Martha Lucía Peñaloza Tello
Humberto Quiceno Castrillón

# EL CAMPO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA

Universidad de San Buenaventura
Cali

2016

El campo de la evaluación educativa en Colombia

UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI

# El campo de la evaluación educativa en Colombia

Martha Lucía Peñaloza Tello
Humberto Quiceno Castrillón

2016

El campo de la evaluación educativa en Colombia / Martha Lucia Peñaloza Tello, Humberto Quiceno Castrillón. --Cali : Editorial Bonaventuriana, 2017

150 p.

ISBN: 978-958-8785-95-0

1. Evaluación educativa 2. Educación superior - Colombia 3. Estrategias educacionales 4. Pedagogía 5. Calidad de la educación superior - Colombia 6. Teorías del aprendizaje 7. Métodos de evaluación 8. Evaluación académica 9. Sociología de la educación I. Peñaloza Tello, Martha Lucia II. Quiceno Castrillón, Humberto III. Tít.

371.26 (D23)

P419

**© Universidad de San Buenaventura Cali**
**Editorial Bonaventuriana**

*El campo de la evaluación educativa en Colombia*

© Autores: Martha Lucía Peñaloza T.
Humberto Quiceno Castrillón
Grupo de investigación: GIECE

Universidad de San Buenaventura
Colombia

© Editorial Bonaventuriana, 2016
Universidad de San Buenaventura
Dirección Editorial de Cali
Calle 117 No. 11 A 62
PBX: 57 (1) 520 02 99 - 57 (2) 318 22 00 – 488 22 22
e-mail: editorial.bonaventuriana@usb.edu.co
http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co
Cali, Colombia, S. A.

El autor es responsable del contenido de la presente obra.
Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio, sin permiso escrito de la Editorial Bonaventuriana.
© Derechos reservados de la Universidad de San Buenaventura.

ISBN: 978-958-8785-95-0
Tiraje: 150 ejemplares
Cumplido el depósito legal (Ley 44 de 1993, Decreto 460 de 1995 y Decreto 358 de 2000)

Impreso en Colombia - Printed in Colombia.
2016

# Contenido

**Palabras preliminares** ..... 7

**I Evaluar y evaluación** ..... 9
**Aprender, aprendizaje y evaluación** ..... 12
El aprender ..... 13
El aprendizaje ..... 14
La evaluación ..... 15
**Conocimiento y verdad** ..... 16
**El campo conceptual de la evaluación: un enfoque** ..... 18

**II El campo de los discursos y las prácticas** ..... 23
**El campo y sus objetos** ..... 28
**Foucault: un nuevo modo de pensar los objetos** ..... 29
**El campo social** ..... 34
**El campo del discurso** ..... 37
**El campo de las prácticas** ..... 39
**Las diferencias y posiciones en el modo de pensar el campo** ..... 40

**III El dispositivo de evaluación** ..... 53
**El origen epistemológico de evaluar** ..... 55
**La lógica de la objetividad** ..... 58
**Los estudios de la subjetividad** ..... 60
**Educación y subjetividad** ..... 61
**Salirse del dispositivo de la educación** ..... 66
**El dispositivo de la evaluación** ..... 68
**Tyler y su libro *Principios básicos del currículo* (1950)** ..... 72

IV **El campo de la evaluación en Colombia: paradigmas y conceptos** ..... 77
**La evaluación como campo de poder** ..... 80
**Primer paradigma: examinar** ..... 84
La instrucción pública como un saber que examina (valorar) ..... 85
Evaluar como sistema de inspección y vigilancia (saber observar) ..... 89
Examinar, del conocer exterior al conocer interior ..... 93
La moral y su rejilla de evaluar ..... 97
**Segundo paradigma: la evaluación como estrategia de observación** ..... 100
Evaluar la enseñanza de la conducta ..... 108
**Tercer paradigma: la evaluación del aprendizaje** ..... 110
La información y la actividad en la evaluación ..... 112
Primer momento: 1956-1975 ..... 115
Segundo momento: 1976-1982 ..... 116
Tercer momento: 1985-2006 ..... 120

IV **Cartografía de la evaluación educativa en Colombia** ..... 125
**La evaluación educativa como estrategia territorial** ..... 130
**La evaluación educativa como dispositivo narrativo** ..... 132
**La evaluación educativa como campo integrado** ..... 134
**La evaluación educativa como campo sistémico** ..... 136
**Referencias** ..... 141

## Palabras preliminares

*El campo de la evaluación educativa en Colombia* es el resultado de una investigación. Su objetivo fue indagar desde el concepto o enfoque de campo discursivo y de poder, la evaluación educativa en una región geográfica, histórica y política: Colombia. Dos perspectivas se articularon para analizar la evaluación educativa. Una de naturaleza teórico-conceptual y otra de naturaleza práctica. La perspectiva teórico-conceptual abordó autores, teorías y epistemologías que fundan la evaluación como campo de saber y de poder. La perspectiva práctica partió de un estudio específico, detallado y puntual sobre la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia entre 1990 y 2014.

Este libro muestra la manera como se configura el campo de la evaluación en Colombia, no a partir de una continuidad analítica, histórica y conceptual, sino de un enfoque que analiza la dispersión de temas, objetos y conceptos alrededor de la evaluación, sin pretender dar la impresión de su acabamiento. Dado este contexto, abordamos tanto problemas de tipo metodológico como aspectos estrictamente históricos al lado de discusiones epistemológicas. Así mismo, consideramos necesario hacer precisiones de vocabulario y de términos, hacer discusiones conceptuales y plantear nuestro enfoque de investigación con base en el análisis de campo, el cual es histórico, conceptual y discursivo.

La evaluación se sitúa como un dispositivo que se instala en la vida social y su esencia es el control de la sociedad, las instituciones y los sujetos. Es una política, un saber hacer (subjetividad) y una forma de educar (objetividad). Es una totalidad discursiva constituida por técnicas, por políticas estatales, por conocimientos educativos y por visibilidades "institucionales". Su campo 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, objetiva y que se aplique a cualquier cultura y geografía. Este es su sentido de cientificidad, su tecnología, el tipo de conceptualización que ha logrado y el saber que ha formado. Evaluar es la forma actual de educar.

# I
# Evaluar y evaluación

El título de este libro, *El campo de la evaluación educativa en Colombia,* exige varias precisiones. En primer lugar, porque no pensamos que exista o que se pueda hablar de un campo absoluto sobre la evaluación, realmente lo que se da y se puede describir, es uno de los campos que la conforman. Si mantenemos este concepto –campo de la evaluación– es para hacer énfasis en el enfoque de campo, ya que en nuestro medio no se ha realizado este tipo de investigación, al menos referido a la evaluación. En Colombia existen otros estudios con el enfoque de campo, como el del Grupo de Investigación de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) (Echeverry, 2015).

La segunda precisión es sobre el tipo de campo que estudiamos, el cual tiene dos sentidos: el campo que se construye en la segunda mitad del siglo XX, como dispositivo universal, y el campo de la evaluación en Colombia. La aclaración tiene que ver con el concepto de evaluación, que se plantea después de la Segunda Guerra Mundial, en ese lugar discursivo, que podemos nombrar como sociedad de la información y de los conocimientos. Evaluación como concepto, es muy diferente a evaluar. El término evaluar es del siglo XVII, no así el concepto de evaluación, que es del siglo XX. Evaluar es una reflexión, un análisis, una valoración que puede estar en la filosofía o en la ciencia, como lo vemos en Nietzsche o en Weber. La evaluación es, por el contrario, una actividad, tal y como empieza a definirse con Hubbard (1909), Thorndike (1904), Charters (1909; 1923) y Tyler (1950). Solo es cuando aparece el concepto de evaluación que la definición de evaluar queda contenida en ese enunciado. Cuando no existe este concepto, evaluar no se refiere al contexto de evaluación, sino que su significado es mucho más amplio, es una valoración universal. Esta aclaración es muy importante, porque cuando estudiamos la evaluación en Colombia, lo hacemos desde el concepto de evaluar, antes que desde el contexto de la evaluación. Es decir, la evaluación en en nuestro país tiene que ver con el paso del evaluar a la evaluación. Evaluar en Colombia surge y se materializa entre la Colonia y la segunda mitad del siglo XX, y la evaluación comienza y se da, solo en la segunda parte del siglo XX.

La tercera precisión tiene que ver con una explicación más detallada de la relación conceptual entre campo, paradigmas y conceptos. Empecemos por campo. Lo usamos para no referirnos a una ciencia, disciplina o conocimiento. Hablar de campo nos evita tener que hacer una epistemología, una conceptualización de algo que

todavía no sabemos qué configuración conceptual tiene. El campo ubica discursos, luchas de poder, posiciones, reglas que definen estrategias, actitudes, oposiciones, en fin, resistencias. Este sentido que le damos al campo lo retomamos de Foucault, de Bourdieu y del GHPP (grupo de investigación que en Colombia trabaja con esta metodología o herramienta de análisis). Los paradigmas son ciertos dispositivos que existen en todo campo. Algunos autores que utilizan el enfoque de campo recurren a los paradigmas y a los conceptos, como el caso del GHPP. Los conceptos son dispositivos configuradores del campo, de este modo los vemos funcionado en la obra de Bourdieu (2003).

Por último, las investigaciones críticas y analíticas sobre la evaluación, como ésta, han tomado como objeto de estudio y de reflexión el examen, tal vez porque es en este dispositivo y paradigma donde mejor se expresa el sentido de poder de la evaluación, tal y como se ve en los estudios de varios autores, entre ellos, House (1994), Ball (2001), Díaz-Barriga (1993b) y Sánchez-Amaya (2009). El examen, efectivamente, deja ver la relación de poder y saber, su problema, por decirlo así, es que pertenece, como bien lo pensó Foucault, a la sociedad disciplinaria. Esto supone estudiar el examen en varias sociedades: la de seguridad y la de la información. Llevar a cabo este tipo de investigación deja de lado pensar que el evaluar y la evaluación han construido otro tipo de dispositivos tan eficaces como el examen: la inspección, la observación y el control, tal y como lo hacemos en este libro.

## Aprender, aprendizaje y evaluación

Es equivocado pensar que aprender, aprendizaje y evaluar, son términos de fácil definición, o que se pueden intercambiar, o que solo son técnicas para educar. Estos conceptos, son tres sistemas completos –políticos, de saber y de gobierno– que se dieron en determinadas condiciones sociales. El aprender surgió 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 actual sociedad, 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.

Aprender no se confunde con aprendizaje, ni con evaluación. Aprender, es un saber y un sistema de gobierno, que es individual, personal, se da en situaciones precisas, y no se produce sobre las cosas y los fenómenos; nos da la idea de que el conocer proviene del esfuerzo personal sobre los objetos que se pueden conocer. La casa (el *oikos*), es un espacio en donde todavía existe el aprender, pues allí, no hay aprendizaje, no existe esta cultura ni esta forma de gobierno y de administración. El niño aprende a caminar y a comer instintivamente, sin exámenes ni ejercicios,

aunque con pruebas físicas; es 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 o la compañía es el lugar donde reconocemos mejor la evaluación. Es la que rige, con sus reglas, el acto de producir, de trabajar y de crear ganancias.

Cada sistema tiene su sujeto, su discurso y su objeto. El sujeto de la evaluación es un gerente, un administrador, un gestor. Su objeto, es controlar el proceso desde que se inicia hasta el final, y este es su discurso: "Evaluemos para mejorar". El sujeto del aprendizaje es el profesor que enseña. Su objeto es transmitir el conocimiento. En la escuela, el docente dice: "Si no hay aprendizaje, no mejoramos". El sujeto del aprender, es el filósofo o investigador. Su objeto es descubrir, y el discurso del científico, se expresa de este modo: "Aprendo para descubrir". Cada vez más, en esta sociedad, el sistema de evaluación, sus relaciones de poder, su idea del sujeto y su forma de producir objetos, imponen sus reglas sobre los otros dos, hasta tal punto que el científico y el profesor se creen gerentes y administradores, y su discurso, en general, es evaluar para mejorar. Todo acto de conocer, todo objeto que se investiga empieza y termina con una evaluación.

Veamos brevemente algunas características de estos sistemas, culturas o sociedades. De cada uno destacaremos cinco aspectos: la manera como se adquieren, cómo se transmiten, su organización, la difusión de sus discursos y las estrategias que utilizan en la aplicación de sus relaciones de poder o formas de gobierno de las personas.

## *El aprender*

El aprender se dio en forma general, en la sociedad antigua, en la romana y, en parte, en la Edad Media (Pardo, 2004). Si bien se mantuvo en la sociedad moderna y en la actual sociedad, sus reglas de funcionamiento no son dominantes.

1. El aprender se adquiere de una forma particular, no es propio de una institución; el medio de adquisición es abierto, múltiple y se da en espacios abiertos. Pensemos en Atenas o en Roma, cuando un discípulo quería aprender el saber. Este saber fue oral en sus inicios, luego entró la escritura y el diálogo. En general, prevalece la conversación como sistema de adquisición. De allí que sea personal, familiar, que se dé en forma solitaria, y a partir del esfuerzo personal. La palabra, el gesto y las formas rituales de la conversación son muy importantes. Se aprende de memoria, instintivamente y por medio de recuerdos.

2. ¿Cómo se transmite el aprender? Por el diálogo y la palabra. Es verbal y evita la escritura. En este sistema, hay un recelo frente a la escritura, a la que se le tiene temor, por sus efectos sobre el sentido de las palabras. La transmisión es

individual, de un sujeto a otro. Evitando el medio cerrado. Se transmite en forma de secretos, de enigmas y misterios. Tiene como modelo los juegos de lenguaje.

3. La organización del saber. El aprender se organiza en doctrinas, filosofías, sistemas morales. Grandes libros que se aprendían de memoria, como la *Ilíada* o la *Biblia*. El aprender fue oral en su expresión y memorístico en su acumulación. La carta fue muy importante, hasta llegar a las doctrinas éticas y morales, como la confesión y las memorias.

4. Tiene como sistema de difusión el medio a distancia. Hermes era el símbolo de esta difusión, (Hermes significa mensajero). Como es un saber personal, la figura, la personalidad, el genio, la autoridad y el estilo de vida juegan un papel importante. La verdad estaba definida más por la vida que se lleva, que por sus contenidos.

5. Frente al poder, el aprender es autónomo, libre y evita toda acción de poder. Evita todas las formas de poder, interior, exterior, social e institucional. El saber no se apropia de una institución ni de un aparato, sino del otro, que es el que da la regla.

## *El aprendizaje*

El aprendizaje es propio de la sociedad moderna, sociedad que emerge en el siglo XIX, con las ciencias psicológicas y las ciencias del hombre, incluida la pedagogía. Cada vez menos, se aprende, cada vez más, se produce el aprendizaje y cada vez más evaluamos.

1. ¿Cómo se adquiere el aprendizaje? En lugares cerrados, en espacios confinados, en pequeños espacios. No es como en el aprender, que requiere de movilidad. La conversación se puede dar en todas partes y se encadena en serie. El espacio cerrado es fijo. Pensemos en la escuela y mucho mejor en el salón de clase, que fue la invención del aprendizaje simultáneo, para todos; en ese espacio se adquiere todo el saber producido. El salón va a desaparecer porque la evaluación no lo necesita.

2. 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 enseñanza no existía en las sociedades del aprender. La mamá de un niño no enseña, educa, hace aprender y lo hace porque no usa el método, técnicas de aprendizaje, ayudas ni todo ese aparato tecnológico, escritural y de poder que se llama didáctica.

3. El saber del aprendizaje se organiza por medio de la ciencia, la teoría, los métodos, los conceptos y las tecnologías. Las ciencias humanas, la tecnología de la educación, la ciencia y las ciencias de la educación constituyen las formas como se organizó este saber mundial.

4. La forma de difusión del aprendizaje es muy distinta a como lo hace o lo hizo el aprender. Tiene una multiplicidad de contextos para su difusión: leyes, normas, reglamentos y formas disciplinarias. 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. Un exterior y un poder externo es el que valida el mejor aprendizaje.

5. La estrategia de todo aprendizaje no es que el sujeto aprenda, sino que 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*

La evaluación tiene otras formas y características muy distintas a los otros dos sistemas.

1. Se adquiere cada vez más en espacios abiertos, no necesita espacios individuales ni cerrados, sino medios abiertos, como una red, un medio virtual o un acto de comunicación amplio y general. 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 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. Requiere pruebas, exámenes o ejercicios; se adquiere por repetición, mecánicamente, por impulsos. 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.

2. Se transmite por un modo específico que no es la cultura –como en el aprender, el salón de clase, como en el aprendizaje– sino que su escritura está hecha de códigos, que son sistemas y cifras, fórmulas que requieren de técnicas mentales, competencias lingüísticas y habilidades lógicas en las que no participa la reflexión o el conocer la realidad. Basta con dejarse llevar por los procesos y por su propia dinámica. Su acción se ejerce a distancia, no es propia 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.

3. La evaluación tiene como forma de organización de su saber ciertas ciencias, creadas para ello especialmente, como la ciencia de las organizaciones, la gestión empresarial, la administración o la comunicación virtual. Ciencias que ocupan todos los espacios: militares, sociales, de la ciudad, de la academia y de la ciencia. El sujeto, como experto que es, se recluta de las ingenierías, de la administración y de los bancos.

4. Se difunde en forma masiva y mundial. La evaluación es ante todo una técnica mundial producida no por filósofos ni pensadores, sino por los bancos, las organizaciones mundiales especializadas en discursos planetarios que "legislan su verdad", sobre todo lo divino y lo humano. Una especie de verdad universal, de justicia y derechos para todos.

5. La evaluación nunca enfrenta el poder o las relaciones de poder, por el contrario, son una forma de organización de hombres, mujeres y niños que se someten a un mismo criterio de valoración sobre lo que es el conocer, el valor del trabajo y de la vida.

## Conocimiento y verdad

Digamos de otro modo lo descrito anteriormente. Aprender es conocer el objeto real, sin representación, directamente, sin rodeos. El aprendizaje es reconocer el objeto mental, mediante un largo rodeo. La sociedad del aprender, o la cultura del aprender, construyó sus dispositivos propios de aprender: es el filósofo el que enseña el aprender, el aprender no se puede hacer en la escuela, el aprender puede ocurrir en un instante, es un relampagueo, un destello, una luz, se da casi siempre en una conversación, por medio de recuerdos, se hace de memoria, enredada en la palabra y no en la escritura. Aprender es adivinar y el resultado no se produce por medio de un viaje o recorrido, es una caza intuitiva del objeto. El conocedor quiere cazar casi a ciegas el objeto real. Para ello, para cazar, para conocer el objeto real, debe pasar por múltiples pruebas físicas, personales, espirituales, una especie de cuidados personales. El final de las pruebas es conocer el objeto real. Estas pruebas son disciplinas personales que obligan al cuerpo y al alma a someterse a un rigor infinito, condición para conocer la verdad.

La sociedad del aprendizaje construyó también sus dispositivos, en oposición y en lucha contra la sociedad o cultura del aprender: es en la escuela en donde ocurre

el aprendizaje, el profesor al enseñar el aprender lo convierte en aprendizaje, el que ocurre durante un tiempo largo, continuo, que va de un punto cero hasta un final; su camino es en ascenso, se parte del objeto real y se espera llegar hasta el objeto mental. Este camino es en escalera, paso a paso, por grados, por etapas. El conocedor del objeto mental debe pasar por una disciplina y por pruebas, que no son físicas, disciplina del cuerpo o rigor en los cuidados, son pruebas mentales, ejercicios que van de los más simples a los más complicados, el grado de dificultad representa el grado de conocimiento. Al final no se conoce el objeto real, sino que se reconoce el objeto mental (Meirieu, 1997).

¿Cómo evaluar el aprender y el aprendizaje? La evaluación es un concepto que se identifica más con el aprendizaje que con el aprender. El que quiere conocer el objeto real, lo adivina, lo memoriza, lo lleva en su cuerpo, lo siente. Cada vez que profundiza el objeto real en el conocer es como una inmersión en él, en sus adentros y madrigueras. A bailar se aprende bailando, pegado a la pareja, hasta que en un instante uno siente que sabe bailar. Conocer es aprender por medio de sensaciones e intuiciones que no se pueden medir o escribir. Es la cultura o sociedad del aprendizaje la que inventó la evaluación. ¿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 reconocimiento. La evaluación es una forma de reconocer el conocimiento del objeto mental (Astolfi, 2003). El segundo sentido de la evaluación es valorar al hombre, al individuo, sus actos y sus instintos. Todo ello para hacer ingresar al 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.

La evaluación es un sistema para evitar el aprender, el conocer y el acto individual, e imponer el reconocimiento del otro, de la moral, del saber universal y de saber juzgar al otro y a los demás. La evaluación hace reconocer como justicia, como derecho y como moral, la presencia de un saber exterior al sujeto, de la figura de un tercero y de la importancia de un sistema exterior. La verdad, en el conocer, la hace el propio sujeto mediante sus pruebas físicas y espirituales, sin que medie nadie distinto a él para valorarlo. La evaluación, que parte de la representación del objeto real, del aprendizaje, tiene como forma de conocer, el reconocer. En el aprendizaje se pretende conocer el objeto mental. Se parte se un origen y se llega a un final. En la evaluación es a la inversa, es una especie de des-aprendizaje, porque no se parte del origen o del inicio del conocer, sino de su final. La evaluación retrocede desde la cima hasta lo bajo, desde lo alto hasta la base, desde el final hasta el principio. Con ello da la idea de que el aprendizaje debe tener como

complemento la evaluación. En la sociedad del aprendizaje se parte del aprender, se pasa al aprendizaje y se termina en la evaluación. Lo que queda por fuera es el aprender, y lo 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. Precisamente, el origen histórico de la evaluación se produjo cuando el Estado quería saber qué pasaba en las escuelas y creó la figura del visitador o del inspector.

Evaluar, es decir lo que ha pasado. Lo vuelve a decir no desde el que aprende, sino desde el tercero, desde el juez, desde el policía, desde 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. 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, es de disciplina y es de policía.

## El campo conceptual de la evaluación: un enfoque

Nuestro objeto fue investigar la evaluación en Colombia, en los discursos que sobre ella se han producido desde la Colonia y, sobre todo, en los discursos e investigaciones que en nuestro país se han producido en el campo contemporáneo. Podríamos hacer este estudio analizando qué se dice de la evaluación, su definición, sus contenidos, su terminología y la variación de sus significados, en las palabras, en los textos y contextos que enmarcan la evaluación. En lugar de hacer este estudio, preferimos otro, que no es ir directamente a buscar el significado detrás de los textos, sino organizar los textos que hablan de la evaluación indistintamente de su lugar proveniencia.

Fuimos directamente a la masa documental, amplia y diversa, que existe sobre evaluación en Colombia. Esta masa es producto del azar, está formada por textos que provienen, en primer lugar, de áreas o disciplinas como la psicología, la educación, la pedagogía, la administración, la legislación y las normas. En segundo lugar, al interior de estas áreas hay subáreas o pequeños espacios de saber que especifican la terminología y el significado de la evaluación, la educación institucional, la psicología cognitiva, entre otros. En tercer lugar, vemos textos, libros, ensayos y artículos que se dirigen a este objeto. También aparecen universidades, grupos y líneas de investigación que nombran y escriben sobre evaluación.

Los registros y los textos de evaluación que se ven en esta masa documental elegida no solo son discursos, conceptualizaciones, ideas o nociones, también surgen campos de saber, instituciones académicas, –como las universidades–, grupos y líneas de investigación. El texto sobre evaluación es complejo, formado por distintos niveles de saber, por diferentes actores, por diversos ámbitos y formas institucionales que afectan el sentido de lo que se quiere decir con evaluación, porque no es lo mismo y no se ponen en el mismo nivel, una idea, un campo disciplinario, un actor y una institución. Cada uno de estos registros, no solo ocupa su lugar, sino que dice algo más de la evaluación, algo distinto que afecta el conjunto del discurso.

Dada esta situación discursiva, optamos no por hacer caso omiso de esta complejidad discursiva, sino por considerarla parte del sentido y del discurso sobre la evaluación. Quién habla, cómo lo hace, en qué situación y con qué sentido, son las preguntas que creemos pueden responder al tipo de investigación que desarrollamos. Una investigación que se ubica dentro de lo que se llama el campo del discurso, los estudios del campo discursivo. En Europa, estos estudios los vemos en Bourdieu, Foucault, Bernstein e incluso en Deleuze. En Colombia, quien inauguró estos estudios fue Mario Díaz (1993), y luego los continuó el GHPP, y su trabajo sobre el campo conceptual de la pedagogía y los campos conceptual y narrativo de la pedagogía (Echeverri y Zuluaga, 1998; Echeverri, 2008; 2009a; 2009b; Zuluaga y Echeverri, 1997).

Con el fin de desarrollar un acercamiento metodológico al concepto de campo, desglosaremos varios aspectos. En primer lugar, es esencial precisar el concepto de discurso, el cual quiere decir, que el significado de evaluación no está en las palabras, ni en las frases, ni en los contextos. No hay que ir a un libro o artículo y luego subrayar, la idea principal. Si hacemos esta operación, nos olvidamos de que fuera de la frase existen cosas para tomar en cuenta. Este afuera no es el contexto, sino el sujeto, el concepto y las teorías. Hay que detectar en un texto no el significado aislado, sino el discurso articulado y relacionado de los sujetos, de los conceptos y las teorías. Es muy importante saber quién habla, cuál es el concepto que articula lo hablado, qué enuncia y dentro de qué teoría. Estas cuatro cosas constituyen el discurso de algo, de una cosa, de un tema o de un sentido.

En segundo lugar, el campo. El discurso tiene cuatro aspectos por investigar. Estos cuatro aspectos no están en un mismo nivel, sino en escala, en desniveles, en registros distintos. Lo primero que hay que hacer es ubicar cada registro, describirlo. Lo segundo, separarlo del resto. Lo tercero es relacionarlo con registros del mismo nivel, ubicados en otros discursos. Y cuarto, establecer la serie que forman. Un ejemplo: la evaluación aparece, existe el nombre, la palabra. Hay que ver qué discurso habla de ella, pongamos psicología. Lo que se dice de evaluación puede ser igual o no en otro registro, pongamos educación. Si es igual, hay que ver quién lo dice y dentro de qué teoría. Si no es igual, hay que pasar a otro registro y continuar.

El campo se forma cuando se describen todos los discursos que hablan de ella: psicología, educación, pedagogía, administración. Luego hay que relacionarlos entre sí, porque los une un tema. Por ejemplo, clasificación. Clasificar es evaluar. Vemos clasificación en todas partes, aunque es enunciada en distintos discursos. Eso quiere decir, perseguir la clasificación y ver quién lo dice en cada discurso: el psicólogo, el ministro, el funcionario, el juez. Dentro de qué teoría, cognición, formación, instrucción y sistema. Se constata que la evaluación ha producido un campo conceptual en estos discursos y en estos años, en este concepto (¿qué enuncia, qué dice, cuál es su sentido?); que evaluar es una práctica discursiva y que la encontramos en cualquier clasificación. Clasificar es evaluar porque así se nombra. Una palabra o un término es concepto cuando se repite, se repite igual, distinto, se le da la vuelta, se problematiza o se critica. En todos los casos, es un nivel conceptual que hace parte del campo, que se forma por muchos términos que cumplen la misma condición.

En tercer lugar, el concepto. No se puede identificar concepto con palabra, término o noción. Tampoco es un significado. El concepto tiene un tiempo, un espacio, un problema y comporta una estrategia. Clasificar, juzgar, valorar son conceptos de la evaluación, si cumplen estas tres condiciones. Esto quiere decir que clasificar no se refiere a la realidad, no tiene un único significado y no lo dice un sujeto de una vez y para siempre. Clasificar obtiene su sentido del campo, no de un estado de cosas, y su significado es móvil, proviene de una institución, una teoría y un discurso. Con lo cual obtenemos tres referencias y no una. El concepto adquiere su sentido del campo discursivo y de cada uno de los discursos e instancias que lo determinan.

La evaluación, como campo discursivo, está formada por discursos, por conceptos y por una serie de conceptos. Cada discurso ha de estar articulado por temáticas o términos, que al ser comunes, forman conceptos si cumplen la condición del concepto. Pensar en el campo de la evaluación es hacerlo desde una posición que no es global o local. El campo es un concepto que se opone a lo global y al sistema. Lo global es espacial, piensa el espacio como un punto general y un punto local, une lo que está arriba (global) y lo de abajo (local); el sistema es temporal, une en un todo las partes de ese todo para que sean una flecha en el tiempo. El sistema afecta lo que va suceder, y lo global, lo que es. El campo, por su parte, divide el todo, lo separa en partes, piensa cada parte. No une las partes al todo, abandona el todo una vez separado y descompuesto y lo organiza en series, en partes que se extienden a ras del suelo, en forma horizontal. El campo forma plano, lo global forma imagen, el sistema forma la virtualidad, lo que va a pasar.

No podemos decir qué es la evaluación antes de describir el campo discursivo. Es el campo el que nos dice qué es la evaluación. Distinto a esta metodología de campo, la evaluación es considerada una ciencia, una técnica, una disciplina o una teoría. Esta forma de calificarla es muy grave, pues la evaluación es separada de la

sociedad, la cultura, el Estado y la economía, y pensada como un saber aislado del poder. La metodología campo, por el contrario, al trabajar sobre una masa documental aleatoria, analiza las diferentes direcciones que conducen a la evaluación y al sentido que de ella parte. La evaluación está en el centro de un archivo documental y discursivo compuesto de instituciones, formas legales (poder) y de libros, artículos, grupos y líneas de investigación (saber). El concepto o los conceptos que van a servir de cartografía para definir el campo son un compuesto de esta doble relación de poder y de saber.

El campo es un producto, un saber, un objeto, una serie articulada. Decir campo es decir que en un tiempo, en un espacio y para ciertos efectos, se dio en una sociedad un campo de presencia de ciertas relaciones conceptuales sobre un objeto, en este caso, la evaluación. El campo acerca, distancia, incluye, excluye, determina, especifica, y es en el campo desde donde se piensa, se toman determinaciones y se hacen investigaciones. El campo se impone a los sujetos, el campo los determina, los codifica y sobrecodifica. Las técnicas, los conceptos, las regiones epistemológicas y las instituciones están en el campo, aunque para que sean visibles hay que realizar la operación de análisis y descripción. El campo es, pues, una metodología que se convierte en objeto de investigación y objetividad investigada. El que sabe del campo puede establecer el campo.

El campo objetivado es una serie de relaciones de saber y poder. El campo como metodología parte de ciertas nociones de saber y de poder. Se produce inmanencia entre "teoría y práctica", entre saber pensar el campo y establecer el campo. El campo es un dispositivo de análisis que trata los objetos discursivos como relaciones entre teorías, conceptos, técnicas y prácticas. La formación de ciertos conceptos, con un tipo de saber y formas institucionales, forman las prácticas. Una práctica evaluativa no es algo que se hace en una institución, es un compuesto de saber, poder e institución. Práctica es la conjunción entre universidad, grupo, línea de investigación y conceptos, o entre Estado, normas, legislación y conceptos, o entre escuela, reglamento, discursos y conceptos. El campo del discurso sobre la evaluación es una objetividad histórica, pues se ubica en el espacio y en el tiempo. Es epistemológica, ya que se pregunta por el tipo de saber que allí se forma. Es política porque analiza prácticas institucionales, que son un compuesto de saber y poder. Es teórica porque analiza la serie de conceptos que allí se producen.

# II
# El campo de los discursos y las prácticas

Campo es campo de poder.[1] Este concepto de campo establece una variación sustancial respecto de antiguos conceptos, como el de naturaleza del siglo XVIII, el de mundo de la vida del siglo XIX, el de sociedad de finales del siglo XIX y el de estructura del siglo XX. El concepto de naturaleza tiene dos sentidos: uno de Rousseau y Kant, y el otro de Goethe y Hegel. Naturaleza se opone al concepto de realidad, espacio y mundo social de Descartes, que todavía separaba sujeto y objeto. El concepto de naturaleza termina esta separación, de allí en adelante solo va a existir la naturaleza y sus leyes: la ley de la necesidad o de la vida, y la ley de la experiencia vital. La ley de la necesidad es la del hombre y la ley de la experiencia es la de la ciencia o el saber. La subjetividad todavía late en esta ley de necesidad. En Goethe y Hegel es el mundo (naturaleza), el que tiene potencia, voluntad, inquietud, devenir, fuerza y poder. El hombre es una necesidad de este mundo, si el hombre tiene un halo de vitalidad es porque la ley del mundo se lo produce.

Desde Hegel (1966) solo existirá el mundo de la vida, luego Husserl (1999) va a proponer la idea intención, la intencionalidad y la voluntad, y Heidegger (2009), la conciencia desdichada, el estar ahí, el ser, la existencia. Todo ello mediante la lucha entre el mundo de la vida y el mundo de la existencia, que Nietzsche (2004) llama potencia, poder, voluntad de fuerza, voluntad de potencia. Foucault extrae de estas obras, sus propios conceptos: *Voluntad de saber* (2011a), *El uso de los placeres* (2011b) y *Las palabras y las cosas* (2010a). Este autor define como poder, lo que en otro tiempo era la naturaleza, mundo de la vida y voluntad, y los define como discurso del poder, de donde nace el concepto, campo de poder.

Como la naturaleza del siglo XVIII, el campo es superficie, pero no una superficie absoluta como en Hegel, sino una superficie territorial, en donde encontramos regiones de discursos, planos de discursos, niveles de conocimientos que ya no están constituidos por la conciencia alienada, dominada o desdichada, sino por intencionalidades reales, prácticas e institucionales. El sujeto como subjetividad, o como cuerpo de discurso, forma parte de este campo, es determinado, condicionado y producido por el campo, que es igual a decir que el sujeto solo existe como mundo

1. Así lo define Foucault (2012, p. 125 y ss.); Bourdieu (1993), para definir el campo, usa los conceptos de lucha y oposición, que dan la idea de poder (p. 65).

o mundo de la vida. No existe un sujeto que domina el mundo aunque lo conozca. El mundo, el campo absoluto, produce el sujeto, le da lugar a la subjetividad, sea como conciencia, mundo interior, yo o sujeto. Lo importante en Foucault (2010a) es que este campo no es social, no es político, no es vital. Es un campo de poder, porque el poder es la relación absoluta que determina el campo. Si el campo es superficie es porque la superficie es el poder, o sea su límite y su frontera, su interior como su afuera. El campo es un concepto territorial, es exactamente una superficie. Todo ocurre como si entre un objeto y otro, o entre un objeto y muchos objetos se tendiera una superficie que tuviera varios planos y no solo el plano horizontal. El resultado serían relaciones, superposiciones, diversos horizontes que se ponen en la superficie. En español, el campo es ese horizonte sin alambre de púas como límite. El campo no tiene límite alguno, aunque eso no lo hace un conjunto vacío, por el contrario, está poblado de relaciones de poder y saber, según Foucault (2012) y Bourdieu (1993).

