, la evaluación de la productividad y el establecimiento de sistemas de certificación). Se trata de una calidad que no da cuenta de los procesos de formación de valores, formas de pensamiento, ni del desarrollo de bienes culturales de un país (Díaz Barriga, 1993).

La lógica que se instaura en la sociedad global es que educar es evaluar y evaluar es para controlar; pero no existe una discusión a fondo sobre el sentido de la evaluación. Evaluamos para clasificar, para emitir juicios. No evaluamos lo sustantivo, que es asociar la evaluación con un proceso formativo, para producir una mejor comprensión de la educación.

La evaluación experiencia de subjetividad

En la sociedad del aprendizaje, se parte del aprender, se pasa al aprendizaje y se termina en la evaluación. El que queda por fuera es el aprender y el que se introduce, como un tercero, es la evaluación. Evaluar lo hace "otro" que no puede ser el mismo que aprendió (aprendizaje), este otro comprueba el reconocimiento. Funciona como alguien que juzga, como un juez.

Hacer pasar la evaluación al campo de la subjetividad es mostrar el poder que sustenta la evaluación, evidenciar el saber que la hace funcionar y los efectos sobre los hombres y la sociedad. Esto quiere decir, analizar sus mecanismos discursivos, sus formas institucionales y los dispositivos de control que utiliza para dominar los sujetos y las instituciones. Es construir un saber sobre la evaluación como concepto y práctica, con sus tres componentes, el del orden de la filosofía y la moral, de las modalidades y su papel en la relación maestro y alumno.

Sistema escolar

Aprender, aprendizaje y evaluar son tres conceptos, son tres sistemas completos: políticos, de saber y de gobierno, que se dieron y existieron en determinadas condiciones sociales. El aprender existió en la sociedad antigua, romana y en la Edad Media; el aprendizaje en la sociedad moderna, y la evaluación, en la actual sociedad de la información. Los tres coexisten en la sociedad actual, aunque el sistema de evaluación tiende a prevalecer sobre los otros dos. Como son tres sistemas, cada uno de ellos tiene su propia forma de entender el conocimiento, el hombre, la institución, las normas, la ciencia y el arte. Cada uno tiene sus reglas de funcionamiento, muy estrictas y precisas.

El aprender no se confunde con el aprendizaje, ni con la evaluación. El aprender es un saber y un sistema de gobierno que es individual, personal, se da en situaciones precisas, en ciertos momentos, y no se da sobre las cosas y los fenómenos, la idea que el conocer proviene del esfuerzo personal sobre los objetos que se pueden conocer. El niño aprende a caminar y a comer, instintivamente, sin exámenes, ejercicios, aunque con pruebas físicas, una especie de lucha por ingresar a la cultura. La escuela es el lugar propio del aprendizaje, todo allí son ejercicios y exámenes, bajo la presión de un profesor o docente, un reglamento y una administración implacable. La fábrica, la empresa, la compañía, es el lugar en donde reconocemos mejor la evaluación.

¿Cómo se adquiere el aprendizaje? En lugares cerrados, en espacios confinados, en pequeños espacios. La transmisión del aprendizaje se hace por

medio de un profesor, un maestro de escuela o un docente que usa la enseñanza, que es propia de la sociedad del aprendizaje. La forma de organización del saber del aprendizaje es por medio de la ciencia, la teoría, los métodos, los conceptos y las tecnologías. La verdad no está puesta sobre el valor de cada persona, sobre su ética y estilo de vida, sino que el valor del saber está fijado a una regla legal, normativa y moral que la fija. Para que haya un buen aprendizaje hay que adecuarse al sistema de justicia, de moral y de saber, que es exterior al acto de aprendizaje. La estrategia de todo aprendizaje no es que el sujeto aprenda, sino que el sujeto se adapte a la sociedad, a la gente, a la población y a la masa. Que se identifique con las reglas para todos y que no se comporte en forma individual. Que aprenda el aprendizaje.