El modo de pensar arqueológico, genealógico y de subjetivación, tiene un solo nombre que los engloba: el campo. Este nombre tiene la ventaja de representar su unidad, de reunir en un solo haz de luz las tres formas de pensar. Así como Bourdieu introdujo el concepto de campo, Foucault lo desarrolló aunque no lo hizo explícito. En Bourdieu, el campo es intelectual y social. En Foucault, el campo es de discurso y de prácticas.La obra de Foucault cambió el modo de pensar y de investigar la sociedad o lo social, al introducir una nueva forma de pensar el sujeto y al introducir el campo de los discursos, el de prácticas y el de las estrategias. Transformó también el campo intelectual propuesto por Bourdieu en Francia, hacia los años sesenta del siglo XX. Como se puede ver a simple vista, el campo parece ser un nuevo espacio de observación y de investigación. La expresión campo intelectual se refería a que solo entraba lo que decían o hacían los intelectuales, y por intelectual se entendía, según esta primera versión, los investigadores y sus objetos de investigación. Dicho de otra forma, el campo intelectual era básicamente universitario.

Por campo se entiende una superficie, un horizonte que tiene límites temporales y espaciales. El campo reemplaza la representación, que a su vez lo había hecho con la relación abstracta y ahistórica entre el sujeto y objeto. El investigador o pensador se enfrenta a un objeto cualquiera que se ubica en un campo de objetividad, y él a su vez se instala en un campo de subjetividad. El investigador o pensador pertenece a un campo –ya sea discursivo o práctico– que lo antecede, y es desde allí que piensa e investiga. El campo tiene una categoría que lo determina y es el poder. El poder sustituye lo que para ciertas investigaciones es el contexto, el marco teórico o la estructura simbólica. El poder crea el campo de objetividad y el de subjetividad, donde se ubican o se instalan tanto el sujeto como el objeto. Estos campos de objetividad y de subjetividad no se desprenden del sujeto o del objeto, son su afuera, su absoluto, su límite espacial y temporal. El espacio en el campo no es equivalente al lugar, a una situación o a una ubicación. El espacio es un espacio complejo porque

es tripartito: lineal, plegado y topológico. El tiempo es pensado como inmanente al espacio, en ese sentido comparte las mismas condiciones del espacio.

Diez años después de ser creado el campo intelectual, se propuso un segundo campo con otro sentido del concepto campo (Bourdieu, 2003; Díaz, 1993). Este ya no era el campo universitario, sino un campo de investigación que podía localizarse o situarse en otros lugares de la sociedad y de los discursos, como las prácticas, los discursos de la ciencia, los *habitus* de las comunidades (Safa, 2002; Cristiano, 2011, Moreno y Ramírez, 2011). La pedagogía fue uno de estos objetos que aparecieron para ser estudiados como campo. Su nombre inicial fue campo conceptual y narrativo de la pedagogía. Este tipo de trabajo estaba orientado a pensar la sociedad colombiana en el siglo XX, pensar los paradigmas, los conceptos y las instituciones educativas y pedagógicas.

Una tercera versión de campo aparece a comienzos del siglo XXI en Colombia. Este campo se convirtió en una herramienta de las investigaciones doctorales y de maestría, ya como curso, seminario o como metodología. El campo entró a disputarle a las metodologías clásicas la renovación de sus conceptos y enfoques. El objetivo era cambiar el problema, el marco teórico y el estado del arte por los conceptos de campo, que son el sujeto, el campo objetivo, el campo de subjetividad, entre otros (Martínez-Boom y Peña-Rodríguez, 2009; Echeverri y Zuluaga, 1998; Echeverri, 2008; 2009a; 2009b; 2015).

El campo es una forma de analizar y de presentar lo que es un objeto, una cosa o un fenómeno, sin que intervenga la conciencia y el conocimiento. En la primera mitad del siglo XX, el pensar estaba encasillado en la fenomenología en sus distintas versiones: husserliana, sartriana y hegeliana. Bourdieu fue quien impulsó la creación de los conceptos de campo social, campo cultural y campo de poder. Foucault aportó las categorías campo del discurso y campo de prácticas discursivas. Estas distintas versiones del campo intentaban pensar el saber, el conocer y la ciencia por fuera de cualquier intervención de la subjetividad y de la objetividad. Situar los objetos y los sujetos en un límite más allá del conocer. Un límite que cambiara lo que se presentaba como la realidad. Esto suponía una crítica a la objetividad científica pensada como un fenómeno racional. Hacer intervenir el poder como categoría fundamental para pensar lo social y el mismo saber.

El campo es una práctica de poder ante todo. Lo social, lo cultural y lo discursivo, han de ser atravesados por el poder (Foucault, 2012). Con lo cual el yo, el sujeto, el objeto, la intencionalidad y la voluntad pierden valor para interpretar el saber. El sujeto no se enfrenta a un objeto, y el objeto no espera la acción de un sujeto. Para que esto ocurra, debe darse previamente la presencia del campo en algún lugar de los campos social, cultural o discursivo. El campo preexiste al conocer la intención de cualquier sujeto. Ahora bien, el campo está formado por relaciones de poder que producen las relaciones sociales, discursivas y culturales. El campo

fue primero social y discursivo, luego estratégico y práctico. Estos cuatro campos se oponen a pensar cualquier objeto que haga intervenir la conciencia, el yo, el sujeto o la intencionalidad. El campo rebasa el yo y plantea que cualquier objeto hay que situarlo en un campo de problemas, de relaciones, de poderes y de prácticas. Con ello se instala el pensar en el extremo del sujeto, en ese lugar de la objetividad sin sujeto que lo mantenga o lo soporte.

Este pensar de otro modo el conocer, se constituyó, en Bourdieu y en Bernstein, en una metodología sociológica (Baranger, 2004; Bernstein, 1993). En Foucault (1971), fue una forma de pensar por fuera del sujeto, considerando todo el peso del poder y de las prácticas discursivas. A finales del siglo XX, el campo estaba bien pensado como una herramienta sociológica e histórica que se opuso al estructuralismo, al enfoque de sistema, a la estructura y a las condiciones de emergencia de un objeto, cuando estas condiciones se piensan separadas del objeto. Para el campo, las condiciones son inmanentes a lo condicionado, que es como decir, que la historia no está fuera de lo histórico. Un objeto está en la historia, al estar en el campo. No se requiere pensar la historia o la economía, o cualquier otro invariable, fuera del campo. No es que el campo lo contenga todo, es que el campo es el objeto. Campo, objeto y sujeto, constituyen un entramado que no se puede separar. Cualquier objeto a investigar, tiene un discurso, en el cual se ubican el objeto como tal, el sujeto y las instituciones, es decir, la historia.

El campo como forma de pensar y como metodología fue aplicado en la educación a finales del siglo XX, desde la sociología, gracias a la lectura de las obras de Bourdieu y Bernstein. En Colombia, Díaz (1993), con su libro *El campo intelectual de la educación,* fue quien inició estas investigaciones. EL GHPP fue el que logró construir el campo ya no de la educación, sino de la pedagogía (Echeverry, 2015). En lo que sigue explicaremos el campo desde la obra de Bourdieu, de Foucault y desde diversos textos del GHPP. En la primera parte analizaremos el concepto de campo, y en la segunda parte trataremos el campo de la educación en Colombia. Mantenemos el concepto de campo intelectual, a pesar de que este ha cambiado hacia otro: el campo conceptual y narrativo de la pedagogía.

## El campo y sus objetos

El concepto campo se usa como procedimiento de análisis e interpretación de ciertos objetos. El campo es más que un método, es una forma de acercarse a un objeto e investigarlo, sin necesidad de conocerlo, por lo que significa o sabemos de antemano de él. El campo es un procedimiento que niega que conozcamos un objeto, antes de situarlo en el archivo en donde aparece. Cualquier objeto siempre se da o existe en un campo documental, en un campo de discursos o de prácticas. El objeto no se puede conocer antes de indagar por la constitución de ese campo.

Es el campo de discursos y prácticas el que le da sentido al objeto que queremos investigar (Foucault, 1977, p. 131).

El campo, como procedimiento analítico, no acepta que el concepto de un objeto pueda ser universal para todos y para cualquier sociedad y cultura. Ese saber es universal, general y absoluto, que no toma en cuenta la experiencia o la realidad local, singular, particular, es decir, la sociedad y la cultura propia. La práctica local, no existe para esta visión global. Para el campo de Foucault, para una investigación que use el campo de discursos y prácticas, lo local es el punto de partida. No se parte del saber universal, sino del saber de una cultura y de una geografía, que le da sentido a esa cultura.

Cualquier objeto existe en un campo de discursos y prácticas, amplio y diverso. Existe en documentos, en textos, en frases, en instituciones y en estrategias políticas y económicas. Como el campo es abierto y extenso, lo hemos recortado a ciertos planos o al plano que recorta la existencia de la educación. Para el campo, es la objetividad histórica la que da cuenta del objeto, lo presenta, lo define y lo delimita. El sujeto es una derivada del campo, el sujeto es producido en el campo, según lo permita la objetividad histórica. Esto no quiere decir que el sujeto sea un invariante de la objetividad, o que no tenga nada que hacer frente a la objetividad, todo lo contrario, el sujeto puede revertir la relación y la posición que le asigna el campo. El campo rompe con la relación sujeto-objeto, con la posición privilegiada del observador frente al objeto. El campo se sitúa en el objeto o, mejor, en la objetividad donde el objeto adquiere su configuración.

Con la denominada por Bourdieu "metodología de campo", que para Foucault, no es una metodología, sino un modo de pensar el campo, convertimos cualquier objeto en un discurso. Lo vemos en el lenguaje, en los dispositivos, en las instituciones. También, en estrategias y políticas internacionales. Este objeto se forma y se construye en determinadas condiciones históricas, geográficas y políticas.

## Foucault: un nuevo modo de pensar los objetos

En los años sesenta se presenta una discusión sobre cómo pensar los objetos (Kaminsky, 1996, p. 33). Era claro que los objetos estaban en la sociedad, en la cultura y en el pensamiento, ya no en la naturaleza, y definitivamente no en la naturaleza divina, pero ¿cómo eran producidos?, ¿por la economía, el Estado, la cultura y la historia? o ¿por las ideas, el mundo, la intencionalidad, las palabras y los símbolos? El sujeto, llámese Dios, hombre o naturaleza, no podía producir los objetos que encontramos fuera de nosotros. Dios ha muerto significaba que cualquier sujeto no podía producir, crear y ni siquiera dar cuenta de los objetos de la sociedad o la cultura. La pregunta era entonces ¿qué cosa había producido o creado objetos

como el Estado, el lenguaje, las fuerzas productivas, los intercambios simbólicos, el capital, las fuerzas de dominación, los aparatos ideológicos, entre otros?

La respuesta era que los objetos los producía su campo de objetividad y no el campo subjetivo. El objeto mayor era producido por objetos menores y estos por objetos microfísicos. Esta relación entre objetos, sin la participación del sujeto, debía establecer las reglas, las leyes y las explicaciones de esta producción, lo cual se halló en la economía, en el lenguaje, en los códigos culturales. Todos los objetos tienen sus propias dinámicas, fuerzas y condiciones de existencia cada vez más inmanentes al objeto y no tan externas a él. Al objeto hombre no lo crea Dios, la naturaleza o la sociedad, al hombre lo crea el lenguaje, una cultura específica, los símbolos y las superficies concretas. El objeto Estado es creado por la economía, la política y los aparatos ideológicos. El estudio de esta producción objetiva y de estas condiciones de los objetos se hizo desde diferentes metodologías o enfoques teóricos: la fenomenología, el estructuralismo y el marxismo. En estas teorías no vemos que el sujeto explique algo. En el marxismo son las fuerzas productivas, el capital y el poder económico. En la fenomenología es la intencionalidad objetiva de las cosas, una especie de voluntad de sentido. En el estructuralismo son las reglas y los códigos del lenguaje y de la cultura los que explican los objetos y no es ningún sujeto.

Foucault (1977), si bien no pierde de vista estos objetos y su forma de producción y explicación, busca otro camino de explicación de los objetos y de la objetividad. Él se encamina hacia los sujetos. A este autor lo que le interesó fue investigar la relación de estos objetos con el sujeto. No es el sujeto el que funda un objeto, o participa en él, sino el sujeto que es producido por los objetos, por las condiciones objetivas. La pregunta de Foucault no es cómo intervienen la economía, el lenguaje, la historia y la cultura, en la producción o creación de los objetos, sino, al crearse estos objetos, por cualquier explicación, qué sujeto produce, qué le pasa al sujeto. Qué le pasa al sujeto en el hospital, en la ciencia, en la cárcel y en el matrimonio. Foucault investiga la identificación o no del sujeto con una institución, una práctica o con el Estado. Aunque la categoría que le permitió establecer la relación del objeto con el sujeto, no con el sujeto fundador, sino constituido, fue el discurso (p. 71), que constituyó su primera categoría de análisis.

Es en el discurso donde las cosas y las palabras materializan las condiciones de la objetividad. La objetividad es el lugar conceptual que hace posible que la ciencia, una institución o un concepto, sean lenguaje, ideas, significados, conceptos y proposiciones y que, además, sea el espacio donde el sujeto establece sus condiciones de presencia, como objeto. Si el lenguaje se considera como un discurso, es porque todo objeto y todo sujeto, tiene en él su identidad. Por eso Foucault usó la palabra discurso, porque más que un lenguaje o un signo verbal, es signo escrito que remite a un orden externo del lenguaje, como si el discurso fuera una escritura producida por el afuera del lenguaje. El discurso bordea los objetos, los circunda y a la vez,

forma con ellos su adentro sin llegar a identificarse con ellos. El discurso es un objeto que ordena la exterioridad, a la vez que ordena y les da sentido al orden externo y al orden interno. Las cosas existen en ideas, en conocimientos, en lenguajes, por virtud de discursos que hacen posible que sean lenguaje y tengan sentido y actualidad. El discurso es la instancia que distribuye, ordena y establece los objetos y los sujetos en posiciones que les permitan decir la verdad. Foucault (2012), se interesó por la lucha de poderes que está tras la construcción de los discursos (p. 67). Para él, el discurso no es una expresión sonora, no es una voz; es una escritura (p. 68)

La segunda categoría que vincula con el discurso, es su práctica, la práctica del discurso (Foucault, 1969, p. 199). En toda práctica y en todo campo cultural se lucha por poseer ciertos discursos, por ejemplo, el de la ciencia o el de la técnica, pero sobre todo, para Foucault, el de la verdad. Es respecto de la verdad, en los juegos de verdad y falsedad, veridicción y ficción, realidad y mentira, que los discursos se vuelven prácticos al privilegiar el hacer, obligar a hacer y hacer pensar en cierta dirección las ideas y los conocimientos. La práctica son los modos como las ideas, los conocimientos y los conceptos se materializan como discursos para cumplir cierta función determinada: decir, hacer decir, o negar la verdad.

Foucault, siempre teniendo en mente la relación sujeto-objeto, piensa y estudia el surgimiento de la ciencia, el nacimiento del Estado-nación, la aparición de la sexualidad y la forma de pensar la verdad y cómo se posiciona al sujeto en esa relación. Para este autor, el sujeto tiene tanto valor e importancia como el objeto, y si el objeto merecía tanta preocupación, también la debería tener el sujeto. Es muy probable que los estudios del sujeto no tuvieran interés porque se lo entendía como un derivado del objeto. Así se pensaban el obrero, el proletariado, las clases sociales, como derivadas del capital, y así se pensaba el sujeto que hablaba, como derivado de las estructuras del lenguaje, ya sea la semiótica, la gramática o la semántica. Foucault invierte la importancia del objeto y la hace recaer en el sujeto, y si el objeto se produce desde complejos teóricos estructurales, también el sujeto debería ser producido de la misma forma. Esto requería, entonces, estudios detenidos sobre el sujeto, tanto en lo empírico como en lo teórico-filosófico. De allí nace pensar los siglos clásicos y, en ellos, el sujeto. No como formas generales de cultura o de la economía, sino como formas de pensamiento que llevan a construir el sujeto moderno. Para Foucault, el problema es el sujeto moderno.

La idea o el concepto fundamental de sujeto, heredado en la contemporaneidad, es el sujeto cartesiano, mejor definido como el *cogito*, que significa un complejo conceptual, que va desde el yo, la mente, la razón hasta la subjetividad. Foucault pensaba que los objetos eran analizados desde sus raíces económicas y políticas, pero el sujeto se mantenía en los objetos, tal cual lo había propuesto Descartes. Evidentemente, las obras de Kant, Husserl y Heidegger, habían modificado el concepto de sujeto de Descartes, pero estas obras no habían cambiado las relaciones de la gente

y de las instituciones con el sujeto. El sujeto institucional y discursivo se mantenía, como el sujeto moderno, muy distinto al pensamiento filosófico del sujeto. Es esta distancia y esta separación radical la que Foucault se propone pensar. Estudia a Husserl y a Heidegger para pensar y distanciarse del sujeto cartesiano, e investiga el sujeto empírico, para distanciarse del sujeto filosófico y teórico. Estos supuestos de análisis lo llevaron a estudiar la modernidad y al filósofo sobre quien esta descansaba, y que llamó "el problema Descartes" (Potte-Bonneville, 2007, p. 226).

Todos sus trabajos partirán de esta relación objeto-sujeto, que él redefinió como el saber y la subjetividad. El saber era la forma como se producen los objetos, y la subjetividad, cómo se producen los sujetos. En términos generales, es la relación saber, poder y subjetividad. ¿Qué era lo que cambiaba Foucault? No pensar el objeto y el sujeto separados, y no pensar el sujeto derivado del objeto. Darle otro nombre al objeto, que lo llama saber; otro nombre al *cogito,* que llama subjetividad; y otro nombre a la no relación objeto-sujeto, que llama poder. Es el poder de la relación que a él le parece que faltaba en Husserl y en Heidegger.

El poder no es una entidad que explique algo por sí misma, el poder es lo que hace que el objeto y el sujeto se pertenezcan, que el sujeto aparezca como derivado del objeto y la subjetividad de la objetividad. Foucault quiere liberar la subjetividad como lo hace Husserl o Levinas, pero no lo quiere hacer de forma filosófica, sino liberarla en las instituciones, en la realidad, allí donde la subjetividad es apresada, amarrada por la verdad, los discursos y el propio saber, es decir, por la objetividad. Cuando queremos ser objetivos, cuando hablamos de la verdad objetiva, la subjetividad no puede pensarse de forma independiente. La pregunta de Foucault es ¿cómo hacer para pensar la objetividad que no aprisione la subjetividad, y cómo hacer para pensar la subjetividad, no por fuera, sino en la objetividad?

Foucault (1969) parte de la relación objeto-sujeto, que cambia hacia la relación objetividad-subjetividad (p. 117). Quiere pensar el sujeto como subjetividad, pero no hacerlo sin la objetividad. El modo que encuentra es sustituyendo objetividad por saber y subjetividad por subjetivación. Es posible liberar el sujeto, como sujeto institucional y como sujeto filosófico, por medio del análisis del poder, que es un análisis de diferencias, relaciones, discontinuidades y luchas entre subjetividades y objetividades, es decir, entre saber y sujeto. Este encuadramiento lo precisa en sus libros. No usa objetos, sino objetividades, y de estas investiga el pensamiento occidental entre los siglos XVII y XVIII; y dentro del pensamiento, objetividades como la representación, la disciplina, la gubernamentalidad y la sexualidad. En estas objetividades estudia las subjetividades locura y loco, ciencia y hombre, disciplina y delincuente, y sexualidad y hombre de deseo.

Para hacer estas investigaciones y para pensar el pensamiento, usa el poder como categoría analítica. No el poder institucional o el poder estatal, no el poder de la ciencia política o el poder de la economía. Foucault usa el poder como categoría

filosófica y ética. La extrae de Nietzsche, de la literatura, de Heidegger y Bataille. Poder es fuerza, voluntad de fuerza, es relacional, poder relacional, es lucha, poder de revertimiento y de posiciones. El poder es lo que afirma, pero también lo que permite negar la afirmación, como lo decía Hegel (1966.) El poder produce el sujeto al producir los objetos. Es en la interpretación de esta relación objetiva y subjetiva, como el sujeto puede escapar a la relación de poder, si conoce la forma como se establece la relación. Ante este bloqueo del poder aparece el sujeto como subjetividad.

Foucault siempre consideró que pensar el poder era fundamental para pensar la relación de poder entre objetos y sujetos. Desde sus primeras obras se preocupó del poder. Intentó y lo hizo, pensar el poder en las instituciones, en el lenguaje y en el propio sujeto. La lectura de Heidegger, Nietzsche y de los grandes escritores del siglo XIX, le sirvió para construir su pensamiento del poder. El poder, para Foucault, no es una cosa, una idea o un nombre, es una representación que hacemos al querer conocer (leer, escribir o pensar). El poder viene envuelto en el respeto a la ley, a la razón, a las formas del capital, y a los representantes de estas formas: el abogado, el médico, el Estado. Los análisis de Foucault muestran, que esta cultura del poder (conocimiento y representación) nació con la monarquía, la sociedad del derecho y las ciencias de la salud. El soberano (el rey) y la soberanía (el límite entre lo permitido y lo prohibido) representan esta cultura o expresan esta cultura. Soberano es todo aquel que está por encima del todo y de todos, de los demás, del otro, y soberanía es el rasgo distintivo del poder prohibitivo, que impide y controla.

El origen de esta cultura nace en la modernidad, esa fecha que demarca la separación de la Edad Media y el capitalismo. Con y desde la modernidad nos hemos identificado con el poder, que reconocemos como la imagen de una autoridad, la fuerza del Estado, la acción de fuerza de alguien que niega, que paraliza. Son ejemplos del poder, los poderosos, los ricos, el poder de los hombres de Estado, el poder militar, el poder del padre de familia, del funcionario, del político. Foucault piensa que esta forma de representación del poder tiene muchos problemas. El primero de ellos es que nos da la idea de posesión, propiedad, dominio y prohibición. Para Foucault, el poder es otra cosa, es una incitación, es algo que lleva al uso, el poder es productivo, es una voluntad eficaz, es una fuerza que empuja, que mueve, que actúa de muchas formas. No es una fuerza quieta o fija, inmóvil o extractiva. El poder relaciona una cosa con otra, un discurso con una institución, un afecto con otro afecto, el poder pega, pliega, conecta, por eso es relación: una relación de fuerzas que se conectan. Foucault descubre que no solo se conectan, se ligan o se unen, sino que chocan entre sí. La idea que nosotros tenemos del poder no es como productiva, como relación, tampoco como lucha y muchos menos como algo que se pueda cambiar, modificar y transformar. Nuestra idea del poder es fija, quieta, absoluta. La de Foucault es activa, reactiva, móvil, dinámica.

El campo está constituido por cuatro grandes subcampos u objetos del campo: el campo social, el campo del discurso, el campo de prácticas y el campo de las estrategias. Expliquemos cada uno de ellos.

## El campo social

La definición clásica de lo social es la visión general de una sociedad, es también incluir en esa definición la historia, la economía, la nación, la población. La definición del campo de lo social rompe con este modo de pensar, se encamina hacia lo singular, las condiciones, las situaciones, los modos culturales, las prácticas, el sujeto, el otro (Bourdieu, 1993, p. 127). La historia, en la definición clásica, es el tiempo y el espacio del pasado; en la economía son los efectos racionales de las medidas económicas; en la nación es la representación general de la voluntad individual; en la población es la identidad respecto de un límite geográfico y jurídico. La historia en la definición del campo es, por el contrario, el pasado, el presente y el futuro, lo que no deja de pasar; en la economía son las fuerzas económicas de poder; en la nación es el peso de la cultura; en la población es el sujeto de la diferencia, el otro.

El campo opuso a la representación general, otra forma de pensar lo social, la sociedad, la historia y la cultura. Lo hizo desde las relaciones de poder, concepto que cambia lo que se define como lo objetivo, la razón o el sistema para una sociedad. La sociedad no es social porque nombre lo general de una sociedad o de un país, es social porque depende de relaciones de poder sociales que provienen de muchas partes y lugares. Relaciones que forman un todo o una totalidad completamente distinta, en donde lo singular y lo individual tienen gran peso. Se puede decir que el campo aporta a lo social una mirada desde lo singular, desde el individuo, desde la parte, o lo que definimos como lo singular (Bourdieu, 1993, p. 102).

Hablar de la evaluación de un país, de una nación, es desconocer que existe una realidad concreta, que no se puede designar como general y universal. Estas expresiones generales no representan la forma de enunciación del campo social, ya que el responsable de este enunciado es un sujeto general, un sujeto universal. El campo, la metodología del campo, por su parte, hace intervenir otro sujeto, otra forma de enunciar, en este caso es un sujeto que toma una posición como enunciador y como responsable de su palabra. Se ha aceptado como una verdad que cualquier sujeto pueda nombrar o referirse a la educación o a la pedagogía sin que esto sea pensado como una cuestión importante. Cualquiera puede nombrar en términos universales y generales la educación. Lo hace un ministro, un maestro, un profesor o un investigador, y parece que todos dijeran lo mismo con otras palabras.

Para el campo, cada acto que se enuncia responde a un sujeto enunciador, y en esa enunciación se designa un sujeto objeto, que es el que se revela como el actor de la educación. Cuando se habla de la pedagogía de la nación o del país se hacen

dos cosas: se establece lo general y se borra la especificidad. ¿Qué se borra? La región, lo local, la población excluida, el negro, el indígena, el afro, las mujeres. En el campo no se establece un sujeto general, sino un sujeto específico. El sujeto general no forma parte del campo porque no delimita el todo social en sus partes. El campo, por su lado, habla desde cierta posición de sujeto que debe definirse antes de emprender cualquier valoración social. ¿Qué sujeto es el que investiga, el que habla y el que piensa la sociedad y la educación en una sociedad? ¿Es un sujeto que representa el Estado, el Gobierno, los gremios, la misma sociedad y la misma nación? Para el campo, el sujeto es aquel que de antemano asume frente a la educación una posición, ya como sujeto, ya como subjetividad.

Para el campo intelectual, el sujeto es el intelectual específico (Bourdieu, 1993, p. 143). Es el que habla, el que nombra lo social y lo hace no solo enfrentando la situación de la educación en lo social, sino anteponiendo su ética, al hacerse responsable de sus palabras, de una situación de poder y una actitud ante el saber. El intelectual no se enfrenta a lo social como si fuera un todo unitario, un todo compacto, un todo abstracto. El todo social, para el intelectual, es una singularidad, un sector, una especificidad. En términos del poder, es un sector que se opone al poder, que el poder excluye, que el poder separa. Este sector, como lo dice Rancière (2011), es el de los desiguales, el de la diferencia, el de la oposición (p. 129).

El análisis del campo social general se produce desde lo general hasta lo particular, desde la sociedad, las clases sociales, los valores y actitudes sociales frente al campo social singular, que puede ser un sector social, una actitud, un estilo de vida, un valor moral. La educación no es pensada o mirada como la educación en la sociedad, la educación de un país, de una población, de la nación. Para el campo hay que rebasar esta generalidad, esta abstracción definida como la educación social o la educación en una sociedad. El campo tiene por objeto referirse a la educación por sectores, por singularidades, por individualidades. La etnia y la raza son singularidades, así como los excluidos, los dominados, los apartados, los sin derechos, los desiguales, los desplazados.

En el campo, al decir social, sociedad, se pasa inmediatamente a lo local, se piensa lo general desde lo local y este desde lo singular. ¿Por qué es así? Porque el campo parte del poder, de la lucha de poderes, de la sociedad atravesada por el poder. La investigación que se hace desde el campo social parte de un campo de poder, que ubica la lucha entre los que tienen poder y los que carecen de él o son excluidos del poder. Lo social es una diferencia de poder, el poder reparte lo social, lo establece y lo hace creando la falsa representación de lo general, que es la sociedad, la nación, el sistema, la ley general, la norma general. Para el campo y para el intelectual que nombra el campo, si bien estas expresiones generales existen, no las asume como principios para pensar, sino como efectos del poder. El poder tiene como efecto

establecer el sistema, la ley y la norma, y oculta la parte, lo local y lo singular. De allí que el intelectual se decida por lo singular.

Lo singular en lo social es lo que se diferencia, lo que se excluye, lo que no se nombra o se nombra de modo borroso, como lo general. La singularidad queda incluida en lo general y asume de este modo sus características. Si el sujeto que asume nombrar el campo es el intelectual, el sujeto que se destaca en el campo social es el sujeto dominado, el sujeto excluido. Como estamos pensando el campo de la educación, el sujeto dominado es el extranjero, el desplazado, el excluido, el analfabeto, el que fracasa en la escuela. En el campo de la pedagogía es el sujeto que no aprende, que no tiene cultura, que no sabe leer ni escribir. Hay una relación entre el sujeto que habla, investiga o piensa la educación o la pedagogía de un país, y el sujeto que es efecto del poder, y de las relaciones de poder. El sujeto que habla es el intelectual y el sujeto que se quiere posicionar es el Otro. En la educación, el otro es el excluido, el diferente, y en la pedagogía es el que no aprende y fracasa.

La pregunta es ¿cómo pensar lo general y tener en cuenta al mismo tiempo lo singular? El intelectual, al ponerse a pensar, sabe que detrás de lo general está lo singular, el Otro. Lo que obliga a que su análisis piense en el Otro y la forma como lo general social lo produce al desconocerlo. Bourdieu (2003) considera que no existe un campo social abstracto, sino un campo singular concreto. En él podemos ubicar los grupos sociales, las clases, los actores, las etnias, las razas, las culturas, los estilos de vida, las actitudes, los *habitus*, etc. La sociedad es mirada desde el barrio, el sector social, los grupos, las redes, los estratos. Foucault lo hace desde las prácticas de discurso y de subjetivación, los estratos y los diagramas (Deleuze, 1987, p. 75). Él piensa lo general, el todo, como un universal, un poco como lo pensaba la escolástica. Frente a un objeto no somos pasivos, no lo vemos para describirlo o interpretarlo, estamos enfrente, lo enfrentamos, lo vemos en un juego de poder. Esto no impide que el objeto sea general. El intelectual lo ve general y lo ve también singular. Lo ve arriba y abajo, en lo alto, como se veían Dios, la sociedad, el alma, el Estado, o como vemos conceptos como sistema, o ley. Esta mirada a lo alto y desde lo alto obliga a pensar en principios, en fundamentos, en cosas básicas, elementales, como cuando uno dice lo primero, lo esencial, lo definitivo. Foucault mira lo universal, no en su opuesto particular, tampoco desde esquemas espaciales, lo bajo, lo local. Él usa lo singular, el acontecer, la práctica.

No es intelectual el que mira los objetos generales y se queda en el horizonte general. El intelectual del campo mira lo general y lo singular a la vez, así como analiza el poder central y poder local desde una sola mirada, en un haz de luz. No se trata de mirar un lado, lo alto, y después el otro, lo bajo. Se trata de ver la unidad como si estuviera diferenciada, partida por una diferencia que no emerge ni de lo alto ni de lo bajo. La diferencia viene de otra parte, de otro horizonte.

## El campo del discurso

La visión clásica es ver o sentir que entre un sujeto y un objeto se interpone la representación, que, por un lado, nos encamina a las ideas y, por el otro, a las cosas. Foucault (1969) agrega, no solo ideas y cosas, también discursos (p. 33). Entre un sujeto y un objeto existen discursos. En una sociedad o cultura no solo existe lo social, como representación general y como representación singular, también existen los discursos. El sujeto abstracto que habla de lo general, o que lo investiga, desconoce tanto lo singular de lo social como también el discurso o los discursos de una sociedad. No se imagina el discurso. Para el campo, lo social, la sociedad, la educación o la pedagogía de una sociedad son materialidades concretas, singulares, específicas, que tienen cierta fecha, tiempo y espacio. El intelectual es el que nombra lo social y el que posiciona el dominado en lo social. En el campo de los discursos de una sociedad y del discurso educativo y pedagógico, el sujeto que nombra el discurso no es el intelectual, sino el profesor-investigador específico, y el sujeto nombrado no es el excluido, el diferente social, sino el apartado de la verdad, de las reglas de la ciencia y los campos de cientificidad.

La escuela, el colegio y la universidad han sido las prácticas de producción del discurso de la verdad, de la ciencia y de la objetividad. El plan de estudios, el currículo, los programas, las disciplinas y las formas de la escolaridad, son los discursos que han definido qué tipo de educación es ofrecida para unos y para otros, qué educación y qué pedagogía se le da a los excluidos, a los que fracasan y a los que no se les dice la verdad.

El campo opone estas dos formas de producción, apropiación, circulación o aceptación de los discursos. El objeto a analizar es por qué la escuela o la escolaridad hace circular los discursos de la escuela como representantes de la ciencia y de la verdad, y cómo excluyen de estos discursos a los sujetos que son dominados en el campo de lo social, y son puestos fuera del poder o sometidos al poder.

El discurso de la escuela (bajo la forma del plan, programa, disciplina o didáctica) existe y se materializa de forma tal que produce un tipo de conocimiento, de objetividad, de experiencia que pasa por ser la experiencia y el conocimiento de la ciencia y de la verdad, mediante las cuales sabemos de los objetos, de las cosas y de nosotros mismos. El discurso tiene la particularidad que alguien lo dice; esa forma de decir tiene una expresión en el lenguaje y el lenguaje tiene sentido. Estos tres aspectos del discurso, rompen con el conocimiento o con el conocer. Cuando se dice que un sujeto conoce o investiga, se plantea que el sujeto se enfrenta con las cosas, los objetos o las ideas. El campo sitúa entre el sujeto y las cosas, el discurso. El sujeto se enfrenta a discursos, antes que a cosas o ideas. Decir discurso es más adecuado y tiene que ver con el campo. Todo discurso existe en documentos, obviamente todo discurso tiene que ver con su sentido, pero antes de ello, su existencia

es documental, es decir, aparece en forma de escritura múltiple, el libro, la ley, las normas, todos ellos son muy importantes para definir el campo. Así, el campo es campo de documentos y discursos.

Un investigador se sitúa frente a un campo de discursos; ese es el punto de partida de toda investigación. Observemos que en esta metodología no se usa la palabra contexto, marco, situación o problema. Pues bien, en las investigaciones que hacen Bourdieu o Foucault, en lugar de usar el contexto o el marco teórico, usan el campo. Ellos, para empezar a investigar, emplean el concepto de campo, concretamente el campo de los discursos, el de los saberes o el de las prácticas. La palabra contexto se refiere a algo que queda por fuera del objeto a investigar, que complementa el objeto que hemos elegido para pensar. El marco teórico tiene dos problemas: uno, que es un marco fijo, y el otro, que es teórico. Al contrario del contexto y el marco teórico, el campo no es fijo ni teórico, sino documental y discursivo. Todo ello apunta a definir el objeto de una investigación, el cual plantea cierta dificultad en su ubicación. Al empezar a investigar un objeto, nos preguntamos si este existe solo, en relación con otro, si está en la historia, en la economía o en la política. El objeto a investigar ha de ser ubicado en cualquier relación, sea con cosas, ideas o con la historia. Para el campo, el objeto no está previamente ubicado, no existe en la intención del investigador, no es un *a priori*, un supuesto. El objeto existe en el campo de documentos y discursos.

Se elige un objeto para investigar y al mismo tiempo se elige un campo de documentos y discursos, en donde está ese objeto. Ese campo de documentos y discursos, es el que nos va a decir la ubicación geográfica, histórica, cultural o social, del objeto. No sabemos nada del objeto hasta no reunir los documentos con los que vamos a trabajar. Se elige un objeto, se va a la biblioteca siguiendo la pista del objeto, su nombre, su indicación y filiación, y se escogen los documentos que nos permitirán ubicar el objeto. Todo ocurre como si el objeto fuera un espacio de documentos que tenemos que reunir y luego repartir. El espacio, en principio, es abierto, luego se cierra. Esto quiere decir que cualquier investigación se ubica en un campo cerrado, limitado y delineado, de documentos y discursos.

Son estos documentos y discursos los que nos sitúan el objeto de la investigación. Ellos son el archivo del objeto. Un objeto hay que situarlo en el archivo que le corresponde. El archivo son los documentos y los discursos de una época. Este concepto de archivo es muy diferente al archivo bibliotecario, no el fajo de libros, la masa de libros en los estantes, es el lugar, el espacio y el tiempo, que le da sentido, existencia y realidad al objeto. Cualquier objeto de investigación está en un archivo, que es necesario describir, analizar, historiar y documentar. El objeto antes de estar en relación con teorías, ciencias, conceptos, existe en el archivo que lo soporta y le da lugar. El objeto escuela, por ejemplo, para saber de él depende del archivo donde se encuentre. La definición de escuela, el sentido de la escuela depende de

los discursos que la soportan, que le dan sentido a la escuela. De allí que hay que nombrar las cosas como son, el archivo-escuela del siglo XX o del siglo XXI. En ese archivo debemos buscar el concepto, la definición, el significado de escuela. Si la escuela existe en un archivo, ese archivo es el campo. Lo que se quiere decir es que el campo siempre es de documentos y discursos.

## El campo de las prácticas

La práctica no es la aplicación de la teoría, de la ciencia, del método o de la verdad a una realidad concreta. La práctica es "la producción de realidad" dentro de realidades ya establecidas. Estas realidades pueden ser las instituciones, las ciencias o los discursos (Kaminsky, 1996, p. 100; Potte-Bonneville, 2007, p. 51; Foucault, 2012, p. 87; Deleuze, 1987, p. 99). En una institución, como la escuela (una realidad establecida), se producen pensamiento, experiencias, objetividades y cosas, o sea, realidades posibles. No hay que entender la escuela como la aplicación de un discurso que viene de afuera, en donde la escuela hace de mediadora o de práctica para ese discurso. La escuela produce pensamiento y discurso. Eso es una práctica, y lo es más si entendemos que la escuela lo hace para gobernar internamente a los sujetos que existen en ella misma. Por prácticas se entiende los modos de hacer y de pensar en donde los sujetos adquieren su identidad, que los hace aceptar un discurso, pensar desde ellos y reproducirlos. Es en las prácticas donde se forma la identidad del sujeto, su subjetividad y el gobierno de sí. No se hace referencia solo a las instituciones, las prácticas no están en las instituciones, sino en el cruce de las instituciones y los discursos, en las técnicas, los mecanismos y los dispositivos que son utilizados en diferentes contextos de discurso y de institución para que el sujeto forme su "uno mismo". Las prácticas son producidas por las reglas, las funciones y los dispositivos de una sociedad, mediante las cuales a los sujetos se les gobierna desde afuera y desde ellos mismos, se gobiernan desde adentro y por ellos.

Una regla admitida es entender por práctica o prácticas la aplicación de una teoría a la realidad. La práctica ha sido considerada como el valor esencial del saber, por eso se dice que hay que ir a la práctica, pues en ella se valida el discurso o cualquier idea. Sin la práctica, las ideas quedan en el aire, se vuelven abstractas, inútiles. Todas las cosas, ideas y teorías hay que volverlas prácticas, sea en el sentido del valor empírico, sea en la dirección de su utilidad. Es por la práctica que los sujetos aceptan su identidad. Lo que se llama práctica sirve para que el sujeto identifique saber y hacer. Cuando el sujeto une el saber con hacer, valida tanto el saber cómo el hacer, se identifica con los dos. En análisis de prácticas, desde el campo, se hace en la dirección de averiguar cómo es que los sujetos son llevados a esta identificación, desde qué mecanismos, técnicas y dispositivos. ¿Cómo se forma la identidad, la subjetividad y el uno mismo de los sujetos?

La práctica funciona como la verdad para los sujetos. El sujeto, al privilegiar la práctica localiza la verdad en ella. La verdad es la práctica sin más análisis que su referencia. El campo analiza la verdad como el efecto de relaciones de poder y de saber. La verdad que admitimos es porque somos llevados a su aceptación. ¿Por qué razones, qué cosas funcionan para que esto sea así? Para el campo, la verdad está sometida a juegos de verdad, que son los que le dan identidad al sujeto. ¿Qué debe ser el sujeto, qué condición le es impuesta, qué posición ha de ocupar en la realidad o en la imaginación? La subjetividad es formada por el saber y el poder, que funcionan como la verdad.

La práctica es el modo de identificación de los sujetos por medio de hechos y discursos que modelan sus conductas. Las estrategias son disposiciones que vienen de afuera de las prácticas y los discursos, y su función no es lograr identificaciones sino orientaciones, perspectivas, desarrollos hacia el futuro. Estamos hablando del campo internacional, del campo de las políticas nacionales y locales, del campo de las redes. La política internacional funciona como el sujeto universal, el sujeto que sabe lo que se debe hacer. La Unesco es este sujeto. Su función consiste en producir un saber para el mundo, para los Estados y los gobiernos. Estos aceptan esta política y la reproducen en sus propios Estados y gobiernos. Es evidente que la política viene de afuera y se dirige hacia adentro.

El campo de la educación define el sujeto universal como lo dice la Unesco. Para el campo, este sujeto y su discurso son estrategias de poder cuya función es definir una materialidad concreta, un espacio y un tiempo, que ya no es pasado, historia, sino futuro. Es un discurso estratégico por la forma como se enuncia, por el tipo de tiempo que ubica y por las finalidades que persigue.

## Las diferencias y posiciones en el modo de pensar el campo

Cada uno de los autores citados piensa el campo y tiene sobre él distintas versiones. Veamos. En Bourdieu, el campo es histórico, en Foucault el campo es discursivo, en Díaz, el campo es de lenguaje y en el grupo de investigación del GHPP, el campo es conceptual. Estas cuatro formas de analizar el campo, en cada una de las posturas, produce distintas herramientas de análisis. En Bourdieu son las relaciones, las luchas, el capital, el poder, el habitus, las posiciones y los actores. En Foucault, son las relaciones de poder, las epistemes, las formaciones discursivas, la arqueología (objetos, sujeto, estrategias y tácticas), la genealogía y las instituciones. En el GHPP, son los paradigmas, las relaciones, las apropiaciones, los sujetos y las instituciones.

En estas cuatro posturas sobre el campo, vemos una estrategia para escapar a la modernidad y a la representación. Es muy clara esta fuga en Foucault y en Bou-

rdieu, quienes construyen como escape el enunciado, las relaciones de poder y el capital cultural y simbólico, respectivamente. En el GHPP, la modernidad se representa en la forma de pensar la pedagogía, su ausencia representa el vacío de la modernidad. En todos estos autores, se quiere escapar de esa lectura fácil, que establece la relación entre un sujeto que conoce y un objeto por conocer, a través del método de investigación empírico o trascendental. Entre un sujeto que conoce y un objeto por conocer, se presenta un espacio ilimitado, un afuera, un umbral sin límites. La lingüística puso en ese lugar, la estructura, la fenomenología, la intuición de un ser sin conciencia. Foucault puso el discurso, Bourdieu, el campo, Díaz, el saber intelectual y el GHPP puso primero el saber pedagógico y en sus últimas investigaciones, el campo de saber.

En estos cuatro autores, posiciones o maneras de pensar, existen cosas en común. La principal es que rompen la relación sujeto y objeto, al introducir el campo en esa relación, que es a todas luces metafísica. El segundo elemento común, es el concepto relaciones de poder. Todos piensan que el campo está atravesado por relaciones de poder. La diferencia más notable entre estas posiciones, es el lugar que le dan a la posición del sujeto. Bourdieu piensa el sujeto como un actors, concepto con el cual rompe la idea del sujeto abstracto, del sujeto agente, del sujeto yo o lingüístico. Foucault no usa actor sino un sujeto derivado del enunciado, todo ello hasta su libro el *Uso de los placeres*, en en el cual cambia de sujeto a sujeto ético, ya no expresado en las modalidades enunciativas, tampoco un sujeto derivado del sujeto de poder (enunciación de connotación claramente negativa), sino un sujeto que deriva de sus propias prácticas de sí o sus cuidados. En *Uso de los placeres* el sujeto es un actor no como el de Bourdieu, sino un actor que escapa a la representación, que él mismo representa. Díaz, no usa como sujeto, el actor de Bourdieu, ni el sujeto derivado y ético de Foucault, su sujeto es un sujeto intelectual, aquel que tiene un saber específico, el saber dela investigación educativa. El GHPP por su parte, define como sujeto,el maestro que pone en ese lugar exterior de la objetividad y luego lo piensa como sujeto del campo, al que le asigna un saber; el saber pedagógico. En la última investigación del grupo, el sujeto es producido, es derivado,de su lugar en un paradigma de la educación. Con ello se pasa del sujeto universal, el maestro, al sujeto singular, el sujeto de un paradigma. Vemos en ello, un avance por escapar a los universalismos y pensar la singularidad de lo local.

El aporte de Bourdieu es romper con la representación, el romanticismo, el dogmatismo y las metodologías oficiales. Entre un sujeto y un objeto existe el campo, con lo cual no existe objeto sin campo. Antes de Bourdieu, en el objeto se situaba la ciencia, la disciplina, la teoría o cualquier cosa conceptual. Bourdieu pone en el objeto, en la ciencia y en la teoría, el campo. El campo preexiste al objeto, preexiste a cualquier objetividad. Por eso, para este autor puede haber campo de cualquier realidad, objetividad o sincronía. Existen todos los campos posibles para todos los objetos posibles: campo de la filosofía, de la política, de la religión, del arte (Bour-

dieu, 2003). En donde está el sujeto, Bourdieu pone un proyecto, un creador, una creación de valores, ideas, imágenes, etc. La relación de saber no se presenta entre sujeto y objeto, sino entre proyecto y obra, y en la mitad de esa relación el campo; el campo incluye el proyecto y la obra, es un mediador, entre autor y obra o la sociedad. Decir campo es decir situaciones de competencia o conflictos entre grupos y posiciones. Es también decir sistema de relaciones, sistema de leyes. Este sistema está dotado de una lógica específica, que define la competencia por la legitimidad cultural. Si bien, se reconoce el campo en una situación cualquiera, el campo tiene un proceso histórico de constitución. El campo es sincrónico, si se quiere analizar una situación, y es histórico, si se quiere ver el proceso.

Para Bourdieu, el campo es topología y tiene un análisis topológico (Bourdieu, 2003). En la sociedad hay campo y campos. El campo es la topología y los campos son las situaciones concretas e históricas. En Bourdieu son muchos campos: el del poder, el político, el científico y el cultural. El campo es un espacio topológico, con una estructura, una génesis y una multiplicidad de relaciones. El sujeto que piensa el campo está fuera de los campos. El campo de análisis lo pone fuera de los campos. Campo en Bourdieu, tiene tres conceptos: poder o capital, interés y habitus. Estos tres conceptos tienen relaciones entre sí que no son leyes esquemas o teorías como los de la ciencia; son reglas, juegos, relaciones precisas. Cada campo se expande hacia adentro o hacia afuera. Hacia adentro es cuando forma su autonomía. La autonomía del campo se da cuando organiza sus reglas y sus juegos, y hace que los actores lo hagan también. Según esta autonomía, el campo define unas características o marcas propias que van a identificar los campos.

El campo en Bourdieu es un sujeto; o sea un tema, un problema, un asunto. Este sujeto es el campo como espacio no geométrico; es un espacio sin límites, un espacio topológico. Es un modo de pensar topográficamente un objeto: se observa, se localiza, se mira qué relaciones tiene, se ubican los actores y las luchas en el modo especial construido. Una cosa es el objeto empírico y otra el objeto de pensamiento. El campo es un objeto de pensamiento que analiza el objeto empírico. El poder no es empírico sino una fuerza que actúa, así el campo, que plantea una topografía social del poder. El sujeto investigador se pone fuera del objeto, y se mantiene afuera del objeto empírico y todo lo que hace, lo hace en ese afuera. Eso es campo: el afuera de las cosas, el pensamiento como un afuera; desde ese afuera se analizan el poder, el interés y el habitus, que son también, un afuera.

Si analizamos el campo en Foucault, vemos otra perspectiva a la de Bourdieu. El campo en Foucault no se ubica en la representación sino en la no representación. Ubicarse en la no representación es descubrir el campo. El campo no tiene imagen, no tiene un sujeto que lo produzca y no tiene una finalidad. Con el campo, Foucault se opone a la fenomenología y al estructuralismo. Se opone a la conciencia, al sujeto trascendental y a la casuística. En Foucault, el campo no sirve para fundar un saber

o una ciencia o una positividad. El campo es una forma de organizar los discursos y aislarlos de la conciencia o de la historia universal o global. Como sabemos, Foucault defiende una historia general y no global (Foucault, 1969). El campo es un lugar vacío porque es el lugar del afuera de la representación. La *Arqueología del saber* se propone describir esta campo que Foucault llama campo del discurso. Una vez que la representación no es posible, el discurso adquiere todo su poder, pero no lo adquiere por voluntad misma del discurso sino por el efecto de las relaciones de poder. Esto significa describir, primero, el campo del discurso y luego el campo del poder sobre los discursos. La no representación produce el vacío de ella misma, lo cual quiere decir que hay que pasar el límite de la representación para encontrar el lenguaje, y pasar el lenguaje para encontrar el discurso, y pasar el discurso, para encontrar el saber, y pasarlo para estar cerca del poder. El discurso (y todo discurso) es formado, es construido, producido. El discurso es la expresión de los objetos y de las cosas no en el lenguaje, sino en formaciones hechas de cosas, sentidos y palabras, es lo que Foucault denomina discurso (Foucault, 1969).

El vocabulario de Foucault, es muy distinto al de Bourdieu. Foucault habla como filósofo y como historiador, Bourdieu es un sociólogo. Foucault no habla de actores, sino de sujetos; no habla de campos, sino de formaciones discursivas; no habla de habitus, sino de prácticas; no habla de interés, sino de poderes y relaciones de fuerza. Donde Bourdieu pone el campo, Foucault pone el saber, el poder y la subjetivación. Foucault no parte del campo, no es su concepto filosófico, sus conceptos son tres: el saber, el poder y la subjetivación. Si bien existe campo en Foucault, es un campo para organizar el discurso, para situar el poder y para definir el sujeto. Campo es importante, porque como lo hizo Bourdieu, rompe con el sujeto-objeto, con la ciencia y la teoría. Foucault no parte de la teoría o de la ciencia, parte del saber, del poder y de las tecnologías del yo. Para Foucault como para Bourdieu, lo que hay que explicar es la ciencia y la disciplina, la teoría y la objetividad. Si el campo en Bourdieu tiene otras leyes distintas a las ciencias de la ciencia o la teoría. En Foucault no son leyes, sino reglas entre enunciado y saber, entre poder y saber, y entre poder y ética.

Tres "campos" podemos ubicar en Foucault: el campo de los discursos, el campo de las prácticas (instituciones, relaciones de poder y procesos históricos) y el campo de las subjetividades. Para dar cuenta de estos tres campos, Foucault uso, no metáforas espaciales, sino conceptos geométricos cercanos a la topología: análisis vertical para las cosas, análisis horizontal para los discursos y análisis curvos para las interrupciones. En la *Arqueología del saber* (1969), explica los tres conceptos en un mismo análisis. El campo teórico o analítico en Foucault no tiene metáforas, tiene conceptos matemáticos y topológicos. En su obra final, el *Uso de los placeres y el cuidado de sí*, estos tres análisis se convierten en uno, el de la curva: el campo de poder pasa por el campo del discurso y el campo de las cosas. Traza una diagonal que en lugar de interrumpir, chocar, desviar, el sentido de las cosas y los

discursos, los integra en unidades globales como la subjetividad, los dispositivos y las problematizaciones (Deleuze, 1987).

A diferencia de Bourdieu, Foucault utiliza tres conceptos: el del saber, el del poder y el de la subjetivación. Hegel se separó del saber clásico, porque el saber se entendía como conocer y era el yo el que conocía y llegaba a saber. El saber clásico era un saber de representación. El sujeto (institución, discurso, o yo) se representa el conocer, lo que puede conocer o lo que es posible conocer. Hegel plantea que hay que diferenciar saber y conocer. El saber se presenta en el mundo; aparece, y en un lugar de ese mundo, ciencia, historia o cultura, el hombre se lo representa. Foucault cambia este sentido del saber y del conocer. Se conoce en el saber de una ciencia, disciplina o discurso y esta ciencia, disciplina o discurso se representa desde un saber producido por fuerzas de poder institucionales, discursivas o técnicas. Lo que se presenta es la fuerza y lo que representa es doble: primero, en una ciencia y luego en un campo institucional. En otro momento de su obra, Foucault modifica la determinación del saber poder por el de régimen de verdad. El saber se presenta en un régimen de verdad, que hace que el sujeto conozca ya sea la ciencia, la disciplina o la técnica.

Para Foucault el campo es un concepto operativo. Deleuze (1987), diría que es un intercambiador. El campo no es método o metodología o algo parecido; es lo que produce el pensar cuando abandona la representación. El discurso es el que nos hace ver el campo de saber. Si no hay discurso es muy difícil que veamos el saber. Las relaciones de poder s nos hacer ver el poder. La fuerza nos indica el poder. La fuerza existe en un campo,que Foucault llama estratificado porque atraviesa, pasa por puntos, por instituciones, por sujetos, por cosas. Ese campo estratificado no puede ser espacial porque la fuerza es un impulso que recorre, que deja una estela de luz y de lenguaje. Ese campo es el afuera, aquello que es el exterior del exterior, pura potencia del pensamiento. Como lugar estratificado que es, la fuerza es movimiento, energía, pulsión, acción, afecto, afectación. Una fuerza afecta a otra y está a otra en serie y en cadena. Lo que se comporta de este modo es un dispositivo, o sea una técnica. El saber no opera de esta forma, el saber al hacer parte de discursos, territorializa o desterritorializa, forma discurso, forma enunciados, epistemes, conceptos (Deleuze, 1987). Esas son las regiones que nombra Díaz, como los dominios (1993). La fuerza no opera por espacios, metáforas espaciales; la fuerza opera por técnicas y dispositivos, que no hay que organizar en espacios o campos del espacio, sino en campos de fuerza, campos de técnicas.

La genealogía se apoya en un campo de fuerza y no hace el estudio de una región o un espacio. La genealogía hace el estudio o la investigación del campo estratégico de una sociedad. La arqueología del saber no se apoya en el campo de fuerza sino en el saber que forma discursos. No piensa las estrategias sino las formaciones, las conformaciones, las producciones discursivas. La genealogía descubre el campo de

las relaciones de poder que afectan los discursos del campo y del saber. Campo de poder o de relaciones de poder no es nombrado por Foucault, y no lo hace porque ya lo hizo con el campo de saber-discurso. Bourdieu no hizo este estudio, ya que se dirigió directamente al poder, a las luchas de poder. Foucault debió pasar por descubrir el campo de saber y una vez descubierto superponerlo al campo de poder o al campo donde se establecen las relaciones de poder. En Foucault, el campo de saber es el mismo campo de las relaciones de poder, aunque los dos son pensados en dos formas de pensamiento: el pensamiento del saber y el pensamiento del poder.

En el campo del discurso, Foucault sitúa las relaciones de poder y al final de su obra, las relaciones de subjetivación. Con la subjetivación se completaría la crítica a la representación y se establecería un campo no representativo en el que el sujeto no es pensado como lenguaje y como subjetividad. Es en la ley y en la norma, en los comportamientos morales, en las conductas como el sujeto puede liberarse de la representación. Esto está descrito en *Voluntad de saber* (2011a) en términos de relaciones de poder, pero no en términos de la propia subjetividad del sujeto. Foucault tuvo necesidad de construir un "campo" para analizar la subjetividad por fuera de la representación, aunque esta la encontró en los griegos en un campo previo a la representación moderna, un campo antiguo formado antes de que se formara en yo moderno.

En *El uso de los placeres*, ya no hay campo posrepresentación sino campo prerrepresentación. Esto supone otra forma de pensar la ley, la norma, la disciplina, otra forma de pensar el discurso y el saber. Estos estudios sobre la sexualidad terminan no en describir el campo –que fue lo que hizo en la *Arqueología del saber* (1969) –, sino en romper el campo como unidad de análisis y la cadena de las relaciones de poder que explican el saber. Los procesos de subjetivación en *El uso de los placeres* (2011b) son dos: uno que va del poder a los sujetos y otro del sujeto a los poderes. En sus obras anteriores, Foucault no había pensado el campo en la dirección que va de los sujetos a los poderes. Ese nuevo sentido no lleva al campo sino a problematizar el campo por el propio sujeto. Lo que cambia en Foucault respecto de su obra anterior es que el campo era problematizado por el investigador; ahora lo es por el sujeto que es afectado por el poder. Problematizar quiere decir que el campo del discurso es histórico, como es también la forma de pensarlo por parte de los actores en juego en el campo. Esos actores ven el campo como problema y el investigador hace lo mismo: analizar cómo esos actores problematizaron su campo y con ese análisis escribir, narrar, relatar o pensar ese campo y el campo actual, el del presente. Problematizar es analizar el campo en otro tiempo y desde ese otro tiempo, a saber, el tiempo actual. En esta forma de analizar no puede haber campo como espacio o como metáfora espacial. Lo que hay es pliegue, que significa que el afuera se pliega con el exterior y con el interior; tres dimensiones del pliegue, que son las tres dimensiones de su obra. El saber es el exterior, el poder es el afuera y la subjetivación es el adentro.

En 1993, Mario Díaz publica su investigación *El campo intelectual de la educación en Colombia*, en la cual define lo que es un campo intelectual. El campo para Díaz fue retomado de Bourdieu, Foucault y Bernstein. Díaz, como Foucault y Bourdieu, enfrenta con la categoría campo la modernidad, aunque para Díaz la modernidad se presenta como modernización. La diferencia radica en que para Bourdieu y Foucault modernidad es representación y modernidad para Díaz es modernización; o sea, la puesta en juego de la modernidad por las agencias del Estado, los maestros o la escuela. Díaz quiere volver a la modernidad; Bourdieu y Foucault, no. Ellos la quieren abandonar por ser representativa, por crear la imagen del mundo y el saber de esta imagen. Esto hace que Díaz defienda el intelectual, aquella figura que critica la modernización aunque se mantenga en la modernidad y en sus figuras representativas: la ciencia, la crítica y la teoría. Díaz piensa el campo como un concepto moderno cuya figura central es el intelectual. Existe campo intelectual cuando es el intelectual o el teórico (moderno) el que piensa el campo; el campo, es el espacio de lo moderno, o sea el espacio donde existe la ciencia y la teoría. Solo el intelectual puede pensar ese espacio; los que no son intelectuales (como el maestro) no. Si bien el intelectual es el teórico, se le pide otra cosa para que sea moderno, a saber, que piense que su campo, ese campo que se representa, es un campo de poderes. El intelectual es el teórico que piensa y hace pensamiento en medio de relaciones de poder. En este punto, Díaz se diferencia de la ciencia o la teoría clásica que solo piensa en crear, sin relacionar esa creación con el poder.

El intelectual creado por Díaz no solo existe como sujeto universal; también lo piensa como sujeto nacional, como sujeto que piensa la educación en un país. Sujeto intelectual de la educación es aquel que piensa e investiga la relación entre modernidad y modernización en educación. En la modernización no existe el intelectual de la educación. El sujeto que allí existe es el sujeto no teórico, un sujeto práctico, dominado, cuya función es reproducir la dominación del Estado. El intelectual tiene como función explicar esa dominación, dar cuenta de la diferencia entre el sujeto teórico y creador de la educación y los demás sujetos no teóricos, prácticos y dominados. El intelectual de la educación en Colombia tiene, además, una función muy particular: explicar que uno de los sentidos de la modernización es la reforma escolar y en general educativa. Mostrar que esa reforma y esa escuela no se ubican en el campo intelectual y no lo hacen –además de no ser teórica– por no pensar la pedagogía como campo. El intelectual de la educación tiene como función pensar y explicar el campo pedagógico.

Díaz habla de dos campos, el pedagógico y el educativo. En este último ubica el campo intelectual, que lo es por la forma como se reparte el control simbólico generado en otro campo: el campo pedagógico. El orden jerárquico de los campos sería: campo de poder simbólico, campo intelectual y campo pedagógico. El campo intelectual dice, traslada y hace posible el discurso, las formas simbólicas de poder educativo, los conceptos y categorías del campo pedagógico y del campo del Estado

o campo educativo. El campo intelectual es fuente, define, genera lo que luego circula. Lo que se genera en forma de discurso aparece y circula en el campo de la comunicación, en el campo intelectual, es allí donde se decide el poder simbólico y cultural que luego se traslada al campo pedagógico.

En Díaz, para definir el campo intelectual hay que estudiar al intelectual, toda vez que es el sujeto quien se aparta de las prácticas porque es el sujeto de la teoría. Un campo se define por la presencia de este sujeto teórico y si este produce teoría, lo hace en un campo de luchas, conflictos, posiciones de grupo, organización de discursos y puesta en juego de intereses. Este sujeto puede ser un profesor, un investigador, un tecnócrata. No importa donde esté, lo que importa es que produzca conceptos, critique la modernización y se aparte de la escuela y sus discursos de reproducción. Lo intelectual estructura el campo intelectual. Es la posición de ciertos sujetos ante la modernidad, como crítica a la modernización, lo que forma parte de él. El campo intelectual es ese espacio de saber y de poder donde el intelectual de la educación –sea o no de la pedagogía– lucha y se enfrenta, adquiere poder o lo pierde. El intelectual no es unindividuo sino un grupo, un grupo cultural. Es, además, un agente especializado cuya función es producir discurso. El intelectual es un lugar, una posición en la sociedad y en la cultura que se destaca sobre las otras. Su estatus de intelectual moderno le da la función de producir discursos, valores, saberes y como tal tiene una acción autónoma que se asemeja a la de un discurso crítico. En otro sentido, este sujeto, este intelectual, ese teórico, es aquel sujeto, grupo o subjetividad que produce el discurso simbólico y le da coherencia y autonomía.

Para Díaz, el campo intelectual es aquel espacio en donde hablan los intelectuales. Hablan en forma de discurso, investigaciones, conceptos, cultura y arte. Los intelectuales forman campo si se organizan en grupos, en profesiones, en paradigmas; si usan su fuerza para crear hegemonías. Para Díaz, los maestros no son intelectuales porque no tienen la misma organización o habitus que los intelectuales. Los maestros forman parte del campo pedagógico, pero es otro campo, incluso uno que rivaliza con el campo intelectual. La educación en Colombia se encuentra dividida en dos campos: el campo intelectual y el campo pedagógico. Lo intelectual tiene un espacio constituido por el concepto, la teoría, los paradigmas. Lo pedagógico tiene como dominio una institución: la escuela. En este sentido, se oponen dos conocimientos, a saber, el intelectual y el escolar. El verdadero campo es el intelectual porque en él se ven las luchas, los conflictos y los intereses. No así en el campo pedagógico, que es un campo que reproduce el saber oficial y en en el cual no hay lucha por la hegemonía cultural o por establecer un concepto o una teoría.

En esta estela del sujeto, Díaz diferencia dos sujetos: el que produce, es creador y genera capital cultural, y aquel que reproduce, recontextualiza, produce ideología y reproduce la ideología y el poder dominantes. El campo intelectual produce, ge-

nera, fabrica la ideología. Crea, modifica, cambia. Producir caracteriza ese campo. El campo pedagógico no produce sino que reproduce, hace circular, trasmite lo producido en el campo intelectual. Esta fatal separación obedece al capitalismo y a su división del trabajo social y simbólico, que pone a producir a unos y a otros a reproducir.

Del lado del sujeto pone o coloca al sujeto, el intelectual, los grupos de intelectuales y del lado del objeto, la educación. En la mitad, por supuesto, el campo. El campo lo extiende como metáfora espacial al discurso, al espacio legítimo, a la estructura, a la forma de poder, al pensamiento estratégico, a la autonomía, incluso al escenario, cuando hala de "escenarios de lucha por la hegemonía de grupos intelectuales". Con Bourdieu, define el campo como espacio estructurado de posiciones, relaciones de fuerza entre agentes, con Foucault, dominio, región, puntos del campo. Para llegar a esta definición de campo; "noción estratégica que describe una instancia autónoma estructurante, de posiciones y oposiciones (Díaz, 1993).

Díaz encuentra el lenguaje y con él piensa ese lugar vacío en el que hay que poner el campo. Entre el sujeto y el objeto ve el lenguaje, la existencia del lenguaje. En ese lenguaje que cubre el espacio donde comienza a hablar el sujeto, Díaz pone las reglas del lenguaje que para él son las de la lingüística, las de la semiología y las de la sociología. Esas reglas no las cumple todo el mundo sino solo el de los investigadores. Aquellos investigadores que investigan un objeto como el de la educación y usan las reglas de la sociología y la lingüística, pasan a ser intelectuales de esta ciencia y aquellos sujetos que no las usan pasarán a ser divulgadores, recontextualizadores, no de estas ciencias, sino de las instituciones y de los discursos en los que se sitúan como trabajadores o agentes. Sujeto intelectual es aquel que al usar la ciencia la puede investigar y criticar. Campo intelectual designa ese único lugar ocupado por estos sujetos y esta forma de pensar.

El GHPP por su parte, se propuso investigar, pensar y analizar la pedagogía y diferenciarla de la educación, de la enseñanza y de su disciplina mayor: la didáctica. Bourdieu y Foucault se ubicaron en campos que los llevaron a pensar en forma no representativa y a la vez dar cuenta de esta representación. En Foucault, la locura es el modo de pensar cómo fue posible la razón –base de la representación– y pensar la sinrazón, aquello que queda por fuera de la representación. Díaz piensa la pedagogía (la no representación de la educación) y lo hace a partir del intelectual, quien es el que puede estar por fuera de la representación. El GHPP piensa la pedagogía que quedó por fuera de la representación y lo hizo con base en la misma pedagogía, intentando con ello dar cuenda de aquello que la excluyó.

El saber pedagógico fue el concepto que el grupo usó para explicar la exclusión de la pedagogía en Colombia no solo de la educación, sino de la cultura en general, y en particular de los maestros. La exclusión es la ausencia y la fragmentación de la pedagogía; es el signo de la no modernidad. Durante largo tiempo este problema

ocupó la investigación del grupo. La otra fase de la investigación fue aquella dedicada al campo, inicialmente denominado "campo conceptual de la pedagogía", para luego ser pensado como "campo conceptual y narrativo de la pedagogía" y finalmente como "campo y paradigmas". El saber pedagógico cubrió estas distintas fases de campo hasta la investigación del campo y los paradigmas en donde el saber cede su lugar al dispositivo, como lo veremos con la publicación del libro *Paradigmas en educación y pedagogía* (2015). Con el concepto de saber pedagógico, se quería dar cuenta de varios problemas: explicar la exclusión y fragmentación de la pedagogía; pensar la pedagogía a partir de su interior y en relación con la exterioridad educativa; construir la autonomía de la pedagogía como un saber no ligado o relacionado con la ciencia o la disciplina de la educación, específicamente con las ciencias de la educación y crear una propuesta metodológica de investigar la pedagogía que tuviera carácter histórico, epistemológico y arqueológico. Con el concepto de paradigma fueron otros los temas: la expresión universal de la pedagogía; la entrada, recepción y apropiación de los paradigmas; el funcionamiento de los paradigmas en el campo de la pedagogía y la educación en Colombia, y la problematización de los sujetos investigadores y del sujeto maestro en este nuevo campo.

El campo como estrategia de pensamiento y de investigación presentó tres formas de abordar el objeto de la pedagogía. Uno, fue el uso del tiempo; otro, el de la producción conceptual, y el tercero, la relación con la exterioridad espacial del campo a otros campos. Veamos uno por uno.

Con relación al tiempo, el campo en el grupo parte de una dimensión histórica. En Bourdieu, el campo es espacial y aquí el campo tiene al tiempo como el concepto central. El tiempo en el campo conceptual es muy distinto al tiempo en el campo de los paradigmas. La diferencia es un tiempo horizontal en el primero y un tiempo vertical en el segundo. Si son dos tiempos, es porque son dos historias de la pedagogía: una historia de la memoria pedagógica y una historia de la exterioridad. La primera da el sentido de cronología, fases, períodos, fechas, acontecimientos; la segunda, de desplazamientos, flujos, contactos, límites espaciales, fronteras. El uso del concepto de memoria activa fue muy importante en la fase de campo conceptual. En los paradigmas es un tiempo vertical. El tiempo marca y define el lugar de un paradigma y su apropiación fuera de él en otra cultura. El tiempo define las investigaciones que se aproximan a la pedagogía: tiempo local, interior, tiempo del adentro. El tiempo define también lo que se aleja de la pedagogía como si fuera un tiempo lejos de la frontera. En el tiempo proliferan, florecen, se multiplican las investigaciones sobre la pedagogía y a partir de ella. El tiempo es universal, local y singular. El tiempo es antiguo y es presente. El actual se debe privilegiar para pensar la pedagogía en la sociedad de hoy y en la realidad colombiana.