La evaluación es un concepto que se identifica más con el aprendizaje que con el aprender. ¿Qué es evaluar? Tiene dos sentidos, uno, dirigido hacia el conocimiento y otro, hacia la sociedad. Con el primero, la evaluación valora, juzga, controla y mide el aprendizaje del objeto mental. Al evaluar el aprendizaje, que es una representación, se usa la misma representación, para ver si se produjo el conocimiento del objeto mental. El resultado es comprobar si hubo o no conocimiento. Este resultado es un re-conocimiento. La evaluación es una forma de reconocer el conocimiento del objeto mental. El segundo sentido de la evaluación es valorar el hombre, el individuo, sus actos, y sus instintos. Todo ello para hacer ingresar el hombre a la comunidad, al Estado, a ser parte del sistema social. Este segundo sentido es moral. Evaluar es establecer un mismo patrón para un sujeto con el fin de hacerlo desaparecer como individuo y convertirlo en masa.

Evaluar, en nuestro sistema escolar, es decir lo que ha pasado, no desde el que aprende, sino desde el tercero, desde el maestro, la institución, el Estado. Lo hace devolviéndose, repitiendo el proceso, desde el final, hasta el comienzo. Evaluar es repetir, volver atrás, establecer medidas, ajustes, sumas, cuadros, reglas y formas, que muestren que se aprendió, que se conoció el objeto mental y que no se confunde con el objeto real. Evaluar nunca puede ser hacia el futuro, hacia lo que viene, hacia lo que va a aparecer. La evaluación siempre se hace sobre algo que pasó, sobre algo que aconteció, que transcurrió. Una vez algo pasa, se dice qué pasó. Cuando se quiere indagar sobre lo que pasó, se está en evaluación y se está en el lugar del aprendizaje. Evaluar y aprendizaje se corresponden, se penetran, no pueden vivir el uno sin el otro. El aprendizaje, como la evaluación, es escolar y estatal.

Referencias

- Agamben, G. (2003). *Homo sacer: el poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.
- Alkin, M. C. (2004). *Evaluation Roots*. Los Ángeles: Universidad de California.
- Apple, H. J. (1974). *Teoría de la escuela para una sociedad industrial democrática*. Salamanca: Atenea.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives Handbook I; Cognitive Domain*. New York: Davis, McKay.
- Bloom, B. (1987). *Taxonomía de los objetivos educacionales. Tomo I. El dominio cognitivo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Blondeau, O.; Whiteford, N. D.; Vercellone, C.; Kyrou, A.; Corsani, A.; Rullani, E. y Lazzarato, M. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Bustamante, G.; Jurado, F. y Pérez, M. (1998). *Juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en lectura y escritura*. Bogotá: Plaza y Janes.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. I. La sociedad red*. México: Siglo XXI Editores.
- Charters, W. (1909). *Methods of Teaching, Developed from a Functional Standpoint*. Chicago: Row, Peterson.
- Charters, W. (1923). *Curriculum Construction*. New York: Macmillan.
- Clemente. (1988). *El pedagogo*. Madrid: Gredos.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En: Balbier et al. *Michel Foucault, Filósofo*. Barcelona: Gedisa, pp. 155-163.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Díaz-Barriga, A. (1992). *Curriculum y evaluación escolar. El examen un problema histórico y social*. México: Cuadernos de EAS.
- Díaz-Barriga, A. (1993). *El examen: textos para su historia y debate*. México: UNAM.
- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. www.es/relieve.
- Fetterman, D. M. (2000). *Foundations of Empowerment Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI Editores.

- Foucault. M. (1968). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Foucault. M. (1980). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Argentina: Fondo de Cultura Económica
- Foucault. M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica
- Gimeno, J. (1996). La evaluación en la enseñanza. En: A. Pérez y J. Gimeno. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 334-397.
- Gray, S. (1998). *Evaluation with Power*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hameline, D. (1979). L'entrée dans la pedagogie par le objets. *Revue Francaise de Pedagogie*, 46.
- Hubbard, J. C. (1915). *Genetic Psychology for Teachers, Psychology of Social Institutions and Psychology of High-school Subjects*. Boston: Universidad de Chicago.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropos.
- Mialaret, G. (1991). *Pédagogie generale*. Paris: PUF.
- Nancy, J. L. (2005). Hegel. *La inquietud de lo negativo*. Buenos Aires: Arena Libros.
- Hardt, M. y Negri, T. (2005). *Imperio*. Madrid: Paidós.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Sloterdijk, P. (2012). *Haz de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-textos.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R.W. (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Thorndike, E. L. (1904). *An introduction to the theory of mental and social measurements*. New York: Teacher College Press, Columbia University.