El segundo aspecto de campo es el concepto. Varias fases podemos ubicar en la apuesta del concepto campo. La primera es la distancia y la separación de lo que va

a ser su forma de pensar; vale decir, la lucha contra la técnica educativa que reduce la pedagogía a mera instrumentación, función que le da una profunda debilidad metodológica. La segunda fase ocurre con la publicación del libro *El campo intelectual de la educación* (1993). Díaz reduce la pedagogía a una recontextualización y al maestro a un transmisor de ideologías dominantes. Ante esta forma de pensar, de reducir la pedagogía y de entender al maestro, el grupo propone la noción de campo conceptual. Contra la técnica educativa que significa la ausencia de la pedagogía y contra la recontextualización que implica la reducción de la pedagogía a ideología, se plantea el campo conceptual de la pedagogía. La defensa de la pedagogía pasa por producir conceptos y no tecnologías o ideologías. Producir conceptos como los que producirían los intelectuales de Díaz, que no solo producen conceptos, sino también teorías y paradigmas. Bourdieu no lleva a que sus actores produzcan conceptos ni tampoco Foucault, quien pensó el sujeto de forma negativa. El sujeto en Foucault no reproduce, rechaza, resiste o se fuga. En *El uso de los placeres* los sujetos no producen conceptos, sino tecnologías del yo y experiencias éticas.

El GHPP propone el campo conceptual como una metodología de investigación, una lucha política y una lucha epistemológica. Estos tres movimientos de su accionar conducen a modificar la pedagogía, el saber pedagógico y el papel de los maestros y las instituciones formadoras de maestros. El saber pedagógico es el centro del campo. Ocupa su espacio vacío, ese que hemos ubicado en la relación sujeto-objeto por fuera de la representación. Díaz sitúa al maestro en la representación, al intelectual creador de saber por fuera de la representación y al campo intelectual como aquel espacio que ya no es representativo. El GHPP pone el saber pedagógico por fuera de la representación y también al maestro, solo si es intelectual. Como el saber está por fuera de la representación, ese lugar y esa función deben ser demostrados y ello es posible por la creación de conceptos. El GHPP debe demostrar que el maestro –no el maestro individual, sino el maestro del movimiento social, el maestro colectivo– crea conceptos. Esa es la forma que adquieren el movimiento pedagógico (1980-2000), las normales, las facultades de educación y el campo plural de saberes, teorías, prácticas y paradigmas que circundan el campo pedagógico. Para demostrar la creación de conceptos se debe en primer lugar, establecer un campo abierto; en segundo lugar un campo interno; en tercer lugar, demostrar la relación entre el campo abierto y el campo interno, y en cuarto lugar la traducibilidad de enunciados, ideas, saberes entre uno y otro. Como se ve, no hay lucha de actores como en Bourdieu o en Díaz ni hay relaciones de poder como en Foucault; lo que hay es el campo en su pluralidad enunciativa y el campo en su autonomía conceptual.

El concepto es el objeto del campo, sea este un concepto, varios conceptos o una multiplicidad de ellos. El concepto fija, al tiempo que se desplaza y es a lo que se llega. Seguir la línea del concepto produce investigaciones conceptuales. El concepto es al campo lo que el saber al saber pedagógico. Con el campo se propone

que la pedagogía tenga su autonomía y se defina más como un saber y un concepto que como una teoría. Dentro de este campo pedagógico, los paradigmas y los conceptos son los ejes centrales. Se podría decir que el campo es una metodología con un sentido preciso. Es una herramienta que busca detenerse en el concepto como unidad de análisis y en los paradigmas de las ciencias o teorías. El campo cubre varias áreas: un área universal (memoria activa), un área local (apropiación) y un área que se ubica por fuera de las fronteras de la pedagogía (los paradigmas).

El tercer aspecto del campo es pensar la exterioridad de la pedagogía. No es pensar la memoria, esa línea continua que muestra la dimensión histórica y en ella grandes acontecimientos como los nacimientos, las reformas, los cambios, los progresos, las novedades y los estancamientos. Preocuparse de la exterioridad de la pedagogía es hacerlo en relación con sus límites espaciales. La movilidad, la fluidez y el flujo no son tiempos sino espacios. No es discurso en el tiempo sino discurso en los espacios sociales y culturales. A partir de esta idea de espacio, el campo es histórico, epistemológico y conceptual; recurso continuo al pasado y perspectiva del presente. El objeto del campo son las investigaciones cercanas o no a la pedagogía, pero que la nombran o se refieran a ella. Investigaciones universales o locales que provienen de diferentes contextos. Lo que importa es configurar el punto en que todos esos flujos tocan la pedagogía. Ese toque o aproximación produce la franja o una de las franjas del campo, que le dan el sentido de autonomía. Definir qué conceptos y paradigmas se producen entre el afuera y el adentro de la pedagogía ,permite definir el campo pedagógico.

# III
# El dispositivo de evaluación*

*. El concepto de dispositivo fue acuñado por Michel Foucault, en su libro *Historia de la sexualidad 1. Voluntad de saber* (1971). El mejor comentario sobre el dispositivo lo encontramos en Deleuze (1990).

## El origen epistemológico de evaluar

Evaluar nació cuando el poder no necesitaba corregir una cosa fija, cuando la corrección era general, total y universal. La corrección no se hace en el espacio, sino en la acción, en el acto, en la actuación, es móvil, intensa y activa. Evaluar no es propiamente corrección, sino modificación y organización de las cosas, sin darles un sentido de fijación y quietud. La escuela tenía ese problema, corregía en el lugar. La evaluación corrige desde una idea de la totalidad y sobre el objeto total. Todo se corrige. El primer objeto de corrección moderno fue la conducta. Luego se corregiría todo, la mente, los hábitos y el lenguaje. La escuela corregía solo aquella cosa que estaba a su alcance. Con la evaluación se corrige todo, sin dar la idea de estar en la escuela, sino en la vida. Si la vida es una corrección total del ser, fue fácil inventar el verbo evaluar, cuyo sentido es juzgar, valorar, medir, calcular, precisar y ser eficaz. Este es el sentido preciso del control. La palabra control no dice nada, evaluar sí. Evaluar es control, es la corrección que hace el todo sobre la parte.[2]

En estricto sentido, la evaluación es de fecha reciente, nació en la obra de Tyler (1949), a mediados del siglo XX. Tyler retoma, en parte, la producción de Thorndike (1904) y sus propios estudios, experimentados entre 1930 y 1945. Tyler, desde los objetivos educacionales, hace posible que el control sobre ellos permita su evaluación, lo que demuestra que la evaluación no nació de ninguna teoría o disciplina, sino que es una estrategia de control. Esta estrategia es una visión sobre la educación, desde afuera de la escuela y los programas. Una visión que no es positiva, no funda, no crea, no es metódica, no produce conceptos, sino principios de actuación y de intervención. Desde los principios curriculares, Tyler opera como un administrador y un gestor, a nombre de la sociedad. Por otra parte, no hay que confundir evaluación con pruebas, mediciones o exámenes. Evaluar es incorporar a la educación un sentido de objetividad y comprobación de dicha objetividad, sin que participe ninguna subjetividad. En la obra de Tyler, 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

2. En la literatura americana no existe una discusión sobre la diferencia entre control y evaluación. En Europa, esta diferencia es fundamental (Hadji, 1989).

evaluar de estas funciones. La prueba nació en la Edad Media; el examen, en la época clásica (siglo XVII); y la evaluación, en la sociedad de la información. La prueba era una medida judicial, el examen era un saber de corrección y disciplina, la medición era un concepto estadístico, y la evaluación es un sistema general de control. La prueba medía la fuerza, el examen analizaba el cuerpo, la medición calculaba la mente y la evaluación sistematizaba la información.

La prueba deja de ser fuerza y pasa a ser superficie de verificación; el examen abandona el cuerpo y se posa sobre los conocimientos; la medición ya no es más cálculo, sino estándares de posibles estrategias. Tyler fue mucho más lejos. Impuso como estrategia mundial la educación, definió la educación como evaluación, impidió que el hombre pudiera ser educado por otros medios, que no fueran los de la evaluación, y evitó que pudiéramos estudiar de modo crítico lo que han sido históricamente la prueba, el examen, la medición y la propia evaluación. Tyler no escolarizó la educación (imponer la escuela como el modelo para toda la sociedad), lo que hizo 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 impida 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 educado desde cualquier lugar de la sociedad. Desde la modernidad se creía que educar se hacía desde la escuela, desde un aparato de corrección. Tyler (1973) desplazó esta función: educar es establecer un objetivo general de actuación y hacer que se cumpla. Ahí nació evaluar, que simplemente es "decir para hacer" y para ajustar este decir con ese hacer; esto es, la técnica de instalación de la operatividad en el lenguaje, en la percepción y en la conducta.

Es importante explicar cómo construyó su saber, la evaluación. Empezó a comienzos del siglo XX, como test y mediciones (Escudero, 2003; Alkin, 2004); luego, Tyler (1950) y Bloom (1987) lo hicieron pasar a medición de objetivos, 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. En lugar de ver la educación desde un punto local, particular o singular, Tyler se situó por encima, inició el camino global, pensó en la sociedad y en vez de hacer sociología, hizo lógica, creó la totalidad, la idea de empezar por el todo, lógica del pensamiento y lógica experimental, pues esa totalidad hay que fijarla, unirla e integrarla 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.

Todos estos componentes forman parte del todo y de la totalidad, con ello la idea de lo objetivo domina cada una de las partes y permite controlar la parte aislada,

en este caso, la escuela, el plan de estudios, la enseñanza y el sujeto. Así 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 hace posible fijar cada parte al todo y el todo a la realidad. Con esta operación lógica, el poder permite hacerse al control del todo y de cada cosa en particular. Control sobre el saber, sobre las cosas y sobre la dirección que se le ha de dar al todo y a las cosas. El nombre para esta operación es sencillo: planificación, administración y gestión. La emergencia del sentido de la evaluación surge de planificar el todo y la parte, de lograr su ajuste para volverlo productivo; en lugar de volverlo una corrección, ha de ser eficaz, práctico y neutro. La evaluación ataca el punto del Estado mal administrador. Evaluar es administrar con claro sentido de la relación escuela-Estado y Estado-sociedad.

El segundo momento de la evaluación fue el aprendizaje.[3] Debemos insistir que la evaluación no es una educación que se fije a un lugar o a 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. 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. Con Bloom (1987), la evaluación se encontró de cara con el aprendizaje y con lo que ocurría en la mente del alumno. Con Thorndike (1904), y de la mano del conductismo, la evaluación articuló el aprender a la sociedad y al desarrollo, dos categorías que despuntaron en esta época. Con ello, la evaluación les quitó el poder que tenían la psicología, la sociología y la economía sobre la educación (Escudero, 2003).

Desde principios del siglo XX, el dispositivo de evaluación modificó la administración y la gestión (planificación) del Estado frente a la escuela, después lo hizo con las ciencias sociales. Con la llegada de la información, los conocimientos y la tecnología, la evaluación cambió su objetividad, desde un claro sentido antropológico, filosófico y pedagógico. En todo este tiempo, la evaluación hizo desaparecer las ciencias del hombre de la educación y de la escuela. El resultado, en un siglo de evaluación, no es otro que imponer la evaluación como la única forma de educar, como lo fue en su tiempo enseñar o ir a la escuela. Educar es evaluar y evaluar es un saber universal que reemplaza los saberes de las ciencias humanas, sociales y morales. Este gran saber universal merece que lo detente, no un grupo de sabios, tampoco una comunidad científica ni una universidad, sino una agencia mundial, como la Unesco, y un sujeto que irrumpe como conocedor de la educación, que es

3. En sus *Principios*, Tyler centra el aprendizaje como objeto de medición, aunque fue Bloom quien con su obra *Taxonomía de objetivos educacionales* (1987) lo hace entrar en la adquisición del aprender gracias a la intervención de un maestro. Thorndike completa esta tarea.

la comunidad internacional, los países, las regiones, los consorcios, o el imperio, para Negri-Hardt (2005).

Para analizar la evaluación, el examen, la medición y la prueba, el mejor modo de hacerlo es desde una posición que no sea educativa, no usando un saber educativo o con una intención de educar. Los conceptos de prueba, examen, medición y evaluación hay que analizarlos desde la historia, la filosofía, la lógica y la moral. La mirada educativa impide decir qué es evaluar. Es por fuera de esta visión que haremos este análisis. Para pensar la evaluación no hay que ser objetivos sino subjetivos. La subjetividad es el único modo de evitar que nos impongan la educación que quiere el Estado y la comunidad internacional.

## La lógica de la objetividad

En el siglo XVII se diferenció el sujeto del objeto.[4] 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, para instalar, crear, volver real y crear la realidad. Examinar nació en la época en 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. Allí todavía no estaba la evaluación, estaba el examen.

La evaluación nació con la misma lógica, pretendía lo mismo que el examen, buscaba igual cosa. 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 la regula. 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 solo tiene existencia cuando se quiere conocer lo que sucede en cualquier realidad, sea la mente, la escuela, la sociedad o el mundo. El examen se dirige al

4. Varios textos han explicado la emergencia de la época moderna en el siglo XVII. Elegimos como consulta el libro de Foucault, *Las palabras y las cosas (1968/2010a)*. Para explicar la educación en este periodo se pueden consultar varios ensayos del GIHPP, entre ellos, *El gobierno pedagógico* (Noguera, 2012) y *Pedagogía e historia* (Zuluaga, 1999).

detalle, a cada cosa, a las partes de un todo. La evaluación se dirige a las cosas en general, al todo. No examina porque examinar es analizar; la evaluación controla, regula, verifica, comprueba de forma general lo que es universal (Foucault, 1976).[5]

El examen y la evaluación son fuerzas de la objetividad, fuerzas que instalan y a la vez comprueban aquello que instalan. No pueden ser fuerzas de la subjetividad porque la objetividad debe ser conocida y reconocida, debe ser registrada en el campo objetivo. El campo subjetivo es poco cómodo para instalar la objetividad. El examen renuncia a ese campo; lo subjetivo no es conocido ni reconocido, sino supuesto. El examen supone un sujeto que crea la realidad, lo que hace o debe hacer. La evaluación se arriesga a conocer ese campo subjetivo donde está el sujeto, su mente y su lenguaje, y lo lleva e instala en el campo objetivo. Lo vuelve realidad para conocerlo, saber qué hace y cómo. En ese sentido, lo mide, lo calcula y lo regula. Por eso, la evaluación hace más que examinar, medir o juzgar; 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.

La escuela en el siglo XVII, cuando nació y aun después, creó un campo objetivo de la educación muy parcial. Su forma de regulación más importante, que era examinar, esencia del educar, solo 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, el cual tenía registros, observaciones, cuidados, preocupaciones, atenciones, anotaciones, notaciones, clasificaciones, entre otras muchas cosas más. La evaluación, por su parte, no es parcial, su esencia no es el examen, sino el control de toda la sociedad y de todas las instituciones. 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 escuela examinaba dónde estaba y devolvía el examen a su sitio. 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 múltiples sus lugares de práctica, la evaluación tiene que ser exacta, precisa, experimental, objetiva, neutra, general, universal y que se aplique a cualquier cultura y geografía. Este es su sentido de cientificidad, su tecnología, el tipo de conceptualización que ha logrado y el saber que ha formado.

5. Foucault describe la escuela, el examen y su relación con el educar. Para ver la relación entre la prueba y el examen, véase, del mismo autor, *La verdad y las formas jurídicas* (1986).

## Los estudios de la subjetividad

Treinta años después de que Tyler escribiera su libro *Principios básicos del currículo*, (1949) conocimos los estudios históricos sobre la prueba, el examen y la medición (Foucault, 1986).[6] Estos estudios fueron hechos con otra lógica, opuesta a la lógica de la educación. Una lógica pensada desde el poder sobre los discursos, sobre las instituciones y sobre los sujetos. Estos estudios nos mostraron que el examen y la medición fueron creados por los sistemas de poder, de saber y 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 normalizar para enderezar las conductas. Estos estudios se denominaron de arqueología, por el tipo de descripción que empleaban; también se llamaron de genealogía, porque nos alertaron sobre las actuales instituciones modernas y las formas de examen y medición actuales; y de subjetividad, porque nos invitaban a oponernos, a rechazar, a resistir no solo el examen y la medición del siglo XVII, cuando nacieron, sino a hacerlo en la actualidad.[7] Oponernos y rechazar el examen y la medición actual, y oponernos y rechazar cualquier tipo de poder sobre los hombres, sus conductas y sus cuerpos.

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. Si los primeros estudios se hicieron sobre la prueba, el examen y la medición, ahora se debe hacer sobre la evaluación. Hay que 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 ni usar la evaluación, lo que hay que hacer es salirse 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. Esto quiere decir, ponerse en una posición que no lleve a educar, que no sea educación, que no implique nada que signifique educar. Esta es la condición fundamental de esta lógica, el objeto se analiza, sin que el sujeto se identifique, forme parte, sea una parte o un objeto de aquello que es analizado.

La subjetividad del que analiza debe quedar por fuera del objeto analizado. El análisis debe salirse de la posición de educar y de cualquier posición que implique medir, examinar, corregir, castigar, vigilar, evaluar, cualquiera que ella sea. No se

6. En *La verdad y las formas jurídicas*, Foucault describe el paso de la prueba al examen, de la enseñanza a la escuela. Véase también *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (Ariès, 1987). En esta obra, el autor nos explica el paso de la enseñanza a la escuela.
7. Aludimos a la obra de Foucault y sus tres campos de investigación, en *Michel Foucault, la inquietud de la historia* (Potte-Bonneville, 2007).

trata de decir que es mejor evaluar que medir, o evaluar que examinar. Se trata de no pertenecer a ese objeto sino a otro. ¿Cuál otro? El que está por fuera, el que no es educativo, el que es de análisis, de arqueología, de genealogía, de subjetividad o de campo del discurso. La subjetividad quiere decir que somos un sujeto que trata un objeto a distancia, con dureza, sin implicaciones subjetivas. Para analizar la evaluación no se puede ser maestro, profesor, funcionario del sistema, educador, planeador o curriculista. Hay que ser historiador, filósofo, artista, escritor, poeta. Alguien, un otro, un cualquiera que diga del objeto algo que quede por fuera y que no esté adentro. Esa es la lógica que ha de permitir decir qué es la evaluación.

## Educación y subjetividad

La educación no siempre ha existido como la única entidad o institución que permite ser educado. Lo que ha existido es educar y algo más. Las sociedades educan y hacen otra cosa. El poder ha estado comprometido con educar y rechazar el poder; ha creado otras formas de cultura que no terminan en la educación. Frente al poder que educa, el hombre ha construido otro 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 del 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 (1966) fue el filósofo que estuvo más cerca de pensar este sujeto y su acción de liberación. Foucault (2005), Agamben (2007) y Sloterdijk (2012) lo han hecho.

En Grecia, y propiamente en Atenas, el poder de la *polis* creó un saber que llamó educación; este saber, cultura, poder creó una de las primeras identidades en el hombre para buscar su educación, y fue alrededor del didacta (*didakstiqué*), que en Grecia era el que leía, recordaba, se familiarizaba con el idioma y con la cultura griega.[8] El griego común, libre o liberto, el ciudadano, iba donde este *didakstiqué* a que lo educara, leyendo a Homero y las piezas de los oradores, a que le interpretara los sueños y le enseñara a apreciar el arte griego y propiamente el de Atenas. Los sofistas, con sus escuelas, su saber y su cultura, se orientaban hacia ese sentido del educar griego. Sócrates no educaba, no era un *didakstiqué*, no leía a Homero, no recordaba, no servía para alabar el poder de los oradores y retóricos. Sócrates destruía la educación de Atenas, se oponía a educar como lo hacía la ciudad. Sócrates

8. Sobre esta parte de la cultura griega, véase *Historia de la educación en la Antigüedad* (Marrou, 1985).

no tenía un lugar propio, no tenía una identidad clara, no decía lo que había que decir, decía cosas peligrosas, como lo comprobó Melito. Sócrates pensaba que sus jóvenes, con quienes se encontraba en la calle, debían aprender a filosofar, aprender la dialéctica, a ser críticos con los conceptos habituales de bien, mal, belleza y fealdad. Sócrates "enseñaba" sobre todo a creer en sí mismo, a creer en las propias palabras, a creer en el propio pensamiento. Era muy crítico de la ley, de los juristas, de los legisladores, que era lo que se llamaba la *polis*. Sócrates rechazaba que existiera como verdad algo más allá del propio pensamiento y la propia preocupación. Es el sí mismo socrático.

Por el libro de Clemente de Alejandría, *El pedagogo* (1988), conocemos que la educación, al comienzo de la era cristiana, pasó del *didakstiqué* al pastor. Nacía así la educación como conducción, la educación como gobierno de los otros, la educación como acompañamiento y dirección de la conducta. Sócrates se oponía a ejercer una conducción, a gobernar a cualquiera de sus discípulos, porque esa práctica era de poder, del poder de la *polis* que imponía esa forma de conocimiento, de moral, política y cultura. La educación, durante toda la Edad Media, fue representada como conducción y gobierno de los otros. Condición de saber que hizo posible que las comunidades, las iglesias, las sectas y los conventos se identificaran con esta educación. Educar era conducir y ser educado, era ser conducido, guiado, acompañado, protegido.

En esos años, en la lectura de los griegos se mantuvo la obra de san Agustín. El maestro nos muestra que san Agustín se oponía a educar a su hijo, Deodato, con la representación de la conducción, el cuidado y el gobierno. La obra sigue siendo socrática, en el sentido de oponerse al poder de educar, como gobernar del otro y como conducción. Los monjes del desierto, las sectas nómadas, las peregrinaciones, los cultos individuales, hasta llegar a san Francisco, nos muestran que la educación como cuidado y conducción no era una práctica universal, era más bien una práctica local, singular y parcial, que tenía grandes críticos y pocos seguidores.

En la alta Edad Media, en los siglos XV y XVI, surgió otra forma de educación, otra relación de la educación con el poder, este saber y esta práctica fue la enseñanza. La *Ratio Studiorum,* y en general los planes de estudios, los planes de escuela, son formas como el poder medieval se materializó en la enseñanza. Educar era un saber, una cultura que tenía como soporte de poder el enseñante, el director de conciencia, que era a la vez director de la casa de estudios y de la comunidad. La clase, la lección, los grados, las materias, las asignaturas, las pruebas, la repetición de la escritura se impusieron como la forma general de educación. En estos siglos, la enseñanza fue universal en todo el mundo conocido (Gimeno, 1996).

Con la enseñanza se reactivó la prueba (Foucault, 1976). Esta era una práctica judicial que venía desde el Imperio carolingio. La prueba era un saber judicial y servía para saber quién había cometido un delito y cómo se le reconocía. Era

un saber comunitario que se ejercía por parte de la víctima, el agredido o el que había sufrido la infracción. Este sujeto, agredido a nombre de la justicia popular, se vengaba de la ofensa hecha usando las mismas armas, las mismas acciones y los mismos efectos que el agresor. La prueba medía la fuerza por medio de actos que significaban la misma fuerza que estaba en juego entre agresor y agredido.

La prueba se usó en el sistema de justicia y después emigró hacia el arte, los torneos de caballería, la corte y, en general, la cultura popular, los trovadores, el amor cortés usaron mucho estos ejercicios, en los que se probaba el amor, el arte, la capacidad o la destreza. Más tarde, y una vez que se instala la enseñanza en la sociedad occidental, la prueba emigra hacia sus espacios, ya no como sistema judicial, práctica de amor o como parte de los torneos de los caballeros, sino como sistema de enseñanza. Las pruebas servían para fijar los rituales de enseñanza, para que los alumnos se enfrascaran en disputas fingidas, como era fingida la retórica, la especulación y la racionalidad escolástica en las lecciones. Una vez aparece la escuela, la prueba emigra a sus prácticas. La vemos no solo en los salones de clase, también en la vida diaria escolar, en la entrada a la escuela y en su salida, en el comportamiento, en la conducta de los niños y, en general, en el personal de la escuela.

La prueba y la enseñanza, la retórica y los juegos y malabares del lenguaje fueron rechazados por humanistas del siglo XVI, Erasmo, Rabelais, Vives y sobre todo Montaigne, la rechazaron no solo porque era una falsa ciencia, falso el saber y falsa la verdad, que querían demostrar que la prueba y la enseñanza, la clase y la lección eran instrumentos del poder de la Iglesia, del poder de los falsos sabios, del poder del Estado. Estos humanistas y pensadores no creían que la enseñanza sirviera para ser un hombre, un hombre virtuoso, un pensador, un escritor. La enseñanza servía para domesticar; en lugar de crear cultura, producía ignorancia. La usa el poder para dominar, excluir, someter a los hombres, empleando para ello las casas de estudio. Montaigne (2005) tenía otra idea del estudio, de la casa, del lenguaje, del saber y de la educación. Usó la carta para decirle a una duquesa lo que pensaba de la educación de su hijo. Rabelais escribió *Gargantúa y Pantagruel* para poner en cuestión la enseñanza, como saber que lleva a la educación. La clase y la lección no educan, embrutecen.

Estos pensadores que se opusieron a la educación, porque vieron que tras la educación estaba el poder del Estado, de la Iglesia, de los obispos, del Vaticano, el poder de la ley y de la moral. Ninguno de estos grandes hombres enseñó ni fue enseñado. Nunca escribieron sobre la enseñanza, no se reconocían como enseñantes y tampoco reconocieron como cultura, ciencia o arte todo aquello que se aprendía en una clase o en una lección. Para ellos, ir a clase era ser dominado, era ser adaptado al poder, era perder la cultura de sí, ese saber esa filosofía y ese arte que reconocían en Sócrates, como el que los inició en esa liberación del poder.

En el siglo XVII nació la escuela. La educación se va a convertir en dar escuela. El poder estatal, el poder político y moral reconocen la escuela como la mejor, la ideal forma de educar. La escuela recoge, retoma, acepta, activa, se apropia de todo aquello que en el pasado había sido la educación desde la antigüedad, y rechaza todo aquello que no era educación, excluye el saber y el poder de los que se opusieron a la educación, empezando por Sócrates, san Francisco, Montaigne y Rabelais. La escuela acepta y reactiva la conducción, el gobierno de los otros, el cuidado, la enseñanza y su saber completo (clase, lección, grados, tareas, repetición). A todo ello, a ese saber, a esa cultura, lo llama educación, y ese saber de la educación tiene como objeto la escuela, y el medio para crear y producir la escuela es la enseñanza, y con la enseñanza, la nueva figura mundial, el maestro. El sentido preciso de la educación, lo que quiere la educación, al convertirse en escuela, es examinar, y la práctica regular, general y uniforme de la escuela es el examen.

A este nacimiento de la escuela contribuye un elemento esencial: la aparición en el campo de los conocimientos (ciencia, arte, filosofía) de la diferencia del sujeto y del objeto. Descartes tuvo necesidad, para crear su ciencia matemática y geométrica, de establecer un campo de objetividad, distinto al campo de subjetividad. Las cosas, los hechos, la realidad, el hacer, las instituciones se ponen en el campo de objetividad, no en el de subjetividad, en donde está el lenguaje (*logos*, método, meditación, pensamiento). La escuela se puso, entonces, en el campo de objetividad y como no era producto del pensamiento sino una cosa, esa cosa fue producida por el Estado, la ley, la moral, la Iglesia, es decir, todos los poderes concurrieron al descubrimiento de la escuela.

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, 1995; 1997). La misma función de examen, examina. Esto es lo que Foucault (1976) llamó disciplina. Un campo objetivo que se regula a sí mismo, que es como una máquina, un dispositivo que no tiene subjetividad. La objetividad de la 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, queda excluida.

Resumamos lo anterior:

La ética, el arte, el pensar de Sócrates son subjetivos, pues constituyen un discurso cuya lógica consiste en no salirse de la frase, del discurso. Es un discurso que se vuelve contra sí mismo, que se encierra, que retorna en un solo movimiento. No existe nada fuera de él, se basta a sí mismo. Es el discurso, que, al nombrar el

mundo, las cosas, el hombre, produce una idea de totalidad, sin que necesite salirse para reconocer su validez. En la modernidad, o primera modernidad, la existencia del discurso solipsista, el discurso encerrado en sí mismo, que no necesita de la realidad para afirmarse, llega a su fin. Modernidad quiere decir, gracias al método, a la razón y al *logos*, que la totalidad del lenguaje se rompe en dos: un sujeto y un objeto. Esto hace que la lógica sea pensada en relación con la realidad, al estado de cosas. El sujeto siempre habla para un objeto, el lenguaje para un referente, el discurso para una referencia. Esta lógica hace posible la escuela y la medición, primer momento histórico de la evaluación.

En la Antigüedad y en la Edad Media no existió escuela, ya que este concepto es del siglo XVII. En este largo periodo lo que existió fue la prueba, que es un discurso de competición, de lucha, de venganza, en el que el vencedor de la prueba es el que sabe. La escolástica recogió este discurso cuando ya se acababa, lo vemos como un torneo de preguntas y respuestas, de disputas y argumentaciones. La medición estaba en el que vencía en el campeonato de retórica. Antes era un vencimiento no de retórica, sino con armas, fuerza y poder. La prueba se refiere a la enseñanza y no a la escuela, es una prueba de medir fuerza, de medir peleas y discusiones. No se necesitaba de la escuela, sino de la vida en común. Luego pasó a la enseñanza y llegó débil a la escuela, que ya veía surgir el examen, que es donde propiamente se crea la medición. Nunca antes se midió y si esto ocurre ahora es por la disciplina, que es la que explica el examen. La sociedad disciplinaria crea la escuela y en ella el examen y la medición.

La educación no siempre fue universal, general y para toda la sociedad; como la escuela, que no estaba destinada a todo el mundo; como el aprender, que era para pocos. En la Antigüedad existía una clara separación entre la educación, la religión, la ciencia, la filosofía y la escuela. Ser educado era ir a la escuela, ser filósofo era ir donde Sócrates. En la Edad Media, para ser sabio no se iba al convento o al seminario, se iba al desierto a meditar o se iba tras un hombre sabio que había meditado toda la vida. A partir de la modernidad cartesiana, ser educado era ir estrictamente a la escuela. Comenio (1991) decía que allí se enseñaba todo. A pesar de este enunciado, los hombres de grandes familias y de la nobleza no iban a la escuela para que los educaran, iban a la guerra y tenían una vida militar, se dirigían a los grupos de ciencia, a las sociedades masónicas, a los talleres de arte. Bolívar no fue a la escuela a buscar educación, allí no estaba el ser educado, sino en la vida militar, en la vida mundana del peligro y los amores. Las identidades educación y escuela, educación y hombre, educación y sociedad, se demoraron mucho tiempo en producirse. La educación se producía por fuera de la enseñanza, de la escuela, del hombre, de la sociedad y de la cultura. Hoy vivimos la lucha por encontrar una educación que no sea la de la ciencia o la de la técnica.

Es evidente que la educación, desde la Antigüedad hasta la escolástica, no estaba en la escuela o en la enseñanza. Ser educado estaba en el dominio de la dialéctica, de la medicina y de la cultura de los excesos. En el cristianismo, ser educado era ser conducido por el pastor, por la Iglesia, por la comunidad cristiana. Con la escolástica, ser educado entró a la enseñanza. Conocer la enseñanza, ir a la enseñanza, ser enseñado, era sinónimo de ser educado. Mucha gente no iba a la enseñanza porque era algo vulgar, ya que era dada por funcionarios y no por sabios, por artesanos y no por los que conocían la doctrina. Esta estrategia, que sin duda es de identidad, de uniformidad, de igualar, se impuso en la escolástica, sobre todo con la *ratio* y con el plan de estudios, que crearon ese lugar sagrado y de tanto valor como fue la casa de los estudios, la casa de la vida en común, la casa para aprender a ser gobernado y a ser un hombre piadoso, virtuoso, religioso y sabio. Antes de la escolástica, ser sabio no pasaba por ir a la enseñanza, a oír lecciones, a asistir a clases; era, por el contrario, alejarse de estos lugares, ir a la biblioteca a aprender los códices, la lectura, leer los antiguos filósofos. Montaigne no se inclinó por ir a la enseñanza, a oír lecciones o asistir a clases. Vives tampoco fue, como no lo hizo Galileo. Pasaban el tiempo en el castillo, en viajes, en la práctica obsesiva de leer y descifrar el idioma de las lenguas y el idioma de la naturaleza. La enseñanza no daba este saber, la enseñanza daba unidad, comunidad, vida en común. La enseñanza era para los que querían ser iguales; Montaigne y Galileo no lo quisieron nunca.

## Salirse del dispositivo de la educación

Si en la Antigüedad ser educado era hablar con Sócrates, tener un maestro como Séneca o ser discípulo de Pitágoras, en el tiempo de la escolástica ser educado era ir a clase, porque la clase contenía el gran saber a transmitir. Los educados eran profesores, maestros, educadores. Lo sabios, los hombres cultos, los artistas, los escritores no daban clase, ni les gustaban las clases ni cualquier tipo de enseñanza. Estaban convencidos de lo aburrido, retórico, pobre y poco placentero de la enseñanza. Optaron por otra vida, por otra forma del conocer y de amor a palabra. La clase, la lección, la enseñanza, se debilitó progresivamente y su declive terminó en la escuela.

Este era un lugar para ser encerrado, adaptado, corregido, vigilado, examinado. Por lo que era claro que la nobleza, la corte, los hombres del poder no iban a la escuela, ellos iban a otra parte a ser cultos. La escuela no producía cultura o ciencia, producía miedo, represión y dolor. La escuela no educaba, la escuela corregía, era un lugar para pobres e inadaptados que no pertenecían a la vida civilizada, vagabundos, gente del común. La educación estaba en otra parte, en la corte, en la vida de la nobleza, en sus salones, villas campestres y en la vida militar y los viajes. La vida de Rousseau nos muestra claramente esta diferencia y lo que era y cómo era ser educado. Cuando Rousseau escribió *Emilio* (1762/1996), el escándalo no fue

porque hablaba mal de la escuela, sino porque hablaba mal del rey, de la corte, de la cultura monárquica y de la ciencia imperial.

El rechazo a la educación, entendida como escuela, creó la educación como naturaleza, universal, geográfica y humana. Educar era volverse hombre, educar salía del hombre, educar se producía por un hombre y no por ningún lugar cosificado. Era brutal y salvaje que un hombre fuera examinado, corregido, disciplinado por una cosa, decía Rousseau. La disciplina, la corrección, si la había, debía provenir del hombre mismo. En cuanto al problema de educar, en esa época (siglo XVIII) estaban divididos los que creían que educar se producía por la escuela y su enseñanza y los que creían que se producía por fuera de la escuela y por las manos del hombre.[9]

Al finalizar el siglo XVIII y a comienzos del XIX surgió otro problema o solución al tema educativo. Educar o ser educado no se producía al ir a la escuela o donde un hombre, sino por la intervención de la cultura.[10] Por cultura se entendía la universidad, la corte, la ciencia, el arte y los viajes. La cultura no se obtenía por la enseñanza. Los grandes escritores de finales del siglo XVIII o principios del XIX no querían enseñar, no querían ser educados en casas, escuelas o universidades, no querían ser formados por un hombre. Esos grandes escritores, como Goethe, Schiller y Hegel, querían ser educados en la ciencia, el arte y la filosofía, sin maestros, sin casa, sin escuela y sin un profesor. Fue una especie de vuelta a la antigüedad, pero sin Sócrates, sí con Platón, porque el saber se aprendía en forma solitaria, como Schopenhauer. Conocemos de sobra las angustias de Nietzsche por creer en la enseñanza de la universidad.

La educación como cultura fue de una superélite, ya lo había sido la educación por medio del hombre y para ser hombres. En esta educación, que no se llamaba así, no se decía que tener un preceptor educaba, el preceptor formaba, producía pensadores, escritores. No se decía que estudiar ciencia, como Goethe, o escribir y pensar, como Nietzsche, educaba; esas prácticas no educaban, formaban, producían escritores, sabios, científicos y filósofos. La educación educaba, sí era la educación de la escuela, de la universidad, la que tenía enseñanza y profesores, la que era para todos aquellos que querían un trabajo, una profesión, una actividad, un saber hacer cualquier cosa. Los escritores y los sabios lo que sabían y querían hacer era pensar, dirigir la sociedad, gobernar, escribir, conversar, construir la cultura de una sociedad. En esta "educación", que no lo era, no existieron la medición, las pruebas, la corrección ni la disciplina. Lo que existió fue el cuidado de sí griego,

9. Para las ciencias de la educación francesas, fueron Rousseau, Kant y Durkheim quienes construyeron la disciplina Filosofía de la Educación, cuya definición de educar es la de ser una acción que forma al hombre desde el hombre mismo (Mialaret, 1991).
10. Esto es lo que se llama formación. Existe formación en Alemania cuando es la cultura la que educa al hombre (Klaus, 2008).

la preocupación de sí ateniense. Estos hombres no iban a permitir ser evaluados, pues ellos mismos eran la medida de las cosas.[11]

El libro de Rousseau, *Emilio,* a pesar de que se llama discurso de educación, era para educar a un solo hombre. Educar un único hombre era más bien una práctica antigua –como lo hacía Sócrates, como lo hizo consigo mismo Montaigne, Goethe, Schopenhauer– a la que no podemos llamar educación. La educación nunca es individual, por el contrario, es colectiva, comunitaria, masificada y planetaria, y donde haya educación, habrá corrección, examen, pruebas, mediciones, verificaciones, controles. Donde no hay educación, no hay castigo ni corrección, porque no hay bestia, instinto, animal ni conducta para socializar. Educar es siempre corrección y vigilancia. Por eso, cuando apareció la evaluación norteamericana, lo hizo sobre la educación, que la sociología y la economía habían elevado a la sociedad, en su sentido de ser social, de estar en la sociedad y ser producida por la sociedad.

La prueba existió en la enseñanza; el examen, en la escuela; y en la formación no existió ninguna de las dos, porque no había enseñanza ni disciplina. La medición solo era para lugares de encierro, como lo demostró Foucault, quien estudió la institución que nació en el siglo XVII, como 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. El proyecto de Rousseau, que era educar al hombre por el hombre sin escuela, no tiene medición, examen ni enseñanza. Allí nunca se puede aplicar la evaluación. La evaluación existirá donde esté la educación, donde haya la intención de educar, donde haya enseñanza y escuela. 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 ni disciplina no puede haber evaluación. Esto explica por qué se quiere extender la evaluación a todos los lugares, los saberes, las culturas, las clases sociales, los sectores, las ciencias y las técnicas.

## El dispositivo de la 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 (Foucault, 2007). Es una cosa total, una parte, es una relación y una función. 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 pensa-

11. Vemos un retorno en la formación o *Bildung* alemana, a la cultura griega y su *paideia*, a la educación de sí mismo. Véase sobre esta conexión la misma obra de Goethe, en especial *Años de andanzas* y *aprendizajes*. Sloterdijk en *Has de cambiar de vida* (2012) establece esta conexión a lo largo de su obra.

miento, 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, una oficina, un Gobierno, la comunidad internacional, una universidad, un profesor, un maestro.

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. Así como la enseñanza cubrió casi toda la sociedad, igual que la escuela, la evaluación hace lo mismo, solo que su poder es mayor, hoy cubre el planeta, es mundial, universal, como un sol que enceguece con su luz. La evaluación no nació de una vez, su saber se fue construyendo paso a paso y lucha a lucha. Vemos una gran diferencia entre el saber de la evaluación de principios del siglo XX y hoy, a comienzos del XXI. En un siglo, la evaluación se ha transformado.

Es evidente que 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 la manera de cambiar la enseñanza y la escuela, como modelos de educación para toda la sociedad. En sus inicios, la evaluación criticó la enseñanza, la escuela y las políticas de planificación del Estado sobre la escuela y la vida de la escuela. El currículo fue la entrada para lograr este cambio. El currículo en Tyler es plan de estudios. Aquí hay un gran cambio en el concepto de plan de estudios que nace con la enseñanza, en la escolástica. La *Ratio* es un plan de estudios ligado y pensado para una comunidad, casa y los estudios dentro de la casa. El currículo de Tyler es plan de estudios no dirigido hacia la enseñanza, comunidad o casa, tampoco es para estudiar; el currículo concibe el plan de estudios como una apuesta o estrategia de planificación educativa, que sirve para introducir el Estado, la economía, la sociedad y la ciencia experimental en la escuela, y con ello cambiar la gestión y la administración del Estado. Que el Estado sea la escuela y la escuela, el Estado.

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 crearon el gran dispositivo, el cual permitió que evaluar (saber de sí, de los otros y de los demás) se impusiera como la mejor forma de educar. Observemos esto, 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 desde el sujeto en sí mismo hasta el sujeto como multiplicidad, desde el acto propio hasta los actos de los demás, desde el gobierno de sí hasta el gobierno de otros, desde la autonomía hasta la heteronomía, desde una cosa hasta todas las cosas, desde un movimiento hasta todos los movimientos, desde una acción hasta todas las acciones. El campo de subjetividad es poblado por el gran campo de objetividad (objetivos generales, lineamientos, estrategias, planificación, estándares) y la superposición o articulación de los dos campos, que

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.* Surgió en el siglo XVII, pero no formó parte de la disciplina y por eso no entró a la educación ni a la escuela. La gestión estaba afuera, 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 haciendo uso de la racionalidad política, ya fuera por medio de la moral, la educación o 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 indica quién ejerce la fuerza ni 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.

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 ser 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 del 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, se 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.

   A partir del siglo XX la educación fue social, lo cual quiere decir que educar no es una enseñanza, no solo se hace en la escuela, no es producida por el hombre sobre el hombre, la educación sale de la sociedad y a ella vuelve, la educación cubre la sociedad y es cubierta por la sociedad. El plan de estudios

del siglo XVI era una educación para una casa y una comunidad. La escuela era para los pobres y los desadaptados, los marginales, los bestializados. La formación del hombre por el hombre era para la nobleza, la educación de la cultura a través del arte y de la ciencia era para ser escritor, artista, poeta o filósofo. La sociología de la educación inventó la educación social. Todos los lugares educan, todos los hombres educan, todos los planes de estudios y toda enseñanza educan. La educación es formal, informal, no formal, indígena, afro, marginal, popular, científica, técnica. Todo lo que existe en el mundo educa. Todos somos educados, debemos aspirar a la educación, porque la educación es un derecho de la enseñanza, de la escuela, del hombre y del científico.

3. *El dispositivo de información.* Este dispositivo reemplazó el saber propio de las sociedades clásicas. Este saber era pensado como un objeto ubicado en la sociedad, el mundo o la vida. El hombre debía hacer todo lo que estuviera a su alcance para llegar a conocer el mundo exterior, y lo hacía con sus propios sentidos y esfuerzos. Dios no había puesto las condiciones para llegar al saber, como lo decía la sociedad medieval, era el esfuerzo del hombre y su búsqueda lo que lo llevaba al saber. La información, que nació en el siglo XX, cambió las condiciones de producción del saber. El saber no surge por la voluntad, el esfuerzo, la lucha o el deseo del hombre, el saber le llega al hombre desde el exterior. Saber es localizar los circuitos por los cuales pasa el conocer, dónde están 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 hace con ayuda de las tecnologías de la información, que están para ello, para llevar al aprender.

4. *El dispositivo de globalización.* Este dispositivo siempre ha existido. Desde la Edad Media, la enseñanza se impuso como saber global, a lo que llamaron *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 científico-técnica es la imposición universal de las leyes de la economía, del Gobierno, de los Estados y 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.

## Tyler y su libro *Principios básicos del currículo* (1950)

Tyler organiza su pensamiento del currículo sobre lo que se conoce como los objetos, metas o fines de la educación. Parte del contexto educativo de comienzos del siglo XX, su referencia es lo que pasó en la educación americana después de la Primera Guerra Mundial. Se sitúa entre 1915 y 1950, periodo en el cual investigó para producir su obra, *Principios básicos del currículo* (1950). El punto central de esta obra es pensar la educación por fuera de la escuela y de la enseñanza. El objetivo, la meta o el fin de educar no lo pone en la escuela, tampoco en alguna forma de la enseñanza o del aprendizaje, sino en la sociedad, el Estado, en las ciencias y en las técnicas, en un concepto que va a definir como "vida contemporánea". Es desde el pensamiento de la vida contemporánea como se define el objeto educación, que luego hay que llevar a la escuela para que sea parte de la enseñanza. Antes de Tyler era todo lo contrario, se partía de la escuela y la enseñanza y se buscaba la sociedad y la vida.

La obra, *Principios básicos del currículo* no se ubica en alguna ciencia, no es una técnica ciega, es una obra dirigida a cualquiera, a cualquier lector. No es un manual o un libro de texto, es un libro aplicado que exige de un lector cuidadoso, que más o menos se denomina planificador de los objetivos. Esta obra ofrece un método racional y se sirve de la interpretación como técnica de análisis. Es una obra cuyo saber es la información. Tyler se sitúa en ese lugar, en la información como saber. Esto quiere decir que no hace investigación aplicada, no piensa como un psicólogo, un filósofo o un matemático, aunque usa el saber de la ciencia y los conocimientos. Información quiere decir que el sujeto no es investigador, es lector, que usa el saber previo y lo lleva al lugar que quiere. Los saberes que usa, son los de la filosofía de la educación, los de la psicología de aprendizaje, los de la sociología de las poblaciones. Utiliza o se apoya en informes de investigación, estadísticas, inventarios y encuestas. A esto es a lo que él llama datos, de los que parte la información. El planificador de objetivos o de metas no es un filósofo o psicólogo, es un lector de datos o de informaciones previas. Sin la información no se puede producir información. El dato se interpreta y se compara, ese es el método. Curioso que ese saber ínfimo y mínimo sea el saber que se propone para cambiar la educación de una sociedad, cambiar la escuela y la enseñanza, cambiar la conducta de los hombres. Porque eso es lo que significa un objetivo, un saber que cambie la conducta del hombre. Tyler está convencido de que la escuela o la enseñanza no cambian la conducta o, mejor, ya no pueden cambiar la conducta. La conducta, que es el pensar, el vivir y el actuar del hombre (pensamiento, sentimiento y acción), se cambia por medio de los objetivos que plantea un planificador, alguien que tiene un saber general, que no es necesario estudiar, sino que, como es información, es algo fácil de usar.

Hasta aquí Tyler usa un dispositivo, la información. El dispositivo de gestión está implícito en el de información, es la puesta en marcha del dispositivo de información, que lo hace cualquiera, cualquier lector que persiga pensar la educación, en términos de objetivos generales. La gestión es más precisa. Veamos. La función del gestor es relacionar la realidad, las necesidades y las aspiraciones. La cosa es muy sencilla. Un hombre aspira a algo; esa aspiración parte de una necesidad, algo le falta, pues bien, eso se tiene que llenar. El llenar ese algo, esa necesidad, es el objetivo. Debe haber un equilibrio para el desequilibrio. El mundo está desequilibrado, el gestor lo debe equilibrar satisfaciendo las necesidades. El medio para hacerlo no es desde su imaginación, sino con el uso de datos previos, de fuentes previas, que le digan qué necesidades se presentan. Estos datos los obtiene de la información proporcionada por encuestas o bases de datos. La necesidad es la norma, es el principio, es lo que guía al gestor. Esa es la clave de la reforma educativa de Tyler, partir de la norma (necesidad) y hacerla realidad. Necesidad que debe unirse al interés, porque debe existir interés por parte del que quiere satisfacer sus necesidades. Bien, esa es la filosofía de Tyler, la filosofía de la vida. Muy importante, la necesidad no está en la escuela o en la enseñanza, la necesidad es un valor de la vida y de la vida contemporánea. Es el afuera de la escuela y la enseñanza lo que debe introducirse para cambiar la educación. Introducir la vida. ¿Qué es la vida? Lo que le pasa o acontece a la gente, a la población, a los grupos sociales y al ciudadano. El dato, la fuente, la información nace de ahí, del afuera de la escuela. Es este dato el que debe interpretarse para que codifique la necesidad y sea resuelta.

Hoy, cincuenta años después de este texto, todos los datos e información están en la base de datos de los computadores. El lector de Tyler es este lector general que puede leer cualquier dato, y con él construir los objetivos que resuelvan la educación y cambien la conducta de hombres y mujeres. El dato está en el sistema de información, en la base de cuentas. Este sistema tiene información de la vida, que son los registros de la información, de la sociedad, diferenciada por zonas, grupos, comunidades, regiones y países. La globalización es el paso de la información a la vida, y de la vida a la filosofía universal. Aquí nos encontramos con el dispositivo de globalización. El juego de estos dispositivos, su relación y puesta en marcha dejan por fuera no solo la escuela y la enseñanza, sino las ciencias, los sujetos, las comunidades científicas y los maestros o docentes. Desde la Antigüedad, el saber ha sido propiedad, capital apropiado y adquirido por las universidades, las academias, las escuelas e incluso las instituciones del Estado, pero estas no son las que piensan y hacen los objetivos, las metas y los fines de la educación. Los objetivos hay que buscarlos en los datos. La vida es el dato de cómo vive la gente. Es la información sobre sus necesidades. La educación es la forma como se resuelven esas necesidades que aparecen en los datos de los bancos de datos.

Este sistema curricular, esta forma de pensar el fin de la educación no queda en manos de la ciencia o del científico, de la academia o del investigar, sino del evaluador.

Este sujeto, lector, primero que todo, planificador y gestor, es el que ajusta el dato de necesidades con la forma de resolverlo. Evaluar es juzgar, emitir un juicio lógico entre el dato, la necesidad, la meta y su resolución. La evaluación es una lectura de los objetivos educacionales, diseñados por el gestor, que es un lector de datos, el mismo que evalúa el cumplimiento de los objetivos educacionales. A pesar de que Tyler no creó la "teoría" de la evaluación, es sobre estas bases de saber y de epistemología que se inventó la evaluación, que es la confluencia de los cuatros dispositivos que usó y el propio. Tyler creó el discurso de la evaluación, al darle un nuevo lugar a la prueba, a la medición y al examen. Este nuevo lugar lo puso desde la información en la educación, es decir, en todo aquello que la sociedad occidental había marcado como educación: la enseñanza y su plan de estudios; la escuela y su sistema disciplinario; el sujeto y sus partes constitutivas, la mente, el cuerpo y el intelecto; la sociedad y el sistema general; las instituciones y la formación de maestros y profesores; la ciencia y sus propios desarrollos; la objetividad experimental, los conceptos y las teorías y la técnica y sus dispositivos; las tecnologías, la aplicación y la instrumentalización.

Mialaret, en su obra *Pédagogie générale* (1991), describe lo que es la evaluación para Europa y particularmente para Francia. Dedica tres capítulos a la evaluación, los objetos y las finalidades. Allí narra la entrada de la evaluación a Francia, las diferencias entre la evaluación europea y la americana. Fue la obra de Bloom, *Taxonomía de los objetivos de la educación* (1987), la que permitió no solo exportar los objetivos de evaluación a Europa y al resto de Occidente, sino 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, quien había publicado en Quebec sus estudios sobre taxonomía, que es el sistema de clasificación de los objetivos. Bloom, en 1987, 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 el resto de Europa en la pedagogía experimental.

En Europa, a partir de la creación de las ciencias de la educación, se diferencia entre objetivo y finalidad educativa, cuestión que se identifica en Tyler y en 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 de lo que significa educar como una actividad humana, lo que significa educar para un educador y un docente, el sentido de educar. Este sentido 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 en 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 es taxonomía, sino experiencia de saber, valor moral, desarrollo de aprendizaje, proceso educativo. 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. En estos discursos se diferencia entre control y evaluación. Las obras de Tyler y de Bloom son más de control que de evaluación. La evaluación tiene tres componentes: del orden de la filosofía y la moral, de las modalidades y su papel en la relación maestro-alumno. El control está constituido por operaciones instrumentales sobre el funcionamiento concreto de una actividad, y la evaluación, cuando se presenta, es porque aparece un juicio de valor sobre las actividades de formación. Evaluar significa recibir información que permita pronunciar un juicio de valor con el fin 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 lo 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 de los setenta, recogen la tradición americana que hemos descrito, de Tyler y Bloom. Esta tradición se mantuvo separada de la francesa, la de las ciencias de la educación. La reforma curricular de 1976 incluye la evaluación, esta es su definición: juicio educativo y calificación que se da a una persona, basándose en una evidencia contrastable. Agrega, juicios y valoración sobre el progreso del estudiante. Anota, debe ser más una reflexión que una instrumentación. Así que estamos más en la línea de Tyler-Bloom que en las ciencias de la educación. Entre 1976 y 1984 se produce una serie de decretos que intentan llegar a un concepto de evaluación social. Se dice que la evaluación escolar la debe hacer el Centro Experimental Piloto, que

esta entidad debe evaluar los programas, las regiones y los sistemas. Para lo cual hay que hacer un seguimiento y una valoración de la institución educativa en sus diferentes aspectos: organizativo, administrativo, pedagógico y del alumno. En 1976, la evaluación era un control de las metas y fines del alumno; ya en 1987 se convirtió en 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 información. El círculo se cierra entre la información pedida, la adquirida y la realizada.

# IV
# El campo de la evaluación en Colombia: paradigmas y conceptos

En este capítulo presentamos una perspectiva del campo de la evaluación en Colombia, desde el estudio de los paradigmas, o sea de aquellos conceptos que se erigieron como modelos conceptuales y epistemológicos para pensar, organizar, analizar y decidir lo que en ciertos periodos históricos se entendió por evaluar. Con ello queremos demostrar que evaluar es un saber histórico, es un campo de poder y un campo de discurso. Definir evaluar y evaluación en una sociedad pasa por estudiar esa configuración del campo. Son tres los paradigmas que se investigaron: examinar, observar y aprender.

Evaluar es ejercer el poder sobre cualquier otro, con el fin de que este otro se comporte como quiere el poder. Esto quiere decir que en Colombia la evaluación del otro ha existido desde el Estado colonial –desde 1770–. En la actualidad no se habla del otro, sino de sistemas, calidad, logros, aprendizajes, también de acreditación, valoración y medición. Esto hace suponer que la evaluación es muy tardía y que pertenece a la actual sociedad de la información. La tesis que queremos demostrar es que la evaluación nace en la Colonia, si entendemos que evaluar es el poder que se ejerce para que otro sujeto actúe como quiere el poder. Precisemos. Cuando el poder quiere corregir lo que hace el otro, allí existe la evaluación. Si el poder no quiere corregir o autocorregirse, no existe evaluación. Evaluar es tomar en cuenta al otro para cambiarlo, para adecuarlo al poder. Esto es perfectamente claro en los discursos evaluativos que se dan en Colombia entre los siglos XVIII y XX.

Evaluar es un proceso político, social y cultural que comprende las prácticas estatales y los sistemas de poder y saber, cuyo objetivo es adecuar la población, los sujetos y las instituciones a su régimen de verdad y a sus modelos de racionalidad. Este proceso es necesario y contingente, es decir, es un proceso objetivo e histórico. Evaluar se da desde el momento en que se empieza a construir el Estado y la nación, construcción que significa gobernar con las técnicas del evaluar. Evaluar es imponer una conducta al otro, hacerlo entrar en un sistema de reglas de poder e imponer una regla, lo cual significa gobernarlo, imponerle una forma de gobierno. Pues bien, el naciente Estado granadino (siglo XVIII) quería imponer la regla de examinar, era una forma de conocer al otro, era evidentemente médica, de salubridad, geográfica y territorial, y se refería al cuerpo, más que al alma. Examinar es saber qué pasa, qué está pasando y qué le pasa al otro y a las cosas del otro, en el

mundo. Cualquier naciente Estado lo tiene que hacer para saber qué es su territorio, su población y saber qué piensa su gente. La forma de saberlo es preguntando. El evaluar se completa de la siguiente forma: a ese preguntar se le suma vigilar, luego controlar y finalmente inspeccionar. De este modo tenemos la fórmula completa del evaluar laico, racional y estatal. Al otro lado del Estado-nación hay que localizar otra forma de evaluar, que no es laica ni estatal, sino confesional y católica. Esta forma de gobernar y de evaluar la vemos en Colombia desde la Colonia. Se trata de gobernar el alma y no de gobernar el cuerpo. La Iglesia, según nos lo dice Foucault, usó el saber de indagación pero en la forma de la confesión, que es el examen de los pensamientos interiores, los de la conciencia y los del deseo. La Iglesia usó el examen, la vigilancia y la inspección desde su cultura confesional. La Iglesia examina la conciencia y los deseos, y no el cuerpo y su utilidad.

El primer paradigma de la evaluación, en su dispositivo de evaluar, es este modelo de examinar en su doble poder, el poder estatal y laico y el poder confesional y católico. Estos dos conceptos y dispositivos son dos fuerzas en lucha por el dominio de este paradigma en todo el siglo XIX, la lucha entre examinar el cuerpo y examinar el alma. De esta lucha trata este capítulo, en su primera parte.

## La evaluación como campo de poder

Si consultamos diccionarios o enciclopedias acerca del término evaluación, nos encontramos con una serie de opciones, de enfoques, de definiciones que no tienen un rigor histórico ni epistemológico. No es histórico porque no se precisa desde cuándo existe la función evaluar en una sociedad y sus cambios; y no es epistemológico porque se desconocen las diferencias de los saberes en los cuales se apoya la evaluación. Para hacer este estudio, en estas dos direcciones, usaremos la metodología del campo y sus paradigmas. El campo permite ubicar el tema de análisis en una sociedad determinada, y los paradigmas, precisar cómo un concepto, en esa sociedad, se pudo haber generalizado hasta tal punto que se volvió un discurso para todos.

Lo que nos proponemos escribir no es la historia de la evaluación en Colombia, sino un análisis de las continuidades y las rupturas de la evaluación, desde el momento en que se puede hablar de evaluar. La evaluación, como lo diremos más adelante, se produce en un momento tardío. No es a partir de la aparición de la escuela, el aprender o el enseñar que existe la evaluación, nuestra tesis es que esta existe desde que se crean las ciencias mentales y de la información, no así evaluar, que existe desde el examinar como dispositivo colectivo e institucional, desde que el Estado se ocupa de examinar no solo a un individuo, sino a la población en general. Precisemos lo que vamos a analizar. En términos generales, se dice que la evaluación es estimar, calcular y señalar el valor de algo (Esquivel, s.f., p. 128). Otra definición propone

que es estimar el valor de un mérito, el valor o significado de algo, según criterios y normas (Sánchez-Amaya, 2009, p. 1683). También puede ser comprobar cuánto sabe una persona (Coll, Martín y Onrubia, 2001); o una clasificación y sistematización de información que permita obtener evidencias para juzgar y llegar a un logro (Furlán, 1999; MEN, 2004, p. 11). En síntesis, es una fuente de información. Las definiciones más generales insisten en decir o explicar que la evaluación es un servicio, una medición y una valoración. Esta forma de definir la evaluación es muy superficial e incompleta porque se refiere a muchas cosas y a ninguna en particular. Mezcla discursos, funciones, estrategias y conceptualizaciones. La metodología campo y el paradigma permiten ubicar las cosas en su lugar histórico y analizar las configuraciones de los discursos y la función de las estrategias.

La evaluación tiene que ver con todas estas definiciones que hemos anotado, aunque estas definiciones no tienen el mismo tiempo y espacio. Aclaremos. La evaluación, según estas definiciones superficiales y simples, es una estrategia de conjunto para una sociedad. Calcular, medir, juzgar, estimar, valorar, informar, clasificar, caracterizar, comprobar, acreditar y otras más, son funciones estratégicas, es como si se pretendiera que todos hicieran algo para obtener algo. Una estrategia es organizar el terreno, disponerlo para llevar a cabo lo previamente planeado. La evaluación es una estrategia que emplea la sociedad y sus discursos para conseguir algo. Para lograrlo, esta sociedad, o la sociedad, organiza el terreno que llamamos campo. Ese campo lo llena, lo organiza y lo define muy bien. Es aquí donde hay que precisar las cosas. La evaluación ha tenido varios campos, varios terrenos, muy bien dispuestos y planeados previamente.

No pasemos al campo por ahora, pues no podemos pasar por alto que la evaluación es una estrategia global que existe en la sociedad desde cierto momento histórico. Estrategia quiere decir que proviene de un poder, el cual convierte en estrategia un cierto valor, una cierta valoración (criterio, juicio, norma, estimación, etc.). El poder puede ser de alguien sobre otro, de una institución sobre otra, de un discurso sobre otro. La evaluación siempre será un poder que se ejerce: el profesor lo ejerce sobre el alumno, el médico sobre el paciente, el ingeniero sobre el sistema. Este mecanismo de ejercicio del poder mediante el cual cierto poder extrae, produce, agrega, clasifica, ordena, calcula, mide o valora su poder frente a otra cosa, es lo que llamamos evaluación. Evaluar es ejercer el poder para saber cuál es el poder del otro o de la otra cosa, o cuál es su poder y saber situarse y medirse frente a ese poder.

Esta es la fórmula general que explica la evaluación. La concreción histórica de esta fórmula es la que hay que hacer en cada sociedad, agregando que evaluar nunca es extraer sin dar. En la sociedad monárquica no existe evaluación porque el poder imperial no produce, no agrega, no suma a su ejercicio del poder, que es fundamentalmente extractivo, negativo, paralizante. Es la sociedad moderna o republicana la que crea la evaluación en sus mil formas. En esta sociedad, que nace

en el siglo XVII, se debe mostrar que el poder es productivo, que el poder crea más poder, que es positivo. Evaluar es ejercer el poder para producir más poder, aunque, de hecho, el que sufra el poder no se beneficia de ese poder. Evaluar no es extraer poder, es crearlo. Evaluar crea poder y el único beneficiado es el poder, que no es el mismo antes de su ejercicio que después de él. Considerar el sujeto o la cosa sobre la que se ejerce como fundamental para el poder, es lo que define la evaluación. Si no hay una relación entre activo y pasivo, donde lo pasivo entre al juego de lo activo, la evaluación no podrá ejercerse.

El primer campo, el de la evaluación, como evaluar propiamente dicho, tuvo como terreno el alma de los hombres, las ideas, sus percepciones e inquietudes. Los que organizaron ese primer campo en Colombia durante la Colonia, fueron el Estado (rey, virrey) y la Iglesia (comunidades religiosas). Lo que creemos es que en ese primer campo, la evaluación y sus términos que hemos indicado no aparecieron; en ninguna parte se hablaba de juzgar, medir, clasificar o valorar. Esto quiere decir que todavía en esa sociedad colonial no se evaluaba. Los términos empezaron a aparecer en el siglo XIX, y nunca antes de haberse constituido la educación, la instrucción pública y la escuela. Estos tres conceptos o dispositivos se organizaron desde 1845 y se consolidaron alrededor de 1870. En estos años se evaluaba como dicen las definiciones citadas. Este acto de evaluar tenía un terreno o suelo muy especial, que ya no era el alma de los hombres granadinos, sino su cuerpo humano, cuerpo fisiológico y cuerpo de cultura. El Estado asumía esta estrategia de educar el cuerpo y de civilizarlo. Para hacerlo se apoyaba en la medicina, la higiene, la enfermería y las disciplinas de la salud. La función estratégica general para toda la sociedad era examinarla.

El segundo campo, el de evaluar, se comenzó a construir desde 1870 y duró hasta 1950, aproximadamente. Ya no era examinar el cuerpo de la población, sino llevarla a que observara. La función para toda la sociedad fue observar y observarse, como hombre y como población, allí la enseñanza y el aprender resultaron fundamentales. Evaluar fue en todos estos años observar para saber enseñar y saber aprender. Calcular, medir, juzgar, señalar, valorar, significar, clasificar, sistematizar para que la población y los hombres observaran. El terreno cambió, aunque el poder era del Estado, los que apoyaban esta estrategia ya no eran los hombres de la salud, no se trataba de defender y enderezar el cuerpo, sino de educar la mente y las facultades humanas. Los expertos para llevar a cabo esta estrategia eran los educadores, los maestros, los instructores, los docentes y todos los funcionarios de la educación. En estos años se fundaron normales, facultades de educación y universidades para cumplir esta estrategia del observar el enseñar y el aprender.

Un tercer campo que se abre, y todavía no se cierra, comienza en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial. El terreno que se organiza es el de la información y el del aprendizaje. Colombia entra a la sociedad de información y la evaluación es

calcular, medir, clasificar, acreditar, juzgar, valorar, señalar, apreciar y comprobar la información. Hay un cambio en el poder en este campo, el poder no lo ejerce el Estado nacional, sino el Estado mundial; los expertos son funcionarios mundiales y los discursos vienen de la ingeniería, la comunicación y las tecnologías de la información. La estrategia de la evaluación es la información que permita medir la aplicación de un saber o de una tecnología. El valor en esta sociedad y en este campo está puesto en la transmisión de la información. Evaluar es el saber de este valor, y a esta función es a la que se le da el nombre de evaluación. Estrictamente, la evaluación pertenece a esta sociedad y con la evaluación, evaluar ya no es examinar u observar, sino informar para que se informen y para establecer un sistema de información que permita saber si se conoce o no.

Como se puede apreciar, el campo es la categoría central en este análisis. Es en un campo donde la evaluación va a ser definida. El campo ubica el poder, las alianzas, las luchas y los sistemas de dominación. En el campo hay un paradigma que sobresale, y en Colombia han existido tres paradigmas o estrategias: examinar, aprender e informar. Son paradigmas porque se imponen como modelo, como definición, como manera de pensar (Agamben, 2009, p. 19). El paradigma construye y crea una imagen de pensamiento y una imagen mental. Para que el paradigma emerja necesita de conceptos o dispositivos o técnicas que son los que organizan y le dan sentido al paradigma (Agamben, 2009, p. 21). El campo va de concepto a concepto y entre los dos conceptos se levanta el paradigma que parte del concepto e incorpora otras funciones, como la de ser modelo, ser ejemplo, establecer una mirada para todos, incorporar un sistema, un registro y una conducta. El concepto rompe la continuidad y el paradigma establece y normaliza este rompimiento y lo vuelve normal.

Los paradigmas son estrategias discursivas, institucionales e históricas, es decir, producto de una sociedad, de condiciones discursivas de esa sociedad y de sus conceptos entrelazados (Kuhn, 1992, p. 80). Los paradigmas existen dentro de un campo discursivo determinado. Primero hay que ubicar el campo de la evaluación, luego los conceptos y por último los paradigmas. En general, la historia tradicional establece continuidades; los paradigmas nos enseñan que una sociedad pasa de una teoría a otra, de un paradigma a otro. No existe continuidad en las teorías o en los paradigmas, existe lucha, poder y saber. Una vez se elige uno o dos paradigmas, se analizan los conceptos interiores del paradigma. Los conceptos se exportan o se importan, vienen de afuera y se ponen a funcionar adentro. Así, la calidad es un concepto de la industria, el sistema es un concepto de la biología. Si unimos industria y biología nos da otro concepto: acreditación de las funciones sociales y educativas de una sociedad, centralizadas en el Estado y descentralizadas en la empresa o el mercado.

La naturaleza del concepto es discursiva, institucional y práctica. Un concepto no es solo una idea, es más que idea, tiene una triple condición, es cosa, imagen mental e imagen discursiva (Foucault, 1997, p. 91). El examen en el campo de la evaluación cumple con estas condiciones: es cosa por sus efectos reales, institucionales y sociales; es imagen por ser un signo de lenguaje; y es discurso porque está compuesto de metáforas, signos, actos de habla, rituales, etc.

En este capítulo analizaremos tres paradigmas del campo de la evaluación en Colombia: examinar, aprender e informar. Es muy probable que estos tres paradigmas sean universales, que estén en otras sociedades. En Colombia, estos tres paradigmas son muy específicos en el tiempo y en el espacio, cada uno de ellos tiene su historicidad dentro del campo.

## Primer paradigma: examinar

La evaluación no puede hacerse en términos de una definición, esto es, usar una mirada de tipo escolástico. No consiste en decir que evaluar es juzgar, medir, clasificar o acreditar, en general, esto siempre se ha hecho, todas las sociedades lo hacen. La evaluación, o cualquier otro paradigma, reclama analizar las estrategias del paradigma: el sujeto que evalúa, sus rituales, métodos, personajes, registros, notación, preguntas y respuestas, el objeto a evaluar, sus modelos, lo que se espera y lo que contiene.[12] Para saber si existe evaluación y desde qué momento, se precisa de la técnica de evaluar, de su instrumentación, de su práctica y de que exista en el discurso. Sabemos de las técnicas de evaluar por su perdurabilidad en el tiempo y su vigencia en la actualidad. Una de ellas es la prueba, la confesión; y otras, el examen, la medición, el control, la vigilancia, la acreditación. Cada una de estas técnicas o tecnologías tiene su paradigma y su enunciación conceptual. No basta que reconozcamos estas técnicas, ellas deben formar parte de un sistema completo, estatal, social, económico y discursivo.

La evaluación surge cuando el poder emplea sus condiciones de poder y saber, para lograr imponer sus estrategias. La confesión no es evaluación, como no lo son las peticiones, las cartas, las solicitudes, los expedientes o los planes de escuela.[13] No lo son porque los hace el rey o la Iglesia, dado que la evaluación nace como una estrategia del Estado que se organiza en el siglo XIX, aunque esta estrategia se apropie

12. Este texto forma parte de la metodología del campo que hemos descrito en la introducción a este libro. En esta oportunidad nos hemos apoyado en dos conceptos: el paradigma y el concepto (Kuhn, 1992; Foucault, 1980; Agamben, 2009).
13. Estas técnicas son propias de la sociedad medieval de tipo monárquico. La confesión, por ejemplo, no es una técnica de evaluación, en esta técnica se saca el saber decir la verdad, aunque no se le agrega un plus de verdad, que es cómo se va a representar la evaluación propiamente dicha. Sobre la confesión véase Foucault (2014).

de ciertas técnicas de poder que estaban en el Estado republicano, como las pruebas y las visitas medievales (Foucault, 1986, pp. 63-88). En la Colonia neogranadina, el Estado imperial, a cargo del virrey, tenía el control de la educación de la Nueva Granada, pero no evaluaba ni el sistema ni las instituciones. Los particulares y la misma Iglesia eran controlados por un sistema administrativo que se basaba en peticiones y solicitudes que se enviaban al rey, y la administración virreinal aprobaba o no. El virrey no evaluaba, leía y acogía. Este sistema de comunicación era fragmentado, disperso y se hacía en silencio. Por eso no es paradigma, para serlo requeriría ser un modelo, una metáfora, un esquema, un concepto universal (Kuhn, 1992, p. 269 y ss.).

Examinar es muy probablemente el primer paradigma de evaluar.[14] Este paradigma está estructurado por varias técnicas, entre ellas, el examen, la inspección, las visitas, la instrucción, la formación, la enseñanza y el aprendizaje. Estas técnicas apoyan y forman alianzas, redes y mapas en relación con el examinar. Todas ellas tienen como función examinar, aunque lo hacen según la naturaleza de cada una de ellas. Es muy distinta la forma como el examen examina a como lo hacen la inspección o las visitas de funcionarios a la escuela. Examinar es el paradigma que cubre toda la sociedad, de allí que sea uno de los elementos fundamentales de la política pública en educación. Política que se dirige a la organización de la instrucción pública. Examinar está en íntima relación con instruir, hasta tal punto que lo que se llama instrucción es una función de examen, y la instrucción pública, más que generadora de conocimientos o de saberes, es productora de examen, como lo es la inspección. El Estado inspecciona y con ello examina, el Estado se apoya en las visitas a las escuelas y a los niños, y con ellos examina. Examinar es ver desde afuera lo que se localiza en su extremo. Indudablemente, el examinar proviene de los discursos de la salud, como la higiene, la medicina, la enfermería y la fisiología. Examinar es lo que hace el médico con el paciente en el hospital. Esta función se generaliza y pasa a la educación y a la instrucción cambiando su función, ya no es lo que hace el médico sino el Estado. Son cuatro las tecnologías del evaluar estatal:

## *La instrucción pública como un saber que examina (valorar)*

En la Colonia Granadina se vigilaba, no para producir, sino para impedir hacer algo. Se trataba de inmovilizar al hombre. El sistema de educación de la República, desde la independencia de España, buscaba orientar y organizar otra estrategia: vigilar para movilizar (Echeverry, 1989, p. 94). Volver activo al hombre mediante la vigilancia. Decirlo era relativamente fácil, hacerlo era más complicado. Vigilar tiene el sentido

14. Entre los estudios sobre la evaluación en América Latina, se ha dado prioridad a la prueba y al examen y no propiamente al examinar (Pacheco-Méndez y Díaz-Barriga, 2000).

de crear en el hombre un cuerpo, crearle actividad y fuerza. El medio para hacerlo fue creando lugares cerrados con vigilancia, aunque suene paradójico, activa. La idea de vigilar, la actividad y el movimiento, y la del encierro, es lo que se llama examinar.[15] Este concepto solo se puede aplicar en estas condiciones y con estos límites, si no es así, no existe examen ni forma de examinar.

Este procedimiento, esta idea y esta imagen son las que el Estado quería volver un paradigma, modelo, saber y discurso, para instruir la población y para instruir el cuerpo individual.[16] Todo nombre y toda palabra que se refiriera a educación e instrucción era sinónimo de examen. Ver algo oculto era examinar; mirar para enderezar, hablar y obligar a la mirada a atender, era examinar, lo mismo que vigilar al otro; todo este juego de relaciones caía dentro de la forma del examen; preguntarle a un estudiante por su saber en un lugar cerrado y vigilado era realizar un examen. En todo el siglo XIX, este paradigma fue el modelo, el saber y la imagen para educar. Por ello se puede decir que fue el primer paradigma de evaluación; y era evaluación, aunque la palabra no fuera importante ni muy usada, porque fue la primera valoración, juzgamiento, señalamiento y comprobación del estado de la educación, del hecho de educar, de la acción de educar.[17]

Con este paradigma se trataba, entre otras cosas, de construir la instrucción pública, es decir, el aparato discursivo, normativo, legal y general para toda la sociedad. Construir la escuela, el colegio y la universidad. Construir los dispositivos de educación: instruir y educar. Construir el sujeto y el objeto a instruir. Este terreno o suelo había que planificarlo, organizarlo, gestionarlo y saberlo administrar. Para llevar a cabo estas tareas había que conocer el terreno previamente. Esta labor no daba espera, había que conocer y trabajar sobre lo que se empezaba a conocer. De allí que la instrucción pública fuera una estrategia que usó el Estado para conocer el territorio, para dar cuenta de la población que se podía educar y para intentar educarla. El concepto que daba claridad sobre esto que se debía hacer era examinar. Palabra que existía desde la Colonia en boca de los catedráticos que examinaban a

15. El examen es una técnica para examinar, entre otras técnicas, pero no es la que le da el sentido de paradigma a la evaluación decimonónica. El examen existe en un lugar cerrado y con una vigilancia previa, antes de comprobar las condiciones del saber. Este sentido lo había descubierto Foucault (1980) en su célebre libro *Vigilar y castigar*. El examen en la actualidad no es la técnica paradigmática de la evaluación, su lugar es secundario, cuestión que no ocurre en Europa en los siglos XVIII y XIX, y en Colombia en el siglo XIX y parte del XX.
16. Instruir no es evaluar, lo mismo que enseñar. Los dos conceptos requieren de un sistema de poder que los una y que sea espacial, temporal y que signifique producir algo en el sujeto. Examinar, como operación de instrucción, sí hace parte de la evaluación ya sea entre sujetos o entre el Estado y la población.
17. La administración y la información no se habían generalizado en el siglo XIX, en Colombia, como lo hizo el examinar. Este cambio de examinar a informar ocurre en los años treinta del siglo XX, aunque antes se pase por el aprendizaje. De todos modos, vamos a encontrar que estas técnicas evaluativas coexisten y se apoyan mutuamente.

los estudiantes en materias y en cursos. Hacían un examen de sus conocimientos mediante pruebas, sobre todo orales y algunas escritas (Martínez-Boom, 2011).

Al empezar a construir el aparato y el discurso de instrucción pública en el siglo XIX, se retomó la palabra examinar, aunque se aplicó al contexto público y ya no para saber de los conocimientos, sino para saber del espacio, del tiempo, de los hombres y de las regiones. Instruir es civilizar y civilizar es construir la imagen de la educación pública según un orden jerárquico, que parte del poder nacional y termina en los individuos, pasando por las regiones (Echeverry, 1989, p. 148). Ese aparato y discurso constituían un cuerpo de normas y leyes, un cuerpo de ideas e imágenes. Cuerpo público y cuerpo instructivo. Un cuerpo social, parecido al cuerpo humano, que tiene en lo alto, cabeza, luego tronco y extremidades. El cuerpo social tiene un órgano de dirección, órganos intermedios y órganos extremos. Ese cuerpo era también un árbol con sus ramas, y era, finalmente, un cuerpo de normas y leyes. La imagen de la instrucción pública era la de un cuerpo con tres naturalezas: legal o normativa, natural y fisiológica.[18]

Tres personajes debían construir ese cuerpo: el abogado, el político y el médico (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 184 y ss.). Tres discursos debían estar en esa construcción: el derecho, la instrucción pública y la medicina. A diferencia de la Colonia, cuando la educación o instrucción estaba en manos del rey, en esta naciente República es el Estado, como representante del pueblo, el que debía dirigir y organizar la instrucción. El rey se preocupaba por la instrucción general para el reino a través de decretos y mandatos. El presidente y el Congreso no solo debían producir leyes, además debían crear instituciones, es decir, cuerpos físicos, unidades arquitectónicas, relaciones grupales e individuos. La escuela, el colegio y la universidad debían construirse con este sentido: ser una institución para enseñar la instrucción moderna, esto es, preocupados por el espacio y el tiempo diario, la actividad diaria, las cosas diarias, los horarios, el trabajo diario. Este mecanismo de la instrucción es lo que se llama modelo disciplinario. La instrucción debía ser una disciplina, lo mismo que la escuela y el maestro debían obedecer la disciplina. La disciplina educa y el sentido moderno de hacerlo es trabajando el cuerpo (Recio, 2013).

Se sabe del cuerpo de normas y leyes, el cuerpo moral y el cuerpo fisiológico, pero es poco lo que se sabe del cuerpo instruido de mediados del siglo XIX, de las reacciones del cuerpo al entrar en contacto con una nueva institución, o sea un nuevo espacio y tiempo, que no es de la casa o la Iglesia, por lo tanto, ese cuerpo debe ser conocido para poder ser dirigido. Conocer el cuerpo en el siglo XIX, en Colombia, parte de su examen previo. Examinar el cuerpo para ser educado, examinar es la función de

18. Véase el cuadro sinóptico en los anexos de *El maestro y el saber pedagógico en Colombia. 1821-1848*, de Zuluaga (1984).

instrucción (Castro-Gómez, 2004). Indudablemente, este examen empezó por la vigilancia hasta llegar a tocar el cuerpo, medirlo, sopesarlo, calcularlo, operaciones que solo aparecieron a finales del siglo XIX, con las medidas antropométricas, los test de inteligencia y las clasificaciones. Se puede decir que la disciplina examinadora tiene como comienzo un extremo de vigilancia que tiende su hilo hasta el extremo de pesar y medir el cuerpo. En la Colonia se vigilaba para impedir, en el siglo XIX se vigilaba para producir. Esta es la diferencia entre la instrucción pública del rey y la instrucción pública del Congreso o de los médicos. La estrategia era clara: vigilancia que produzca, castigo que sea productivo, encierro para trabajar, corrección para mejorar. Este proceso y esta función se llaman examinar. El examen de la escuela o el colegio era una de las técnicas de esta función general que el Estado producía e implementaba, la inspección era la otra y había muchas más.

La instrucción pública se convirtió en la forma de organización de la educación del ciudadano y la creación de las instituciones de educación. Un proyecto normativo, un instrumento para pasar a los hombres de individuos a ciudadanos. El propósito de la educación era "la instrucción moral y religiosa, la urbanidad; el buen gusto por la escritura, la gramática y la ortografía de la lengua castellana, la aritmética comercial, la teneduría de libros, la geometría, los principios de la geografía y la historia" (Quiceno, 2003, p. 28). Se buscaba instruir al individuo por medio de instituciones como la escuela primaria, los colegios, los conventos, las casas de educación y las universidades, que hicieran posible la transmisión de nociones, órdenes e ideas republicanas. Una educación del individuo por medio de una instrucción formal, una instrucción moral y una profesión. En primer lugar, por medio de normas de derecho, normas sociales y políticas, y en segundo lugar, con normas de la sociedad agrícola, comercial e industrial. Dos modelos complementarios de instrucción que buscaron producir, de un lado, un tipo de hombre culto e ilustrado como parte de una sociedad aristocrática, y de otro, una población no educada, con formación hacia el trabajo, las artes manuales y la técnica. Sin lugar a dudas, una educación en la que el individuo fue absorbido, dominado y controlado por el Estado, por un sistema de poder absoluto, soberano y único.

Esta estrategia del examen general (examinar) para toda la población, duró como modelo de instrucción pública, hasta que emergió el paradigma del aprendizaje y con él la importancia de la construcción de la mente, la inteligencia, las funciones cognitivas, de conocimiento y de enseñanza y aprendizaje. El liberalismo como filosofía y como política sirvió de entronque, apoyo y alianza para que se terminara un paradigma y surgiera otro. La libertad de enseñanza, la descentralización del poder, la creación de nuevas instituciones, reformas en las normas y leyes, no hicieron otra cosa que ampliar y extender esta estrategia y este paradigma. El decreto orgánico culminó esta serie de reformas, entre las cuales la más importante fue la de 1870, que recogía todo el recorrido hecho por la educación a partir de la promulgación del Decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP), que describía "la naturaleza

de la enseñanza, la inspección y administración de la misma y esquematizaba los planes de estudio, los métodos de enseñanza y la preparación de maestros, a la vez que se conformaba como organismo de control la Dirección General de Instrucción Primaria" (Rausch, 1993, p. 33). En esta reforma instruccionista, la escuela era pensada como el lugar para educar, el ciudadano como el fin de la educación, la población como el objeto a instruir y la instrucción pública como el instrumento de poder del Estado para educar.[19]

La educación gratuita, la educación del ciudadano, la educación para el trabajo, la enseñanza obligatoria y neutral, desde el punto de vista religioso, era el objeto de la educación que abarcaba un amplísimo espectro, desde la formación de maestros hasta una concepción política de los fines del Estado, pasando por la construcción y la dotación de aulas y la implementación de una pedagogía coherente con el desarrollo de las ciencias, fundamentada desde los discursos sobre la educación en Estados Unidos y en Europa, es decir, la ciencia de la educación alemana, la pedagogía experimental, la escuela activa. Esta serie de reformas muestra el agotamiento del paradigma de la evaluación examinadora y su paso a la evaluación del aprendizaje, como lo muestra el Decreto de 1870, que fue un intento por construir un modelo de educación con un saber vinculado a las doctrinas y a las teorías pedagógicas, y un aparato de instrucción pública organizado desde la escuela, que permitiera articular el espacio escolar, el sujeto de la educación y la pedagogía. Un discurso educativo universal y racional para el desarrollo de la nueva sociedad. Un proyecto cultural que no logró, a fin de cuentas, educar al pueblo ni desarrollar la nación.

## *Evaluar como sistema de inspección y vigilancia (saber observar)*

Evaluar es un ejercicio de poder, que en el siglo XIX adquirió la forma y el cometido de examinar, que es sobre todo vigilar para volver productivo un sujeto y una subjetividad. El Estado republicano se preocupó de organizar la escuela como un lugar central y periférico para examinar a los niños y a la población escolar. Además de la escuela, el Estado organizó otros lugares que llevaran la estrategia de examinar por fuera del examen de niños y de sus cuerpos, que fueron las visitas. Estas visitas consistían en el desplazamiento de funcionarios educativos hacia las escuelas, co-

19. Son tres los objetos que constituyeron la estrategia de instrucción pública, desde la Colonia hasta el siglo XX: el alma, el cuerpo y la mente. El alma en la Colonia, el cuerpo en el siglo XIX y la mente en el XX. El alma no era objeto de conocimiento, cosa que no ocurrió con el cuerpo, al que se quería conocer y dirigir desde la instrucción de leer y escribir hasta impedir su desaparición, por la intervención del maestro, el médico y el cura. La mente requería de un maestro permanente, instructor, educador, docente y profesor. El médico ya no era tan importante, lo mismo que el cura, que sí lo fue, y en extremo, en la Colonia, cuando el tema era el alma y su salvación.

legios y normales. La visita contenía un saber, una tradición y una finalidad que ya estaba en la Edad Media, tal y como lo describe Foucault en *La verdad y las formas jurídicas*: indagar era visitar. Esta era una función de la Iglesia que después pasó al Estado. Esta función se hizo más completa en el Estado, ahora se indagaba por los bienes, los objetos, el estado de las cosas, las situaciones y los comportamientos, se combinaba ver la realidad y percibir los problemas. La visita era un modelo intermedio entre práctica de enseñanza, de vigilancia y práctica judicial: "Es un proceso de gobierno, una técnica de administración, una modalidad de gestión: en otras palabras es una manera determinada de ejercer el poder" (Foucault, 1980, p. 83).

La visita formaba parte del aparato de administración republicano, que no existía o era muy débil en la Colonia, aunque fue muy importante en la Edad Media europea. En la Colonia no se visitaban las escuelas o las casas, esta era una nueva función que apareció en el siglo XIX, ligada y relacionada con el examinar. Indagar era, en nuestro medio, examinar; se visitaba la escuela para examinar los cuerpos de los niños, el trabajo de los maestros, la vida de la escuela y para ver de cerca los problemas. El funcionario ejercía de este modo una evaluación médica, instructiva, judicial y jurídica. El funcionario no se contentaba con ver y preguntar por el estado de las cosas, él mismo participaba activamente en las funciones que examinaba, es decir, cumplía un doble papel, el de visitador que examina y el de visitador que produce. Se convertía en maestro, en director y en cuidador de niños. Hay que ver en este comportamiento del funcionario la importancia de la vigilancia como productividad, de la indagación como saber, de la visita como conocimiento. Este saber era escrito en un informe por el visitador que luego lo pasaba al funcionario jefe, y este a la administración central.

Además de la visita, existía otro saber que era la inspección. Esta función no era de desplazamiento, sino de vigilancia administrativa y judicial. En la visita, el funcionario inspeccionaba, es decir, observaba, analizaba y escribía lo que veía, lo que preguntaba y lo que se imaginaba que pasaba o podía pasar. Este modo de observar, ver y analizar estaba previamente escrito en las funciones de inspección. La inspección era el modo de generalizar la vigilancia y el examinar, en la totalidad del Estado y la nación. La inspección era una forma de gobernar, era un gobierno, era el gobierno, así lo dice el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, que en su capítulo primero determina: "El gobierno federal, organiza, dirige inspecciona en sus tres funciones: Enseñanza, inspección y administración" (DOIP, 1870, citado en Jaramillo, s.f., p. 3).

Gobernar en 1870 era inspeccionar, función que consistía en dirigir, organizar y vigilar la instrucción pública. Ya sabemos que examinar era vigilar el cuerpo del niño, atender su salud y su progreso fisiológico. Sabemos que las visitas eran desplazamientos a las escuelas o lugares de educación, como asilos, por parte de funcionarios pagados o voluntarios. Inspeccionar era la forma de gobernar la población

mediante la vigilancia y las visitas. Existía un saber de inspección, que era el saber administrativo, y un poder de inspección, que era la vigilancia. Este saber organizaba la inspección en toda la nación, en lo local o distrital, en lo departamental y en lo nacional. Articulaba, organizaba, ordenaba y distribuía funciones generales, medias y locales, como lo hacía el aparato legislativo y el ejecutivo. Este aparato cubría todo el territorio, pues se dirigía a la población y era la misma población la que se encargaba de vigilarse mutuamente. La inspección era voluntaria y realizada por personas escogidas entre las más virtuosas y piadosas.

Si en el examinar el poder estaba en la acción, en la inspección el poder se volvía invisible, no se examinaba, se vigilaba, se observaba, se indagaba. La inspección, como función de Gobierno, era administrar la vigilancia y generalizarla, de tal modo que hiciera posible una vigilancia diaria, constante, continua, multiplicada, entrelazada y total.

> *Art. 212. La inspección se ejerce no solamente sobre los maestros í alumnos, sino sobre todos los chernas funcionarios que intervienen en la Instrucción pública, sean superiores o inferiores. Es un deber del inferior dar aviso a quien corresponda de la omisión o descuido del superior, para que se le haga efectiva la multa o responsabilidad en que haya incurrido (DOIP, 1870, citado en Jaramillo, s.f., p. 33).*

La inspección se dirigía a la acción, a la fuerza, al movimiento, al sentido productivo, era una especie de economía política sobre el cuerpo que busca su mayor rentabilidad, a partir únicamente de vigilar. Se entiende por qué esta economía debía estar apoyada en un fuerte aparato administrativo que ejercía funciones judiciales, ya que castigaba, condenaba y juzgaba. Además, tenía funciones de enseñanza, porque el inspector era el verdadero maestro, y la inspección era la que educaba, y funciones médicas, porque la inspección hacía al cuerpo sano y productivo.

La evaluación surgió y se organizó como una función del Estado ligado al sistema de inspección y vigilancia, para dar cuenta de la manera como se organizaba y se dirigía la educación, representada en la ley, el derecho y la distribución de poder. La evaluación era un intento por hacer coincidir la enseñanza, la inspección y la administración. Un sistema de vigilancia y control para inspeccionar la marcha de la instrucción pública, con el fin de cumplir las disposiciones enunciadas en el reglamento, tanto en el funcionamiento del sistema como en la enseñanza y la conducta de los individuos. La evaluación era una función del Estado para demostrar que había educación, escuela y enseñanza pública.

El saber educativo organizado en leyes, planes de estudio y códigos; el discurso de la instrucción, la enseñanza, la moral y las prácticas institucionales como el reglamento, la disciplina, la inspección y la vigilancia configuraron el primer paradigma sobre la evaluación. El saber de la evaluación se expresaba en las normas, los reglamentos, los códigos y los registros de la educación. La evaluación retomó el saber educativo

que provenía de las doctrinas de la Iglesia católica y se representaba en la forma de organización de la educación, las instituciones y el funcionamiento del sistema. El discurso sobre la moral católica, la enseñanza y las prácticas incorporó el régimen de la disciplina compuesta por la autoridad, la obediencia, la vigilancia y el castigo.

La evaluación, como gobierno de la población, se situó en tres planos: en los territorios, las instituciones y la población. En cada uno de estos planos se ubicaban los saberes, los discursos y las prácticas. En los territorios, la evaluación se localizaba a la manera de un poder que establece vínculos entre el poder económico, el poder moral y el poder del ciudadano. Un poder que permitía organizar el aparato jurídico y normativo del Estado y del gobierno. El derecho administrativo y el derecho público fueron utilizados para introducir la inspección en los aspectos territoriales y urbanos. El saber que tomó la evaluación fue el de la experiencia de las comunidades religiosas para construir una educación, una escuela y un maestro con los principios de la moral cristiana y los mecanismos de inspección y vigilancia para demostrar que las formas de organización de la educación y la escuela servían para formar hombres católicos, con una vida virtuosa, en relación con el control del cuerpo y del alma, útiles a sí mismos y a la sociedad en que viven. Un ciudadano católico, obediente y productivo para la sociedad.

Las prácticas se configuraron como mecanismos y estrategias de inspección y vigilancia, ligadas a formas de organizar, dirigir, administrar y controlar los territorios, las instituciones y la población. Un conjunto de procedimientos y técnicas de poder para garantizar la ordenación de las multiplicidades humanas y su capacidad productiva. El Decreto Orgánico de Instrucción Pública se convirtió en el dispositivo de educación y conformó el sistema de evaluación, a través de mecanismos y estrategias de vigilancia y control –la instrucción primaria, secundaria y profesional; los planes de estudio; los textos y los programas; los edificios y los útiles escolares; los reglamentos, los exámenes y la inspección general, local, provincial, departamental–, como la fuerza que le daba vida a todo el sistema educativo, en la medida en que daba cuenta del estado de la instrucción pública, el cumplimiento del reglamento, las correcciones y las sanciones a los funcionarios. Los mecanismos que utilizaba la evaluación eran las visitas a las instituciones para identificar la cantidad de niños que asistían a las escuelas, las faltas observadas en la disciplina escolar, los progresos de la enseñanza, el estado de los materiales educativos y los enseres de la escuela; la observación de las clases para identificar la eficacia o inconvenientes de los métodos empleados; la aprobación del cuadro de distribución de tiempo de acuerdo con las materias, los métodos de enseñanza y el reglamento de las escuelas; y la comprobación (DOIP, 1870, citado en Jaramillo, s.f., p. 16).

La instrucción pública era un proyecto nacional dirigido a educar el cuerpo con el modelo del saber examinador, que era, en general, vigilar. Pero no bastaba tener o partir de esta imagen o de esta idea, que enunciaba que vigilar era muy productivo

y una cosa buena. Se necesitaba acompañar esta estrategia con redes de apoyo, con tácticas de organización, con alianzas que se encontraron en el aparato de la inspección, que era un sistema que incluía al inspector, su formación y sus múltiples funciones, entre ella sus acciones y la escritura de informes que producía al final de sus actos y visitas.

La inspección se instaló como un proceso de supervisión permanente sobre la enseñanza, el maestro y el alumno. De esta manera, las prácticas de evaluación se configuraron como mecanismos de vigilancia y control para dar cuenta del sistema disciplinario: el orden en la clase, la postura y el comportamiento de los estudiantes; el cumplimiento del deber y la preparación de las lecciones; las maneras de enseñar del maestro, incluyendo las estrategias para que los escolares comprendieran, retuvieran y practicaran las lecciones y la comprobación de la enseñanza a través de la interrogación, por medio de preguntas y respuestas y el examen. La observación, las anotaciones, las señales, los registros y los exámenes eran los instrumentos que usaba la evaluación para informar sobre las faltas cometidas por los escolares, los maestros, los inspectores, tanto en el orden de la disciplina como en la conducta, la enseñanza y los aprendizajes. Las sanciones disciplinarias se constituían en las formas de valoración de las conductas: las correcciones, los premios, los castigos y las penitencias (La Salle, 1720). La evaluación de la población se hacía con referencia a todo el cuerpo social, a los funcionarios del Estado, los inspectores, los maestros, los alumnos. El saber de la evaluación era el del poder penal, repartido en todo el espacio social, operando por una rectificación permanente del espíritu de los ciudadanos, un encuadramiento de la conducta por un sistema de autoridad y de poder, para hacer de los ciudadanos sujetos de derecho (Foucault, 2006). El saber de la evaluación era el saber de los legisladores, de los inspectores, de los maestros sobre las maneras de ayudar a establecer y mantener el orden, a través de la vigilancia del cuerpo y el alma, como principios de los comportamientos. Se trataba de cómo producir sujetos obedientes, sometidos a hábitos, reglas, órdenes, a una autoridad que se ejercía continuamente sobre el individuo y la población. El saber de la evaluación era el saber ejercer la función de vigilar, es decir, juzgar los comportamientos y establecer las correcciones para modificar las conductas.

## *Examinar, del conocer exterior al conocer interior*

El examinar en la cultura liberal (1863-1886) se dirigía al cuerpo, la vigilancia lo volvió productivo y la inspección lo hizo parte del aparato administrativo. La estrategia final era corregirlo, enderezarlo y hacerlo funcionar como cuerpo económico, cuerpo dócil para la obediencia, y cuerpo político, que era el cuerpo ciudadano. Era un proceso envolvente que combinaba lo disciplinario, el encierro y la fuerza del Estado. A todo este proceso se lo puede definir como saber gobernar la población y

saber gobernar cada sujeto.[20] La cultura liberal hizo de este examinar una relación entre la parte y el todo, lo importante era que la población examinara, que asumiera esta función como la entrada en el sistema productivo. El examinar era propuesto en forma visible, exterior, colectiva y conectada entre sus partes y entre cada una y el todo que representaba el Estado central. No hay que olvidar que en el DOIP se trataba de relacionar las regiones o localidades con el Estado central, y lo mismo pasaba al pensar la visita, la inspección y la vigilancia, se trataba de multiplicarlas, pero sin perder la conexión entre sí. De este modo, la cultura liberal pretendía construir la nación y el sistema de gobierno con leyes regionales, leyes generales y el saber regional y su expresión general como saber nacional.

En este contexto ¿qué era la evaluación en la cultura liberal? No era saber gobernar, no era gobernar, era racionalizar el sistema de inspección y vigilancia. La evaluación era la acción del Estado sobre este saber que se definía como gobernar. El Estado era el órgano, el sistema, el saber y la razón con la capacidad de tener conocimiento de todo el proceso. El Estado era la única entidad con la capacidad de evaluar, es decir, de recoger, sistematizar y operativizar las prácticas de inspección y vigilancia, operación que hacía por medio de su sistema administrativo. Este sistema se construyó con los múltiples informes diarios que enviaban al Estado central la población que vigilaba (inspectores), los funcionarios que examinaban (visitadores) y las instituciones. El resultado final no solo era corregir el cuerpo, era también corregir constantemente la inspección y la vigilancia. Era corregir la corrección y la vigilancia diaria del cuerpo. El saber de la evaluación era el saber de la inspección constante y cotidiana, mediante la cual se imponía como obligatorio el examinar. Conocer, enseñar, aprender y observar era examinar al otro, examinarse y examinar diariamente, como si ese ejercicio fuera una evaluación constante de todo lo que pasaba, de toda enseñanza y de toda acción.

A partir de 1886, lo que cambió fue el sistema de evaluación. Cambió la forma de examinar, los sujetos, los gestos, los discursos y las aplicaciones institucionales. Aparentemente se estaba en el régimen de la disciplina, de la vigilancia y de la corrección del cuerpo. Si analizamos el sistema disciplinario y el sistema de obediencia que aparecían en las normas y las leyes estatales desde la Constitución de 1886, en la reforma de 1893 e incluso en la de 1903, en su decreto reglamentario, vemos de cuerpo entero la sociedad confesional. Lo que se puede analizar en este tipo de

20. Este concepto y dispositivo fue acogido por el liberalismo filosófico y el partido del liberalismo radical. Gobernar es dirigirse al sujeto, a su cuerpo y a su actividad. En la nación consiste en construir un aparato de vigilancia, inspección y enseñanza, tal y como lo dice el DOIP. Es este discurso político, económico y discursivo el que dio origen a nuevas guerras civiles entre el liberalismo y los conservadores y la Iglesia católica, entre 1863 y 1903. La Iglesia y los conservadores opusieron el arte de gobernar mediante la confesión, que no es únicamente la acción de confesarse ante el cura, sino que es un discurso sobre cómo gobernar el sujeto y la población, basado en la palabra, la relación interior y el deseo (Foucault, 2014).

documentos es la aparente aceptación de la disciplina y del saber de examinar y de vigilancia por parte de la ley y la norma. Es decir, que en el marco jurídico que le da legalidad y verdad a la nación, en términos de instrucción, instituciones educativas y sistema de disciplina, no se ve con claridad la sociedad confesional, ese sistema de gobierno que se dirigía a la conciencia y que se preocupaba por el alma, pero no le interesaba el cuerpo. Ese sistema confesional fue evidente en el concordato que el Estado firmó con el Vaticano. Fue evidente en el sistema de prohibiciones y controles sobre el plan de estudios, las materias, los libros y los contenidos a enseñar. También lo fue en las instituciones confesionales, como la Normal Central de Bogotá, dirigida por la comunidad de J. B. de La Salle.

El sistema confesional de evaluación estaba en la desaparición de la relación entre la parte y el todo. Recordemos que examinar en la cultura liberal era visitar para ver el otro lado de las cosas. El funcionario o la población voluntaria se desplazaban, veían, analizaban, preguntaban y sacaban conclusiones que redactaban en un informe. Cada cosa se unía por el movimiento de la visita y por el informe o saber que se extraía de la observación de una casa cosa, objeto o cuerpo. El sistema de instrucción que vemos desde 1886 nos muestra que las cosas ocurrían en un mismo lugar: ley general, sistema de instrucción pública, plan de estudios, escuela, salón de clase, materia, lección y atención. La relación entre las cosas y la realidad, en la cultura liberal era horizontal, de conexión, de unir el exterior con otro exterior y este con un punto central. Examinar establecía un puente, relacionaba y articulaba. Esto era evaluar el cuerpo para hacerlo productivo. La evaluación confesional no establecía puentes o relaciones, era fija, sin movimiento, descendiente, vertical. Su poder estaba en la autoridad que se encontraba en lo alto, ya fuera la ley, la moral o el saber juzgar. Efectivamente, el sistema de instrucción tenía en el saber de la enseñanza y el saber de disciplina dos formas de disponer de un sistema de obediencia dirigido a cada individuo, a la educación del cuerpo, el raciocinio, el juicio, la voluntad, apoyado en un reglamento para poder organizar la distribución de los espacios, adiestrar la mente y hacer obedecer el cuerpo, y un método para establecer un orden preciso en las lecciones, las materias, las exposiciones del maestro y las distintas formas de comprobación: la pregunta, las oposiciones y el examen (Quiceno, 2004; Díaz-Meza, Jiménez y Turriago, 2006).

El saber del examinar en la cultura liberal cambió de sujetos, intercambiaba funciones, tenía aspectos diversos. El inspector era vigilante, cuidador, maestro, instructor y representaba la autoridad legal, regional o nacional. En la sociedad confesional solo había una única autoridad, el maestro. El saber del maestro y de los educadores se personificaba en saber cuidar, dirigir, instruir, vigilar, castigar, controlar, prohibir, producir, incitar, examinar. Los inspectores tenían una función fija y ya establecida. El saber del Estado (inspectores, visitadores, legisladores) era el saber del reglamento, que debía estar perfectamente interiorizado por los inspectores para conseguir que los maestros no faltaran en nada y que existiera

orden en la escuela y un abundante fruto para los niños que en ellas se educaban. El poder disciplinario tenía como única función principal "enderezar conductas"; trabajaba sobre el cuerpo, sus gestos y sus comportamientos para llevarlo a que el sujeto tomara conciencia. El cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que puede ser transformado y perfeccionado, produce un cuerpo dócil (Foucault, 2014). La disciplina actuaba como un sistema de vigilancia permanente, un aparato de observación, de registro, de encauzamiento de la conducta y fomento del trabajo. La disciplina atravesaba las instituciones, se convertía en un poder integrado a la enseñanza para mantener el orden, para organizar el espacio de la clase y las lecciones, para asignar los lugares a los escolares, para vigilar la conducta, la buena utilización del tiempo y garantizar la obediencia.

En la sociedad confesional, los discursos de la evaluación eran los del poder de la norma y la regla, del poder moral y del poder sobre el espacio fijo. Ellos estaban penetrados y anclados al sistema correccional: medir, controlar y corregir como formas de ejercer una presión constante sobre los individuos y encauzar la conducta. Era una forma de señalar las cualidades, las capacidades, las actitudes, y de establecer jerarquías sobre los méritos y las conductas. Una presión constante para que todos los individuos se sometieran al mismo modelo, a la docilidad del cuerpo y del alma, a la atención de los estudios y los ejercicios y la práctica de los deberes. Era un discurso que atravesaba todos los puntos y controlaba todas las acciones de los individuos: los comparaba, los diferenciaba, los jerarquizaba, los homogeneizaba. Un discurso que permitía calificar, clasificar y castigar (Saldarriaga, 2003).

Las prácticas de evaluación constituían el examen minucioso de la conducta de cada individuo, el sistema correccional y sus efectos. Las prácticas estaban ligadas a las normas y a la regla. La evaluación se realizaba sobre los maestros, los alumnos y los funcionarios que intervenían en la educación. Los directores o inspectores eran quienes examinaban la compostura de los actos y las palabras del maestro, el cumplimiento de la regla y el trabajo en la clase, de modo que pudieran formarse una idea exacta de la disciplina en la escuela; de la calidad de las lecciones, en relación con el cuadro de distribuciones de tiempo y el método de enseñanza; del uso que el maestro hacía del examen, el castigo y las penitencias; y de manera especial, se evaluaba que no incurrieran en faltas graves contra los alumnos. De igual forma, los inspectores examinaban la conducta de los estudiantes, el cumplimiento de las normas, el orden, el aprendizaje de las materias y los cambios de lecciones, de acuerdo con sus condiciones, capacidades y cualidades.

Los maestros, por su parte, examinaban incesantemente la conducta de los escolares, tanto dentro de la escuela como fuera de ella, para tratar de que adquieran control del cuerpo, las palabras, las acciones, los hábitos de urbanidad y la práctica de los deberes del hombre bien educado. También examinaban a los estudiantes en las lecciones para hacer que todos siguieran al mismo ritmo, realizaran ejercicios

y práctica para mejorar y juzgar quiénes podían ser cambiados a una lección más avanzada. Los exámenes de comprobación del aprovechamiento de los alumnos se llevaban a cabo los últimos días de cada periodo escolar. En los exámenes se presentaban los ejercicios de composición, planas y muestras de dibujo elaborados por los niños en ese periodo. Estos exámenes eran presenciados por los miembros de la Junta Municipal de Instrucción Pública y por el cura párroco, si su ministerio se lo permitía.

La corrección de los alumnos era de las cosas más importantes que se practicaban en la escuela, tanto para los que la recibían como para quienes la presenciaban, y estaba conformada por diferentes clases de acciones: de palabra, palmadas, golpes con varas o azotes y expulsión. Los maestros las utilizaban según fueran las faltas cometidas por los alumnos, en tanto consideraban que podían ser útiles y provechosas para mejorar sus comportamientos. Además de los castigos, estaban las penitencias; los maestros las usaban para disponer a los alumnos a corregir sus faltas, sin necesidad de imponer un castigo. Aunado a lo anterior estaba el sistema de recompensas para premiar a los alumnos por la consagración al estudio, el aprovechamiento escolar y el buen comportamiento. El maestro y los inspectores otorgaban premios a los alumnos que hubieran cumplido sus deberes con mayor exactitud y con gusto, de esta manera estimulaban a los demás con la esperanza de la recompensa.

## *La moral y su rejilla de evaluar*

La evaluación, como un sistema de corrección del saber educar, instruir y enderezar el cuerpo, descansó en el sistema de examinar, ese paradigma que fue general para toda la sociedad y que tuvo en el Estado su mayor fuerza de cohesión e imposición. La Iglesia católica mantuvo su sistema de corrección, que nunca fue de examinar, es decir, de observar, vigilar y de inspección popular y estatal. La Iglesia no evaluó examinando el exterior, y sí entendemos por esta práctica y este saber que un laico podía juzgar, informar, vigilar e indagar la actuación de otro laico. Entre 1870 y 1886, este sistema se polarizó, por un lado, el liberalismo radical impuso la inspección popular, pues era la población la que debía vigilar y hacer tanto las visitas como los informes, y el Estado tenía el control de este saber de indagación que era cada vez más de información. Por el otro, el sistema confesional de la Iglesia se basaba en la confesión y en las prácticas ligadas a ella, como era el privilegio del alma sobre el cuerpo. El enfrentamiento era entre dos sistemas de gobierno, de la población y del sujeto, entre la sociedad examinadora y la sociedad confesional.

La lucha por el control de este saber se resolvió en medio de la guerra civil y militar. Lucha que derivó hacia el establecimiento del poder conservador, como filosofía y como política. En términos de la evaluación, es decir, del saber examinar la realidad, las cosas, los objetos y las instituciones, se impuso un saber moral de corte profundamente católico, saber que volvía a tomar como objeto de poder, el alma y no el

cuerpo. La lucha era evitar que el cuerpo se volviera productivo con la práctica del examen y del saber de observación y vigilancia. La orientación era volver al alma, al sistema de comunidad, al sistema de orden religiosa e imponer la confesión, la meditación, la contemplación y el examen interior, todo ello acompañado de la escritura de confesión: la lectura y la escritura religiosa, de las escrituras, la *Biblia*, los textos sagrados y las clases de moral cristiana. En términos de evaluación, que es nuestro objeto de análisis, era ponerle punto final, terminar con esa relación entre gobernar y examinar, entre vigilar para ser productivo y examinar para saber observar mejor. A todas luces, un saber racional de observación y de realidad, un saber económicamente productivo. Un saber del cuerpo, aunque fuera vigilado, obediente y sumiso.

Gobernar no es solo expedir leyes, tener control de los aparatos de justicia, de instrucción y de enseñanza. Gobernar es imponer un saber de evaluación, un saber sobre cómo se examinan las cosas, los objetos, la realidad, el mundo y el propio sujeto. La Iglesia, la filosofía conservadora y el partido conservador plantearon otra forma de examen, otro ejercicio del poder de examinar, que no descansaba en las visitas, la vigilancia ni la inspección, sino en el examen del alma, que llamaban confesión, y que al querer extenderla a toda la nación, pasó a ser sociedad confesional. El paradigma evaluativo era el examinar, que la filosofía liberal entendía como aplicar un saber de vigilancia productivo, y la Iglesia y los conservadores, un saber de examen interior. La lucha era entre volver potente y fuerte el cuerpo o el alma.

La vigilancia productiva no juzgaba, no era su elemento central; no se evaluaba para juzgar, se evaluaba para ver cómo eran los comportamientos y decidir colectivamente sobre ellos. En esta evaluación era muy importante, como ya lo mencionamos, la conducta exterior del sujeto, su movimiento y sus acciones. La sociedad de confesión, por el contrario, juzgaba y lo hacía sin ver, sin observar, sin examinar, de modo individual, es decir, haciendo entrar en juego el poder individual y el poder sobre la palabra y la conciencia. El hecho de juzgar hace entrar la conciencia como elemento central; vigilar hace del cuerpo el objeto de poder. Este tipo de lucha y de problemas fue denominado por el GHPP como la emergencia del poder moral en Colombia, que no se dio solo en el periodo 1863-1886, sino que se viene gestando desde la misma construcción del Estado-nación, a principios del siglo XIX (Echeverry, 1989, p. 276; Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 408). No evaluar, sino juzgar, imponer el juicio sobre cualquier saber de observación y de examen. Un juicio estrictamente moral: dada una doctrina religiosa y católica, guiarse por ella como criterio de verdad y de razón (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 408 y ss.)

Lo hemos descrito. Evaluar era examinar el cuerpo; visitar (indagar) lo que pasaba diariamente en el cuerpo del niño y en todos los cuerpos; inspeccionar o administrar, mediante la vigilancia, los cuerpos nacional, departamental y local; juzgar, valorar, según criterios o normas el cuerpo. Evaluar era tener el control del saber

de inspección y vigilancia, de informes, libros, textos de enseñanza y del sistema disciplinario. Esta importante función, que en todo Estado republicano la debía ejercer el mismo Estado y su proyecto laico, en 1886 pasó al poder de la Iglesia católica y las comunidades y órdenes religiosas. Ellas implementarían una evaluación moral del cuerpo, con el fin de volverlo cuerpo productivo, según el modelo disciplinario que existía en toda la nación.

Los discursos de la evaluación (examinar, indagar y visitar) se empezaron a construir sobre los discursos de la Iglesia católica, que tenían como propósito darle unidad, uniformidad y sistematicidad a la educación. Se dirigían a crear una cultura católica centrada en los principios de la moral cristiana y un proceder regulado y uniforme en las escuelas, con el objetivo de mantener el orden, la obediencia y las tradiciones en el pueblo colombiano. La evaluación como función del Estado cambió para ser una función moral, expandió sobre los territorios esta ideología y el discurso de modelar un ciudadano que cumpliera con servir a Dios, a la patria y a la sociedad. En este contexto, el servicio a Dios se prestaba mediante el fortalecimiento del espíritu cristiano católico; el deber con la patria se conseguía mediante la creación y la consolidación de un sentimiento nacionalista basado en el recuerdo emblemático de los próceres nacionales y los símbolos e iconografía que daban origen a la nación; por último, el servicio a la sociedad estaba relacionado con la capacidad productiva de los individuos.

La Iglesia vigiló, inspeccionó y juzgó el cuerpo y lo hizo a través del alma. No se apropió de la política del Estado republicano de gobernar el cuerpo mediante el examen y la vigilancia, las dos grandes figuras de la inspección, sino que lo hizo a través de su propio examen: la confesión, las pruebas, la indagación y las normas morales cristianas. La Iglesia no entró a la estrategia de gobernar por medio de la inspección y la vigilancia; no gobernó, impuso su confesión. Confesar el cuerpo, vigilarlo, sin examinarlo, hacerlo confesar, a través del discurso de sus propios valores.

La enseñanza católica se difundió por todas las instituciones de enseñanza primaria, secundaria y las escuelas de artes y oficios, y se apoyaba en tres principios: la educación del alma, la formación del cuerpo y la supervisión e inspección. Su modelo de enseñanza: el niño, el maestro, la instrucción, la obediencia, la comprobación, el reglamento, la inspección y vigilancia. El método, una forma de organización de la enseñanza: los espacios, los tiempos, las materias, el orden en las lecciones, las exposiciones del maestro, las diversas formas de comprobación y la disciplina. La finalidad, la formación del hombre para conducirlo hacia la salvación del alma.

La Constitución de 1886 reorientó el paradigma del examinar que estaba centrado en la inspección estatal, hacia una inspección y vigilancia católica. Una nueva sociedad, un nuevo régimen económico y una nueva cultura fueron las condiciones para pensar otra forma de educación y de escuela. Con la entrada de la cultura cristiana se configuró una sociedad localizada en la religión, la ley moral y el hombre

cristiano, y con ella una nueva tecnología de poder, el poder de la Iglesia católica, el poder moral y el arte del encauzamiento de la conducta.

Educar era situar un espacio, dirigir las acciones de los individuos y construir un discurso que sirviera de representación para lo que pensaba tanto el Estado como la Iglesia y la sociedad. La enseñanza era un sistema de obediencia, el arte de encauzamiento de la conducta para producir individuos útiles y productivos a partir del orden, la disciplina y el castigo. Se trataba de vigilar la conducta de cada individuo para apreciarla, sancionarla y medir las cualidades o méritos. El lugar de la enseñanza era un espacio cerrado, que permitía la distribución de los individuos en diversas actividades de producción y el control de la actividad en el tiempo, y el examen como una posibilidad de describir y analizar las capacidades de los individuos para encauzar, corregir, clasificar o excluir (Foucault, 2006). Educar era un saber que tenía como soporte el poder moral, la enseñanza, el aula, el maestro, el plan de estudios, la lección, la comprobación y la disciplina.

La Ley de Instrucción Pública de 1903 y el Decreto 491 de 1904 dieron cuenta de ello, al situar la educación moral y religiosa como la base del sistema escolar y universitario, y el sistema de inspección y vigilancia como un mecanismo de evaluación. No se podía pensar en la instrucción pública sin una poderosa y activa inspección sobre las instituciones, los maestros, los alumnos y los funcionarios que en ella intervenían.

## Segundo paradigma: la evaluación como estrategia de observación

El primer paradigma de la evaluación fue el examinar. Se examina para evaluar las cosas físicas y las funciones políticas. Este paradigma se generó en dos prácticas de saber: el examen administrativo y estatal y el examen interior, que ejercía el poder moral de la Iglesia y los discursos de la filosofía moral. Evaluar era examinar en estos dos sentidos. El primer sentido, o sea el examen político, fue defendido por la filosofía liberal. El segundo sentido, el examen moral del poder moral, fue muy propio de la confesión. El examinar se modificó con la entrada de la observación que ya no se apoyaba en un saber administrativo de corte político, ni en el saber confesional, cuyo poder moral era la búsqueda de lo interior del alma. Este nuevo saber tenía otros apoyos: las ciencias de la salud (medicina y psicología) y las ciencias de la educación.

El segundo paradigma del evaluar fue el observar. El saber y la sociedad donde este paradigma emergió se dieron en condiciones diferentes a las que estaban presentes en el primer paradigma. El observar no tenía un contexto político o administrativo, su contexto era la entrada de la cientificidad a Colombia a finales del siglo XIX. Es

decir, fue en medio del contexto político que surgió este nuevo saber que construiría las ciencias de la observación. Observar modificaba las luchas y las oposiciones entre la confesión y la vigilancia productiva. Observar se daba en un régimen de prácticas de conocimiento, ya no polarizadas entre el alma y el cuerpo, sino centradas en la conducta. Se trataba de observar la conducta desde el régimen de la confesión y el régimen del Estado. Al tomar por objeto la conducta, la educación y la instrucción adquirieron un nuevo sentido, muy distinto al que se tenía en el siglo XIX. La finalidad de la política educativa era desarrollar la conducta desde la observación; la fórmula era observar y luego producir el desarrollo. La confesión observaba de un modo completamente distinto, a como observaban el Estado y sus discursos, la administración y sus prácticas, la escuela y sus políticas. Si bien la observación estaba presente en la inspección y vigilancia y aun en la confesión contemplativa, son dos observaciones distintas.

Las ciencias de la observación y la misma observación se situaron e insertaron en un periodo de grandes cambios, tanto a nivel mundial, como nacional y en un fuerte rompimiento con las dinámicas sociales que se habían instaurado durante la hegemonía conservadora a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Recordemos el estado de las cosas en Colombia en la primera parte del siglo XX. La escuela examinadora, la vigilancia y la inspección eran el modelo de gobierno que estaba detrás de la instrucción pública nacional. Esta forma de gobernar que usó este tipo de evaluación sobre la realidad, le otorgó el poder de conocer a la observación y a la indagación personal de la realidad. La Iglesia y la filosofía conservadora del conocer y del poder, al ganar las elecciones nacionales en 1886, impusieron el modelo confesional del conocer, sus prácticas y su régimen político. Se instauró la sociedad confesional a partir de finales del siglo XIX, lo cual se tradujo en un cambio en el sentido de evaluar, o sea ver, vigilar, controlar e inspeccionar, que el partido liberal le había dado a la población y al Estado.

La pregunta que nos hacemos es ¿qué nueva forma de evaluar, que no fuera esta de la sociedad de la vigilancia productiva, se impuso, se creó y se construyó? Obviamente que la de la sociedad confesional, que definía el evaluar como juzgar, dirigirse directamente a la persona, no valorada en su cuerpo, sino en su alma. No volver productivo el cuerpo, sino potente el alma. El poder de evaluar pasó de los sujetos individuales –la población que representaba las regiones y el Estado central– a una evaluación cuya función central era la del poder moral. Poder sobre el alma y sobre la cultura letrada, expresada en dos sentidos: el lenguaje y la escritura.

Dos grandes acontecimientos vinieron a transformar este modelo de gobierno confesional que proponían la Iglesia católica, el partido conservador y, en general, la filosofía moral y su poder moral: la Guerra de los Mil Días (entre 1899 y 1902) y la guerra mundial de 1914. Aparte de los efectos masivos de estas dos guerras, en América Latina se produjo la entrada de la escuela activa, de los métodos modernos

y de la construcción de nuevas instituciones educativas con otra forma de educar (Ríos, 2012). En Colombia, la polaridad de estas tendencias mundiales y de estas nuevas situaciones se expresó en dos instituciones opuestas: la Normal Central de Bogotá y el Gimnasio Moderno, creado en 1914. La primera mantenía el modelo confesional de la sociedad de la confesión, que privilegiaba el alma al cuerpo, y la segunda, el modelo no confesional, una especie de modelo liberal, de filosofía y política liberal, de educación activa. Lo raro es que esta nueva institución no tenía la forma de evaluar basada en la inspección y la vigilancia, es decir, en convertir la educación en un sistema examinador. El modelo que vemos en el Gimnasio Moderno no es de inspección, es otro. Es modelo liberal que, si bien se preocupa por el cuerpo, lo hace de otro modo que no es volverlo productivo.

Este modelo se convertiría en el segundo paradigma de la evaluación, después de la hegemonía del paradigma de la escuela examinadora y de inspección. Evaluar ya no será ver o inspeccionar, ya sea el alma o el cuerpo; no será que la gente o el Estado vigilen el estado de las escuelas; tampoco será que la mirada y la palabra del poder moral se dirijan a la mirada y al estado interior del cuerpo para conducirlo hacia la palabra sagrada y a la escritura sagrada. No se trataba de mirar, de hacer que la atención se fijara, no se trataba de inspeccionar, de observar desde el exterior lo que se hace en el interior del cuerpo, del alma, de la escuela o de la instrucción. De lo que se trataba era de observar desde una rejilla de saber científico-racional construida por ciencias, disciplinas, discursos experimentales, por esquemas de conocimiento, por mediciones fisiológicas, por prácticas de laboratorio, etc. (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

Lo que se rompió, a comienzos del siglo XX en Colombia, fue la dualidad exterior e interior, el poder de afuera sobre el de adentro, el conocer que venía de afuera, con su poder de vigilancia, y el conocer que venía de adentro, con su poder de contemplación. Lo que irrumpió en el Gimnasio Moderno de A. Nieto Caballero y, en general, en la sociedad, fue el movimiento y la actividad producida por el sujeto mismo en su plena libertad de acción y movimiento. Conocer no vino del exterior para comprobarlo en ninguna forma, ni con inspección ni con confesión. Fue el sujeto el que creó el conocer, el que descubrió la realidad, el que estableció la conexión exterior e interior. Conocer fue este movimiento del sujeto, este actuar, esta forma de dar cuenta de la realidad y de sí mismo. En términos históricos, este conocer, que luego se tradujo en forma de gobierno, era liberal, propio de la filosofía liberal que se dio en Europa a principios del siglo XVIII y que tuvo sus modelos en la organización republicana y en la Revolución francesa. Liberal era partir de la libertad del sujeto, dejar que el sujeto actuara, diera forma a su cuerpo y a su alma. Liberal era gobernar mediante la capacidad del sujeto de hacer cosas y de organizar estas cosas que hacía (Foucault, 2006). El Estado ya no se preocupaba por la función de inspeccionar y vigilar, el Estado gestionaba, organizaba, coordinaba, daba forma, sistematizaba todo lo que hacía el sujeto, fuera individual o colectivo.

En Colombia, este modelo del poder liberal fue matizado por las luchas entre las dos formas de gobierno existentes. Ambas formas de poder aceptaban, como lo dice la ley Uribe, que el individuo se desarrollara, se volviera productivo y trabajador (Ley 39 de 1903). El sistema de poder liberal encontró en la Escuela Nueva y en los métodos activos una interpretación práctica de este desarrollo productivo: dejar que el sujeto se desarrolle y acompañar este desarrollo con disciplina de confianza (Nieto-Caballero, 1979). El Estado, la filosofía conservadora y los discursos confesionales interpretaron de otro modo este desarrollo: planear el desarrollo, concebirlo desde que nace, no dejarlo actuar sin saber previamente sus finalidades. Dicho en otros términos, prever, anteponer, imponer un filtro, que es discursivo –por ejemplo, una ciencia moral, que puede ser institucional, o el encierro, que puede ser una norma o un reglamento–.[21]

El desarrollo en la escuela oficial se tradujo en desarrollo fisiológico, en trabajo manual, en artes, oficios y manualidades. Todo este complejo de categorías se definió como inteligencia.[22] El desarrollo en el Gimnasio Moderno se tradujo como desarrollo fisiológico y mental; también manualidad, pero a la vez juego, centros de interés, artes y métodos activos (Nieto-Caballero, 1964; Quiceno, 2007; Cubillos, 2007). La vigilancia y la inspección, que eran de corte administrativo y por lo tanto partidistas, pues eran funciones vigiladas por el Estado regional o nacional, encontraron un nuevo lugar para pensarse y organizarse a nivel nacional y como parte de la cultura pedagógica y educativa. Este nuevo lugar conceptual era la observación, concepto que no se apoyaba en estructuras políticas, partidistas, regionales, en discursos ideológicos, sino en un nuevo campo de saber que le daría un nuevo sentido al campo de la evaluación, que no era examinar sino observar (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

Observar estará centrado, organizado y explicado en los saberes de las ciencias humanas, las ciencias médicas y biológicas y las ciencias psicológicas (Castro-Gómez, 2009; Saldarriaga, 2003). Este nuevo eje servirá de anclaje conceptual para los diferentes discursos, ya sean de educadores, funcionarios, expertos, escritores, divulgadores, literatos, médicos o juristas, que se reclaman del desarrollo productivo con filosofía liberal o conservadora. No hay separación entre la sociedad de la confesión y la sociedad de la inspección, sino articulación, pero ya no de tipo administrativo, regional, sino de observación, desde la ciencia normal que llama

21. La revista *Pedagogía*, la *Guía de las escuelas cristianas* y el reglamento de la normal central eran dispositivos cuya naturaleza aceptaba el desarrollo, relacionado con el régimen de poder de observación. Esta es la definición de educación que la normal central actualizó porque los hermanos cristianos la dirigían.
22. Hay que completar la historia y la genealogía de la categoría y el concepto de inteligencia desde la Colonia. En el siglo XX, el concepto de inteligencia fue nombrado en la ley, en revistas, en el Gimnasio Moderno y en los discursos estatales (Saénz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Castro-Gómez, 2009).

Kuhn (1992), que en ese contexto es la ciencia moderna, como ciencia experimental y ciencia de observación. Una ciencia que ha de interpretarse como desarrollo del hombre, de su trabajo y de su fisiología, y que debe ser práctica, experimental y conductual. La filosofía confesional se dirigirá hacia esos discursos de la conducta, del control, de las actitudes, de una observación técnica y producida en lugares de encierro y de fuerte control de la autoridad religiosa y civil. La filosofía liberal estará más preocupada por la mente, la inteligencia, las metodologías activas y conceptuales, la disciplina de confianza y los lugares abiertos y naturales (Ríos, 2008; Quiceno, 2004).

Evaluar no será indagar como aquel sujeto que viaja, visita y pregunta. Evaluar será observar como aquel sujeto que debe leer, apoyarse en libros, en registros, en discursos y diversos tipos de ciencias y discursos. Evaluar será la relación entre criterios científicos y actuaciones reales. Para saber qué pasa en una escuela y con los niños, qué pasa en los planes de estudio, en la enseñanza y en el aprendizaje, se deberá partir, regirse, centrarse y apoyarse en estudios, observaciones escritas, experimentaciones, experiencias, textos científicos, textos académicos y en los marcos justificatorios de la ley, lo que se llama exposición de motivos. Lo que separa el pensador liberal del conservador es el tipo de saber, el concepto de ciencia, es la categoría filosófica con la que se piensa y se habla o escribe.[23]

Quizás esto explique el control que ejercía la Iglesia católica y el Estado sobre la lectura y la escritura, porque el problema de poder era en esos momentos el poder sobre los discursos, la lectura y la escritura. La Iglesia y el Estado tenían un control sobre la traducción, como si la confesión fuera el tener acceso a cierto tipo de escritos, palabras y discursos. La Iglesia controlaba las traducciones que hacía el periódico *Escuela Normal* (1907), controlaba la llegada de textos extranjeros, controlaba los textos y las imágenes de la educación y principalmente de la escuela y el colegio. La confesión se volvió traducción de la escritura, reconversión del lenguaje, preocupación por las palabras.[24] Al otro lado, desde el modelo de inspección y vigilancia o escuela examinadora, de la instrucción que inspeccionaba y vigilaba, el Estado se preocupaba porque los niños aprendieran, que el maestro enseñara y que la sociedad vigilara la moral y el lenguaje. La escuela debía enseñar a escribir y enseñar el aprender. Leer y escribir mantenían su importancia, aunque controlaran

23. En este tipo de análisis no podemos usar categorías de partido o de ideologías, usamos categorías y conceptos de saber discursivo y saber de prácticas discursivas. Esto forma parte de la metodología de campo de poder y campo de discurso. Véase la introducción de este libro y además Foucault (2012) y Bourdieu (2003).
24. El papel, la función y el mecanismo de la confesión no es siempre el mismo, en la Colonia era controlar garantizar cierto tipo lectura de Aristóteles, de los textos sagrados, exigir leer el texto de la Iglesia, etc. En el siglo XIX era imponer normas, órdenes y controles a la lectura, imponer una regla de lectura; en el siglo XX, se preocupa por la traducción, la circulación de ciertas ciencias, la interpretación de textos y el control de la observación.

sus mecanismos interiores y exteriores. El éxito del Gimnasio Moderno y su sello educativo, que duró todo el siglo XX, fue reunir estos dos polos de gobernar, evaluar y civilizar: la confesión dominante y la inspección controlada pero activa. Todo ello en uno solo y nuevo: el observar. Con el Gimnasio Moderno aparecieron en Colombia la filosofía y la pedagogía liberal, que fueron muy importantes en Europa a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX: la escuela activa, la Escuela Nueva, los métodos pedagógicos activos y los sistemas modernos de educación.

En este campo de saber dominado por la observación, que explica el poder de gobierno, que se dio con la confesión, y el Estado, que reunió en un solo campo de poder la Escuela Nueva y la confesional, la ciencia experimental y la ciencia moral, Durkheim y Balmes, surgió un concepto fundamental que le va a dar sentido a la evaluación y al campo de la evaluación: la conducta. La conducta no solo forma parte del saber educativo, se encuentra en todo el campo social y político. Esto demuestra, aunque de forma parcial, que tanto observar como la conducta se instalan como piezas claves en la nueva forma de gobernar, y evaluar es gobernar, pero no solo gobernar el Estado y la nación, sino gobernar al hombre. Cuando se evalúa de cualquier forma y con cualquier concepto, se ejerce el poder y, por lo tanto, ese ejercicio es gobernar las cosas o las conductas. La conducta aparece como un objeto de gobierno en el campo de saber que instala la observación como rejilla principal y la finalidad o la estrategia es observar conductas. En el sistema de saber educativo, la conducta a observar es la corporal y la mental, la conducta fisiológica y la inteligente.[25]

Evaluar no será vigilar y juzgar el cuerpo y el alma, sino vigilar y juzgar la conducta. Hasta la entrada de esta forma de evaluar lo que se hacía era invadir el alma y el cuerpo. Invadir quiere decir que el poder actúa antes de que actúe el sujeto. En esta nueva forma de evaluar y con este nuevo paradigma, el poder solo actúa después de que lo hace el sujeto. El poder se impone como estrategia, primero que todo, que el sujeto actúe, que se mueva, que hable, que escriba. El poder no se ejerce sino después. El poder parece que es algo que controla, que limita, que frena, que impide. Lo que pensamos es que el poder se ejerce de dos modos: crea las condiciones para que el sujeto actúe y luego organiza las estructuras de saber sobre este movimiento inicial (Foucault, 1997).

Esta forma del poder se expresaba en el modo de gobernar la población y la nación. En Colombia, la materialización de esta forma de poder tuvo que esperar hasta los años treinta del siglo XX, cuando el poder del partido liberal dominara el Estado. De todas maneras, antes de estos años algunas instituciones ya ensayaban este poder,

25. El alma es leída como conducta mental, conciencia, inteligencia y voluntad. El cuerpo es leído como fuerza fisiológica, raza, biología, fisiología y especie. Esto no quiere decir que veamos discursos que nombran el alma y el cuerpo con sentidos decimonónicos (Castro-Gómez, 2009).

no solo el Gimnasio Moderno, también la Universidad Nacional y las iniciativas de una nueva formación de maestros en Antioquia (Ríos, 2013). Por parte del Estado, gobernar, en 1903, se definía como civilizar, instruir, moralizar y educar al hombre para convertirlo en ciudadano y en cristiano (Ley 39 de 1903). Si bien se mantuvo la inspección y vigilancia, fue cada vez más importante la conducta, observar la conducta y observarla desde la enseñanza, que venía reglada desde el siglo XIX. La enseñanza, a nuestro modo de ver, fue el concepto que sirvió de bisagra, de entronque, de relación a nivel estatal, entre confesión y vigilancia productiva. Esto hizo variar el paso de la instrucción a la educación.

El enunciado general de la sociedad, antes de las reformas de la mitad del siglo XX en Colombia, era definir la enseñanza, desde la observación como corrección de la conducta. En la mitad del siglo XX cambió este enunciado; enseñar no era corregir la conducta observada, sino la conducta sistematizada. Ya no se estaba en las ciencias de la observación sino en el dominio de las ciencias de la comunicación y la información, nuevo paradigma de evaluación.

Es muy importante corregir y enderezar la conducta, esta estrategia de poder se ha hecho desde la Colonia. En esos años del siglo XX, la estrategia de gobierno político y educativo era corregir para desarrollar el cuerpo y para que el alma (inteligencia) también se desarrollara. El desarrollo cubrió, en pocos años, toda la sociedad colombiana, y lo ha hecho desde principios del siglo XX hasta la actualidad. Gobernar es desarrollar la economía, la cultura y la civilidad. Desarrollar es permitir el libre ejercicio del cuerpo. Desarrollar es dejar que el niño aprenda desde sus propias iniciativas. He ahí, *grosso modo*, el cuadro completo desde donde se va a definir el segundo paradigma de la evaluación: evaluar es estar atento al desarrollo. Aprender es desarrollar el cuerpo y el alma. Enseñar es seguir ese desarrollo. Cada vez más, el alma va a pasar a ser mente, estados mentales, interiores, y el cuerpo no requerirá vigilancia e inspección continua, sino que el desarrollo tiene incorporado su propio control. El desarrollo de un hombre civilizado y virtuoso no es loco, abierto e infinito; el desarrollo es continuo, limitado, organizado. Educar debe atender este desarrollo desde que el niño nace hasta que sea un hombre completo. Educar pasa a ser el concepto general para entender el desarrollo, y el instruir se convierte en la operación mental de asimilar el desarrollo general. La instrucción adecua, actualiza, fija, precisa el desarrollo del hombre, de su cuerpo y de su mente. Enseñar necesita de los dos sentidos del educar, por un lado, la educación del hombre completo, y por el otro, la educación de la mente.

En Colombia, entre 1903, cuando se expidió la Ley General de Educación, y 1932, cuando se creó la Facultad de Educación, y unos años más tarde, en 1936, la Escuela Normal Superior era el contexto para pensar la forma de educar a toda la población y al hombre: el desarrollo como política social y económica es el eje de la educación y sobre todo del aprender; aprender es dejar desarrollar la mente

y el cuerpo. Instruir es educar la mente y educar es hacerlo con el cuerpo. Agustín Nieto Caballero y los educadores de la Escuela Nueva introdujeron los métodos activos y los discursos sobre la educación y la instrucción en la relación mente y cuerpo. Aparecieron los laboratorios de ciencias naturales en los colegios. En el Gimnasio Moderno se crearon laboratorios de enseñanza y aprendizaje. El método Montessori y el de Decroly exigían ciertas pruebas de aprendizaje. En las escuelas normales se empezaron las mediciones del cuerpo y la preocupación por el desarrollo fisiológico. La misión alemana que llegó al país en los años veinte completaron estos discursos de experimentación, de métodos activos y de desarrollo fisiológico.

En el marco de este pensamiento sobre la educación, se dio inicio, en la primera década del siglo XX, a un nuevo modelo de educación distinto al que existía en ese momento en Europa y Estados unidos (tradicional, católico y feudal), y que los pedagogos consideraban que no era un modelo de educación que representara la nueva sociedad industrial. La Escuela Nueva configuró una forma institucional, teórica y aplicada, fruto de experiencias y conceptos pedagógicos provenientes de la obra de Rousseau, en Europa, y la obra de Dewey, en Estados Unidos. Una escuela nueva activa y laica, que adquirió una forma institucional con los desarrollos de los métodos activos y la creación de las escuelas de experimentación: Decroly, Montessori y sus antecesores, Wunt y Binet.

Colombia entró en la modernidad pedagógica, al llamado movimiento de la Escuela Nueva o Activa, a comienzos del siglo XX. Desde la fundación del Gimnasio Moderno en Bogotá, por Agustín Nieto Caballero, en 1914, se produjo un movimiento de pedagogía activa, que comprendía instituciones, textos, normas y legislación. Este discurso provenía de otras instancias y tradiciones, de las ciencias humanas, entendidas como discurso y como saber experimental. Esto significaba un saber universal sobre el hombre, un saber sobre las normas del deber universal, sobre los derechos y los deberes humanos. La educación estatal y pública defendía al hombre trabajador, al ciudadano y al hombre educado en valores universales.

La aparición de las ciencias humanas fue trascendental para la cultura colombiana, porque fue a partir de este grupo de conocimientos que se planteó la idea de una educación laica, la formación del ciudadano, la escuela activa y distintas propuestas políticas y culturales para cambiar la instrucción pública, así como sustentar una concepción laica sobre la educación, darle un sentido activo a la escuela e instalar en la sociedad nuevos discursos sobre el hombre, la moral y la vida. Lo fundamental del estudio del hombre, como sujeto, objeto, problema y campo de estudio, derivará en nuevas explicaciones sobre el hombre colombiano, el sistema de educación y la intervención de nuevos saberes para llevar al hombre a su progreso, desarrollo y perfección.

El movimiento reformador liberal, con los aportes de Agustín Nieto Caballero, de los liberales y los educadores laicos, empezó a construir la educación pública y la

escuela activa, dirigiendo sus estrategias y objetivos políticos hacia una oposición directa a la instrucción pública católica y a la escuela cristiana. Esto no significó la desaparición la escuela cristiana, sino la aparición de otra forma de pensar la educación: una educación nacional, un sistema educativo público laico, una escuela activa. Un sistema educativo que buscara la unidad, que abarcara toda la sociedad, que integrara el territorio, los establecimientos, los sujetos de la educación, y que su propósito fuera la formación del ciudadano. Una escuela nueva activa con una nueva percepción, experiencia y medios para educar a los niños, con nuevos saberes como la medicina, la psicología y la pedagogía, para el desarrollo del cuerpo, la mente, la personalidad y la cooperación social. Una pedagogía activa, que se organizara en torno al sujeto y lo analizara en sus versiones de hombre, niño y ciudadano; que reflexionara sobre el maestro y sus efectos en la formación del ciudadano y que construyera nuevas estrategias para organizar la educación con un modelo racional, sistemático y legal (Quiceno, 2004; Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Quiceno, Sáenz y Vahos, 2004).

La obra más sobresaliente para representar este pensamiento sobre la educación fue la revista *Cultura* (López de Mesa, 1915-1918). En esta revista, la educación era un objeto para pensar en un espacio, un territorio, unos sujetos y una población. La propuesta era construir una experiencia psicológica para pensar la educación, cuyo objeto central era el niño y de allí derivar al estudio del hombre, con el aporte de otras ciencias como la sociología, la biología, la medicina y la antropología. La pedagogía era un instrumento ideal para explicar lo humano y mejorarlo. Esta corriente de pensamiento hizo posible que aparecieran las ciencias de la educación en Colombia, entre 1933 y 1948, y con ellas, la Facultad de Educación (1933) y, posteriormente, la Escuela Normal Superior (1938-1948), como un modelo para pensar, institucionalizar y desarrollar la educación.

## *Evaluar la enseñanza de la conducta*

Enseñar existe desde comienzos del siglo XIX, lo que no existe es la conducta como objeto de enseñanza y tampoco la observación como base de enseñar.[26] Existió el examinar, pero no se puede confundir con observar. Examinar servía para evaluar la escuela, la enseñanza del maestro, el estado de la instrucción y su dependencia con el Estado regional y el Estado central. Al examinar se sabía cómo estaban las cosas, su grado de desarrollo y sus dificultades. El observar no examina, no indaga,

26. En el siglo XIX se observaba desde la normal, allí se observaban las clases de la anexa; la Expedición Alpha observaba la naturaleza; en la Universidad Nacional y su Facultad de Medicina se observaba el cuerpo y su fisiología; a nuestro modo de ver, esta observación era instructiva, lógica, mental, pertenecía a un saber especulativo, administrativo, que, como lo hemos dicho, era de examen. Esta observación es muy distinta desde las ciencias de la observación (Loaiza, 2014).

en el sentido de saber qué pasa; el observar se vuelve activo, es una actitud, un poder, una fuerza, la fuerza que conduce, desarrolla, guía y dirige. Lo que hay que constatar es si este observar fue generalizado y aceptado por el Estado conservador, por la Iglesia católica y por los discursos administrativos y judiciales. Según el libro *Mirar la infancia* (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997), la práctica de observación fue un saber generalizado. Si esto es así, lo que de verdad hicieron el Estado, la Iglesia y los discursos fue comprobar esta observación y su grado de implementación y apropiación en las instituciones educativas y el aparato estatal, académico y social.

Evaluar es siempre comprobar, juzgar, calcular, medir. Con relación a la observación, el objetivo era comprobar si se enseñaba la corrección de la conducta. En la sociedad examinadora se comprobaba la enseñanza de la vigilancia, de la inspección. En este contexto de observar conductas se comprobaba la enseñanza de la conducta. Se comprobaba si una escuela corregía o no, si un maestro corregía y cómo, si el Estado corregía y cómo lo hacía. La lucha era por imponer un sentido de observación y también por controlar la comprobación de la corrección. Esta comprobación pasaba por la enseñanza, que era el eje central de la instrucción, y por el plan de estudios, sin dejar de lado el espacio escolar, la disciplina y el aprender.

Hemos intentado precisar que tanto la confesión y sus discursos como el aparato de Estado administrativo y judicial, lo mismo que los discursos liberales, se apropiaron y aceptaron la observación, la observación de la conducta y el desarrollo. La confesión se hacía a una política de observación para comprobar la enseñanza de la corrección, aunque esta política fuera negativa, es decir, se trataba de impedir, excluir y obstaculizar la observación. Muy distinta era esta política en la filosofía liberal, en cierta parte del aparato estatal, en ciertos discursos de la ciencia y de la economía, que consistió en producir, volver activos, generar capacidades, utilidad y productividad (Ríos, 2008).

En la confesión, aunque fuera negativa, la observación cambió sus discursos, dejó de ser un examen del alma y del mundo interior de la conciencia, como la definía muy bien Miguel A. Caro, para ser una confesión más parecida a un saber hablar, saber acompañarse de ciertos libros y ciertas autoridades científicas y morales. La confesión cambió de saber, pasó de un saber de tipo metafísico a un saber físico, apoyados por ciertas formas de cientificidad y experimentación. El mundo interior, la espiritualidad y la contemplación se convirtieron en conducta. La confesión y la sociedad confesional y sus rituales, gestos y discursos tomaron como objeto la conducta del hombre y, de paso, al hombre mismo, como individuo, raza, especie, ser biológico, ser social y ser moral. Se trataba del hombre completo, pues había que incluir a la población y la nación. Toda esta disposición llevó a diseñar una propuesta de gobierno, de saber gobernar, de poder gobernar basada en este saber de confesión modificado, actualizado y modernizado, y este saber gobernar a saber evaluar, si por evaluar seguimos interpretando el saber ver la realidad y transformar-

la, saber ver un sujeto y cambiarlo, saber ver una educación y darle cierto sentido. Evaluar siempre ha sido saber cómo cambiar, corregir, modificar la realidad de la escuela, de los estudiantes, del maestro, de la educación y de la instrucción. Lo que hay que entender es que corregir no ha sido pensado de la misma manera. Corregir en el contexto de los nuevos discursos confesionales es observar, experimentar, aplicar, practicar según criterios que articulen norma, religión, moral y ciencia (Saldarriaga, 2003).

Comprobar la enseñanza de la conducta, es decir, evaluarla según los discursos de filosofía liberal, que son los de la Escuela Nueva y los discursos activos, ya no es la corrección de la conducta desde la vigilancia administrativa y la inspección, es corregir la conducta desde la observación experimental, desde cierta disciplina de libertad, desde una concepción de la ciencia, que tenga como moral la utilidad, la productividad, el desarrollo y la eficacia. El hombre es visto de otro modo a como lo es en la filosofía confesional, es un hombre del desarrollo productivo y de la conducta práctica. Este saber de observación, que tomó como objeto la conducta, se apoyó en la articulación entre las ciencias médicas y psicológicas, que fueron las que le aportaron su sentido activo y productivo. En la obra de Nieto-Caballero (1964), representante de esta corriente de observación de la conducta, vemos expresada su forma de evaluación.

## Tercer paradigma: la evaluación del aprendizaje

La evaluación tal y como la conocemos por las agencias mundiales, los Estados nacionales, los bancos, las ONG, los sistemas de acreditación, las pruebas mundiales de conocimiento, las tecnologías de información, etc., creó una forma muy particular de evaluar y es la afinidad entre evaluar y conocer. Tal vez el sentido más profundo de la evaluación sea crear la identificación entre saber, ver, reconocer y realidad. En pocas palabras, la evaluación crea la verdad, nos acerca a una forma particular de verdad. Para la evaluación, la verdad está en saber transmitir una información. Este saber es su régimen. Con esta idea y este saber, evaluar se convirtió en una imagen mental, una actitud y concretamente en una actividad universal y general para toda la sociedad.

Evaluar no es examinar una cosa, no es observar un comportamiento, evaluar es transmitir una información. Por esta condición, evaluar está en el lenguaje, en la comunicación, en la palabra, en la imagen, en el tiempo y en el espacio. Con este sistema de saber y de verdad, el hombre conocedor, el hombre que se indaga, que descubre, desaparece y en su lugar emerge el hombre que transporta, que informa y que comunica. La evaluación es el corazón de este sistema de saber y conocer y de este régimen de verdad. La evaluación, estrictamente, es aplicar una ciencia o

una técnica para sacar una información que pueda ser transportada en el tiempo y en espacio, y con ese transporte se asegure la eficacia de su aplicación.[27]

Para situar y explicar este paradigma es necesario diferenciar entre aprender y aprendizaje. Esta diferenciación es similar a la que hicimos entre evaluar y evaluación. Evaluar es un concepto filosófico, que no solo se refiere a la valoración moral, también implica la valoración de los valores, como lo podemos observar en la filosofía de Nietzsche (Deleuze, 2008). Aprender es un concepto antiguo, viene de la filosofía antigua y se refirió siempre al conocer, la lectura y la escritura. En el siglo XIX se relacionó con procesos internos del sujeto, sea de lenguaje o de conciencia. El aprendizaje no tiene como campo semántico el aprender, sino que su campo está en el exterior del sujeto, el aprendizaje es una actividad que obliga a adquirir o modificar una situación. El aprender solo le ocurre al sujeto, su conciencia, su conducta o comportamiento o su memoria, y el aprendizaje es un proceso externo al sujeto.

Este tercer paradigma, que llamamos evaluación del aprendizaje, reconoce la existencia de dos dispositivos: la evaluación, distinta al evaluar, y el aprendizaje, distinto al aprender. Evaluación es un sistema, una información y un conocimiento que se da como totalidad conceptual, tal vez no como ciencia, pero sí como sistema integrado de saberes, entre los cuales son muy importantes las ciencias del comportamiento y las ciencias de la comunicación. El aprendizaje, por su parte, son los cambios que ocurren en la realidad, en las situaciones, sean instituciones o cosas y que únicamente se explican desde estas "ciencias". Lo cual quiere decir que la relación entre evaluación y aprendizaje pertenece a un mismo saber, a una misma disposición epistémica. Solo hay aprendizaje en un sistema de evaluación.[28]

El aprendizaje ocurre tanto en la educación como en cualquier parte de la sociedad y puede ser explicado por cualquier saber. Para aprender se necesita la actuación del sujeto, sea pasiva o activa; en el aprendizaje, el sujeto está ausente o es reemplazado por un sujeto general, una subjetividad, que se define como cualquier situación. Esta forma de pensar y de ver los problemas del aprendizaje como temas totales, puso el aprender como el problema esencial de la actual sociedad; las políticas y las estrategias buscan que el aprender sea lo esencial, siempre y cuando sea una política de aprendizaje. El aprendizaje es el pensamiento y el saber universal que le da sentido y realidad al aprender. Se aprende en una situación de aprendizaje.

27. Estos aspectos del evaluar y de este régimen de verdad han sido estudiados e investigados por Virilio (1993), Serres (2013) y Castells (2002).
28. El nombre del primer informe de la Unesco es muy significativo: *Aprender a ser*. Aprender no es una operación interna del sujeto, es la adecuación del sujeto al exterior, a la vida externa. El aprendizaje ha de pensar la vida externa y olvidarse de la interna (Faure, 1972).

La evaluación es un sistema universal de saber, que establece si se produce aprender o no en ciertas condiciones de aprendizaje. La evaluación es el sistema de conocimiento, de realidad y de política que permite que existan el aprendizaje y el aprender en una sociedad. La evaluación funciona como la filosofía, la ciencia, la estrategia y el saber fundante o saber de verdad de todo aprendizaje en la sociedad y en la vida. La evaluación como el evaluar cubre toda la sociedad. Recordemos que el examinar se hacía desde el Estado, la observación desde la ciencia o cierto campo de cientificidad, la evaluación desde el Estado mundial y desde ciencias universales y totales, como las ciencias de la comunicación y las ciencias mentales. Este cubrimiento es en procura de información. Nada se produce en la evaluación sin dos objetos fundamentales: la información y la actividad. La información es el saber que necesita todo evaluar y toda evaluación, y la información es la conexión entre las distintas esferas del poder. El examinar buscaba apreciar el estado de existencia del estado real de la población, es decir, la población; la observación buscaba a su vez conocer el estado del hombre, de la vida y de la adecuación de la población a sus condiciones de existencia. La evaluación busca recoger la información de la población, de las instituciones, de los países, de los estados y de las nacionalidades. La evaluación es un sistema mundial que opera de dos formas: se hace a una información que detecta no solo el desarrollo, la existencia y las necesidades, sino el grado de aceptación de la misma evaluación. Se evalúa para saber si la evaluación se acepta o no.

## *La información y la actividad en la evaluación*

En las sociedades modernas, las ciencias y las tecnologías eran dos formas universales de establecer un conocimiento, de llegar a conocer y de registrar lo que se conocía o se llegaba a conocer. La revolución tecnológica y científica de mediados del siglo XX cambió el campo mental de entender los conocimientos, ya no desde la conciencia que el sujeto tenía de ellos, ya fuera individual, colectiva, institucional o programática, sino desde la transmisión de la información. Las ciencias de la observación construyeron su saber y su campo de conocimiento sobre la indagación, es decir, con el empleo de varias técnicas de conocimiento: interpretar, analizar, descubrir, relacionar, etc. Las ciencias mentales lo construyeron sobre el resultado de estas técnicas de indagación, sobre sus efectos y registros. Las ciencias de la mente se preguntan sobre lo que pasa, una vez se establece un conocimiento, se conoce y se registra ese saber. No sitúan el conocer en la relación sujeto-objeto y su intermediario, la representación, sino en su saber o conocer, una vez ocurre el saber. Para las ciencias de la mente lo importante está en el después que se conoce. No ubican la transmisión en el proceso que se da entre un sujeto y la realidad, sino entre sujeto, realidad, conocer y lo que viene después. La transmisión está después.

La evaluación se inscribe en el campo de las ciencias mentales y las ciencias de la comunicación y la técnica mundial de la transmisión. Este saber entre ciencias

y técnicas no se da y no se entiende como un proceso subjetivo, sino como un proceso objetivo. La objetividad no está en el conocimiento que un sujeto hace de la realidad, sino en el conocimiento que se desprende de la realidad. Hay más objetividad cuanta más información haya, pero sobre todo si esta información es transmitida rápidamente y con calidad. Comprender este fenómeno es fundamental, pues explica por qué se pasó de las ciencias de la observación a las ciencias mentales. La explicación, en principio, se daba en estos términos: "La revolución científica y técnica ha conquistado el campo mental, por la transmisión inmediata de las informaciones, a todas las distancias, y a la vez por la invención, perfeccionada cada día, de las máquinas calculadoras y racionales" (Faure, 1972, p. 29). Se habla de una revolución de los *mass media* y de la cibernética, que afecta la forma de entender el espacio, el tiempo, el número. Estas ciencias mentales y de la comunicación se instalan, no en los procesos de indagación, sino "en la aplicación sistemática de la ciencia, del conocimiento organizado" (Faure, 1972, p. 187) a las prácticas, con lo cual, según estas ciencias, se comprende mejor la realidad y se asegura mayor eficacia. Esto es lo que se llama tecnología. Las ciencias mentales son tecnologías y las tecnologías son aplicaciones de la ciencia y la ciencia es la pregunta por la objetividad pensada como información producida.

La ciencia y la tecnología son actividades. En las ciencias de la observación no se habla de actividad, sino de racionalidad, de pensamiento y de organización conceptual. Como el objeto en estas ciencias es la aplicación de la ciencia y los conocimientos, lo que importa es la acción que se enmarca en torno a la información producida. Las preguntas son: ¿Qué hacer con la información?, ¿cómo convertirla en un proceso mental y en proceso eficaz? La actividad es la puesta en acción de la transmisión de información y todo ello significa datos, registros, intercambios, retroalimentación, almacenamiento, sistematización. En este lugar y con estas funciones es que se puede explicar el lugar de la evaluación en la actual sociedad. La evaluación es un proceso para establecer la objetividad de la información obtenida en las múltiples relaciones en que el Estado y los sujetos, individuales y colectivos pueden participar. Aclaremos que para el paradigma del examinar y del observar, la información es un medio de comunicación, de relación y de conexión. En esta sociedad evaluativa la información tiene una existencia autónoma, existe en sí misma, es un objeto, como la sociedad, las instituciones o los sujetos. La información es sujeto-objeto, sistema de poder y sistema de saber.

Este tipo de conocimiento, de saber y de tecnología que enmarcan la información y la actividad de la evaluación se comenzó a gestar a mediados del siglo XX, cuando se configuró un nuevo modelo de sociedad, la sociedad como un sistema de pensamiento y la sociedad como una totalidad integrada. La educación ya no era un asunto de los educadores o de los expertos en educación, lo mismo pasaba con el aprender, que al pasar al aprendizaje se convirtió en un tema de ingenieros, economistas, administradores y expertos en el diseño de políticas de gestión y de

planificación. La evaluación es un sistema de gestión y de administración, lo que hace que la educación sea pensada en todas sus formas como un problema de evaluación, pero no porque así lo exija la evaluación, sino porque la evaluación es el sistema que puede explicar el aprender, ya no como una acción del sujeto, sino como una actividad que ocurre en todas partes. La evaluación no se impone como paradigma, desde un criterio de verdad, se impone como criterio sistémico. Si hoy todo se evalúa no es porque haya que comprobar algo, sino porque ese es el modo de pensar la sociedad, la vida y la realidad, con la entrada en el aprender. Dicho de otra forma, la aceptación de la actual sociedad pasa por la aceptación de la evaluación, ya que este paradigma es el que valida cualquier forma que tenga que ver con el conocer. De aquí se desprende la idea de sistema de educación y sistema de evaluación. Recordemos que, durante las primeras décadas del siglo XX, la educación fue considerada como un problema eminentemente nacional. Si bien las reflexiones educativas y pedagógicas se vieron afectadas por los desarrollos teóricos y metodológicos de Europa y Estados Unidos, las reformas adelantadas siguieron los ritmos propios de los acontecimientos políticos y económicos locales. Fue a partir de la segunda mitad del siglo XX que los asuntos sociales y educativos adquirieron un carácter multinacional. Los países industrializados y las instituciones financieras internacionales incidieron de manera significativa en los nuevos rumbos educativos (Martínez-Boom, Noguera- Ramírez y Castro-Villarraga, 2003).

La mundialización de la educación, la modernización planetaria, el proyecto mundial de la Unesco y del Banco Mundial incidieron en el proyecto de modernización de los sistemas educativos, estimulada por la aparición de discursos sobre la estrategia del desarrollo, la aparición de nuevas teorías educativas y los avances de la ciencia y la tecnología. La modernización de la educación hacía referencia a la racionalización de la educación: planificación educativa, expansión escolar y modelo curricular, con el objetivo de alcanzar las metas planteadas por la nueva estrategia de desarrollo. Así, la modernización educativa en la década de los cincuenta estuvo articulada a la productividad y la movilidad social.

De un modelo de evaluar apoyado en las doctrinas de la confesión, la inspección y la vigilancia, se pasó a un evaluar pensado como ciencias experimentales y parte de las ciencias humanas; y a partir de 1950, la evaluación, a pesar de que se inscribía en ese campo abierto de las ciencias del comportamiento, tendía más hacia las ciencias de la información, y desde el concepto de ciencia pasó a ser una racionalidad técnica que consistía en planificar, administrar, orientar, prever, diseñar, sistematizar, etc. Nuevos saberes provenientes de otras ciencias y disciplinas conformaron este modelo educativo: la economía, la administración, la psicología. La finalidad era incorporar el uso de los nuevos saberes, procedimientos y metodologías, con el fin de instrumentalizar la educación, la escuela, la enseñanza y la misma evaluación.

Precisemos ahora cómo se fue configurando el tercer paradigma de la evaluación. Si bien en la década de los cuarenta había una estructura escolar organizada, empezaron a aparecer experiencias educativas –ACPO, SENA, FCP– al margen de la escuela primaria, dirigidas a las poblaciones marginales y trabajadoras, con un fuerte énfasis en procesos de instrumentalización de la enseñanza. En la década de los cincuenta se inició un proceso de reforma educativa: en un primer momento, 1956-1975, mediante la planificación del sistema educativo, la reforma a los niveles de educación, los planes de estudio y la trasformación de la enseñanza; en un segundo momento, 1976 - 1982, por la aplicación de la tecnología educativa (Martínez-Boom, 2004); y en un tercer momento, por la introducción de las ciencias de la información y la comunicación.

## Primer momento: 1956–1975

La crisis mundial de la educación puso de manifiesto el desajuste entre la educación y las necesidades de desarrollo de la sociedad, y planteó la necesidad de realizar una transformación total de la educación que posibilitara construir un modelo de formación y de movilización social acorde con el desarrollo de las fuerzas productivas (Coombs, 1968). A finales de los años cincuenta y comienzos de los sesenta, la escuela se presentó como la gran alternativa para la erradicación del atraso social, con lo cual se inauguró un periodo de crecimiento escolar. Se crearon las escuelas experimentales, los centros de enseñanza media, en las escuelas normales se modificó la formación de maestros con los nuevos presupuestos de la psicología experimental, la tecnología educativa y el modelo curricular, con el propósito de reformar las prácticas de enseñanza y producir aprendizajes efectivos.

Lo fundamental en este periodo fue la instauración del proceso de planificación educativa. Tres estrategias se derivaron del mismo: la primera fue la elaboración y puesta en marcha del Primer Plan Quinquenal de la Educación (1956) y sus decretos reglamentarios: 1710 de 1963, mediante el cual se unifica el plan de estudios de la educación primaria, y el Decreto 1955 del mismo año, por el cual se reorganiza la educación a los normalistas. El discurso que se apalancaba era la necesidad de articular la educación con el progreso de las ciencias, las necesidades del desarrollo económico y social del país, y con los avances de la pedagogía. Los saberes eran los de la psicología y las técnicas pedagógicas, para que el maestro pudiera comprender y orientar la conducta del niño, guiarlo en el progreso del aprendizaje y evaluar los logros en relación con los objetivos planteados.

La planificación de la enseñanza surgió como una segunda estrategia para reformar la enseñanza primaria, fruto de múltiples estudios y análisis realizados por la Misión Pedagógica Alemana sobre la situación de la enseñanza primaria, en el marco del Plan Quinquenal y lo estipulado en el Decreto 1710 de 1963. El diagnóstico elaborado por la misión puso en el centro de la discusión la necesidad de dotar

a los maestros de un modelo para la organización de las prácticas de enseñanza; un proceso de planificación apoyado en la definición de objetivos, la parcelación de temas, las actividades de aprendizaje, los recursos y la evaluación; una guía de enseñanza para dirigir la práctica del maestro; y un saber experto, técnico y administrativo para reemplazar el saber universal sobre la enseñanza, y así obtener en el alumno cambios de conducta, desarrollo de habilidades y destrezas y adquisición de conocimientos.

La tercera estrategia, el currículo como una forma de racionalizar la acción educativa, se instauró en el modelo de planificación de la enseñanza, propuesto por la Misión Pedagógica Alemana. A partir de las guías para el desarrollo de los planes de estudio, retomó las experiencias institucionales por fuera de la escuela para la organización de la enseñanza y los desarrollos de la teoría curricular norteamericana (Bobbit, 1918; McMurry, 1902; Thorndike, 1904; Charters, 1923; Tyler 1950), que veían en el currículo una oportunidad para organizar los procesos educativos en relación con los desarrollos de la industria. La estructuración curricular de programas y planes de estudio se expandió a todo el campo de la educación.

## Segundo momento: 1976–1982

Los cambios y las transformaciones en la educación en la década de los setenta estuvieron orientados por dos grandes tendencias: la incursión de la tecnología educativa, en el marco de las recomendaciones de la OEA para América Latina, para la transferencia de tecnología educativa; y la renovación curricular como una estrategia para el mejoramiento de la calidad de la educación. En la década de los setenta, la tecnología educativa se convirtió en una herramienta eficaz para la racionalización de la educación, mediante el diseño instruccional y operacionalización de los aprendizajes para volvernos más eficientes y aumentar la productividad en la escuela. Dos hechos fueron significativos: primero, la creación de la Dirección General de Capacitación Docente, Currículo y Educación Media y la organización del sistema educativo nacional (Decreto 088 de 1976); y segundo, la reforma curricular y el plan de estudios (Decreto 1419 de 1978; Decreto 1002 de 1984). De acuerdo con Vasco, la tecnología educativa fue interpretada por los actores educativos como una estrategia del Gobierno para consolidar la "taylorización de la educación", en la que los profesores y los estudiantes eran vistos como operadores mecánicos de los currículos diseñados por terceras partes, con la pérdida consecuente de autonomía y el establecimiento de una relación instrumental entre profesores y estudiantes (Molano-Camargo, 2011, p. 185).

La tecnología educativa se instaló como una nueva racionalidad educativa para organizar el proceso educativo en función de los objetivos. Se apoyaba para tal fin en la teoría de sistemas, la psicología de la conducta (Skinner, Gagné, Watson), el currículo (Bloom, Tyler) y la evaluación del aprendizaje (Tyler). El diseño instruc-

cional, el aprendizaje y la evaluación fueron los objetos a pensar por la tecnología educativa: el diseño instruccional, como la técnica para la elaboración de los programas curriculares, la definición de objetivos, contenidos (conceptos, habilidades, destrezas, valores y actitudes), lineamientos metodológicos y recursos educativos; el aprendizaje, como un cambio en la conducta; y la evaluación, como la evidencia del cumplimiento de los objetivos, orientada a garantizar el rendimiento escolar, la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje.

La racionalidad técnica impuesta por la tecnología educativa fue el mecanismo de saber para emprender el proceso de renovación curricular, hacia la mitad de la década de los setenta. Las nuevas demandas de los órganos de dirección y control frente al sistema educativo hicieron evidente la introducción de los objetivos como forma de medición y control de las instituciones educativas y el cambio en las conductas de los estudiantes. Las disposiciones legales fueron las estrategias que acompañaron dicho proceso: el Decreto 088 de 1976, establece como funciones del Ministerio de Educación Nacional:

> *(…) ejercer la inspección y vigilancia de los institutos docentes públicos y privado; reglamentar, dirigir e inspeccionar la instrucción pública nacional evaluar permanentemente los programas curriculares durante todo el proceso de su ejecución y desarrollo (evaluación formativa); evaluar, por medio de los Centros Experimentales Pilotos, los programas curriculares particulares de las diferentes regiones y el rendimiento interno y externo del sistema educativo.*

El Decreto Reglamentario 1419 de 1978, expresa que "tanto el desarrollo de los programas como la capacitación y actualización hacen parte del ejercicio docente y tendrán por objeto asegurar el rendimiento escolar y la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje"; y el Decreto 1002 de 1984, determina que

> *(…) la evaluación es parte esencial 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.*

La tecnificación, la racionalización y la eficiencia (Nassif, 1981), instaladas en el ámbito educativo, dieron pie a la unificación de criterios sobre objetivos, programas, contenidos, actividades y procedimientos evaluativos. La evaluación se convirtió en el discurso universal. Emergió por la influencia de un modelo de educación representado en una filosofía de corte pragmático, con un modelo económico encaminado a la productividad, un modelo científico influenciado por la psicología conductista, y el interés por una formación de recurso humano como mano de obra para realizar con eficiencia las tareas de la industria. La evaluación se instaló como un discurso, una técnica y una estrategia de control, que sostenía el modelo de desarrollo vigente de la sociedad. Se requería formar un hombre eminentemente práctico que rápidamente ingresara al mercado de trabajo. Se hizo necesaria la

evaluación como una forma de relacionar el uso de los objetivos, el desarrollo del currículo y los resultados en términos de cambio de conductas y desarrollo de habilidades y destrezas.

Ahora bien, a finales de la década de los setenta ya se había constituido un conjunto de enunciaciones, una serie de teorías, conceptos sobre la evaluación educativa y prácticas de diferente naturaleza, prácticas examinatorias de selección, comprobación, calificación y promoción se normalizaban y regularizaban en todo el sistema educativo. Acompañadas de otros métodos como el refuerzo, la recompensa y el castigo, en un contexto donde dar cuenta del aprendizaje era producto de reconocer conductas, indicadores y desempeños observables (Bruner, 1884), y de la conformación de equipos de vigilancia y control de la evaluación como estructura organizativa y operativa. Se evaluaban el sistema educativo, las instituciones educativas, los maestros y los estudiantes, en función de las metas educativas y los objetivos de aprendizaje. Era un pensamiento exterior sobre la educación. Si bien sus apoyos venían de la psicología del aprendizaje y las teorías de la administración, su preocupación era construir un instrumento, una guía, un control y una disciplina.

En síntesis, una nueva forma de educación, de enseñanza y de maestro se configuró desde la segunda mitad del siglo XX. En esos años no había ninguna referencia a la formación del ser humano, tampoco una pedagogía que pensara al sujeto de la educación objeto de formación. Las instituciones escolares y formadoras de maestros no presentaban ninguna preocupación en este sentido, todo lo contrario, en su lugar se impusieron una educación y unas formas institucionales de educación que buscaron por medios instrumentales y técnicos educar al hombre. Estas políticas educativas tuvieron efectos inmediatos, borrar el sujeto que educaba y poner en su lugar no un sujeto, sino una técnica con su respectiva forma instrumental: el programa y la máquina de enseñanza y aprendizaje.

La representación del maestro era la de un sujeto sin existencia en la sociedad, un maestro que no era dueño de su saber, alguien que conducía a la educación desde una técnica de la educación (instrucción); la representación del niño era la de un sujeto pasivo (psicología de la conducta); la representación de la educación era la de un discurso que se dirigía a la escuela, al maestro y al niño para producirles cambios en la conducta entendidos como habilidades y destrezas para mejorar el rendimiento. "La pedagogía no tenía representación o si la tenía era con una clara alusión al método y a la conducción técnica" (enseñanza-aprendizaje y currículo) (Martínez-Boom, Noguera-Ramírez y Castro-Villarraga, 1994, p. 106). La enseñanza estaba orientada a desarrollar conocimientos, destrezas y habilidades. El aprendizaje fue entendido como un cambio en la conducta. Para poder medir este cambio, surgió la evaluación. La evaluación se configuró como un sistema de

medición no solo del cambio de conducta, sino también de las orientaciones de la enseñanza con base en los objetivos programados.

En Colombia, las ciencias de la observación, la corrección de la conducta y el desarrollo mantuvieron la unidad de su saber y de su poder hasta las reformas de finales del siglo XX: reforma gubernamental de corte neoliberal, reformas económicas con la introducción de las políticas de mercado, reforma educativa con la incorporación de las políticas curriculares, reforma de la formación de maestros y reformas en las instituciones de formación. Nuevas ciencias aparecieron en esos años: las ciencias del comportamiento y la comunicación. Con la presencia de estas ciencias se propuso un nuevo o tercer paradigma en la evaluación en Colombia: evaluar el aprendizaje. Por primera vez se acuñó, construyó y describió el término evaluación. La palabra, la categoría y el concepto evaluación aparecieron, quizás, con R. Tyler en 1949, en su libro *Principios básicos del currículo*. Eso no quiere decir que el término evaluar no existiera, como lo hemos demostrado, evaluar existe desde la Colonia, no así la definición de evaluación que emergió solo hasta 1949, con Tyler, Scriven, Stufflebeam, Guba y Lincoln (Alkin, 2004).

La definición de evaluación es de esos años y se refiere a informar sobre una situación, objeto, sujeto o cosa, para obtener datos que permitan tomar decisiones, programas, objetivos o mejorar la situación, la cosa o el objeto. En esta definición entra con mucha fuerza la evaluación de aprendizaje y, por derivación, la enseñanza y el aprendizaje. El aprendizaje ya no es pensado como algo que ocurre en la escuela, en un estudiante o que se da en un plan de estudios. Este campo de pertenencia del aprendizaje se modifica y se extiende a toda la sociedad, intentando cubrir toda la sociedad tal y como lo hizo la enseñanza desde el siglo XIX, en Colombia. Lo nuevo en este análisis que hacemos de la evaluación es triple: aparece la definición, se refiere al aprendizaje y este cubre toda la sociedad, hasta tal punto que se puede llegar a decir que una máquina aprende. Si una máquina, un programa, un sistema, una cosa y, claro está, el sujeto, pueden aprender es porque ya no estamos pensando ni parados en el examinar ni en las ciencias de la observación.

Esta definición de evaluación aparece al darse una modificación del campo en donde estaba el evaluar. Nuestra tesis es que el campo de las ciencias de la observación, de la corrección y de la conducta fue reemplazado por el campo de las ciencias de la información y del comportamiento. Es en este campo donde aparece el evaluar como evaluación del aprendizaje, de programas, de desempeño y de toda clase de experiencias que necesiten ser mejoradas, ya no corregidas, sino mejoradas, perfeccionadas, valoradas, calculadas, medidas, y enjuiciadas. Observemos las palabras actividad, juicio, valor, realidad observada, orientación, toma de posición y mejoramiento. Estas palabras serán usadas en el campo de la evaluación por todos los sujetos, los discursos y las estrategias. Esas palabras se usaron en el paradigma del

examinar y en el paradigma de la observación de la conducta, pero en este paradigma tienen otro sentido, significan otra cosa y se refieren a contextos diferentes.

Esas palabras tienen sentido en el contexto de las ciencias del comportamiento y de la información, que son ciencias que nacieron después de la Segunda Guerra Mundial. A finales de los años cuarenta, los cambios sociales, políticos y económicos produjeron una nueva estrategia de educación en Colombia. La pedagogía activa fue sustituida por el conductismo, el diseño instruccional y la educación elemental. El conductismo, que era un proyecto que aplicaba las experiencias psicológicas a la educación, de tal manera que se diera un cambio en las conductas; el diseño instruccional, que proveía la aplicación de nuevas tecnologías de enseñanza y aprendizaje a la escuela; y la educación elemental, que era el programa educativo mundial que intentaba erradicar la pobreza y el analfabetismo, creando escuelas populares, escuelas públicas.

## Tercer momento: 1985–2006

A finales de la década de los ochenta se empezó a configurar un nuevo enfoque educativo. Los expertos y analistas internacionales anunciaron una crisis estructural de sistemas educativos que ponía en cuestión la visión instrumentalista de la educación, centrada en las tecnologías educativas que no habían logrado producir el desarrollo y las transformaciones sociales esperadas, y argumentaban la necesidad de nuevas reformas educativas, tal como lo señala la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: "La definición de una visión ampliada de la educación y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" (Unesco, 1990).[29] El discurso sobre la escuela, el currículo, la enseñanza y el maestro cambió hacia un discurso centrado en los resultados del aprendizaje y los sistemas de evaluación, como respuesta a las nuevas lógicas de organización económica, inducidas por el fenómeno de la globalización y la incursión de las tecnologías de la información y la comunicación.

La década de los noventa encaró un conjunto de reformas educativas, estrechamente vinculadas a los cambios en la economía mundial y los procesos de modernización del Estado, que ponían en el centro de la discusión la necesidad de una reorganización de los sistemas educativos en relación con el papel del Estado, las demandas del mercado laboral y la eficiencia y la calidad de la educación. Estas reformas estuvieron acompañadas de leyes, reglamentos y disposiciones sobre el

29. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos pone en relieve las deficiencias de los sistemas educativos en todo el mundo, a la vez que resalta la importancia de la educación para el progreso social. En tal sentido, reafirma que la educación es un derecho humano fundamental e insta a los países a realizar mayores esfuerzos para atender las necesidades básicas de aprendizaje.

funcionamiento de la educación, la organización escolar, los planes de estudio, los niveles y las modalidades de enseñanza y los mecanismos de gestión y control.

Los sistemas de evaluación emergieron en el conjunto de estas reformas, como herramientas de control político y de regulación de los sistemas educativos, en el marco de la nueva política de gestión pública (NPG), cuyo principal objetivo era mejorar el gasto público –simplificando la acción administrativa y volviéndola más rentable– que trajo como consecuencia cambios en los sistemas educativos: el desarrollo del concepto de competencia, propio de la teoría del capital humano; la gestión escolar, como un aspecto fundamental de los procesos de descentralización; y el traslado de la responsabilidad de la educación a las instituciones, los docentes y los estudiantes. De otro lado, por la influencia de la corriente pragmática de la eficacia escolar –rendimiento de cuentas–, la evaluación era el eje principal que suministraba información para ejercer un control social sobre la escuela y el grado de eficacia y eficiencia de los aprendizajes (Mons, 2009).

La calidad de la educación y la evaluación se convirtieron en los ejes articuladores de las reformas educativas. De un lado, la necesidad de articular calidad y competitividad para responder a los desafíos de una economía globalizada y aumentar la capacidad de la escuela para producir aprendizajes que respondieran a las exigencias del mundo laboral. De otro lado, la evaluación como mecanismo de control y gestión de los sistemas educativos se orientaba al mejoramiento de la calidad de la educación. Esto es, la producción de información sobre el desempeño del sistema y, en particular, sobre los aprendizajes alcanzados (Martínez-Boom, 2004). Desde finales de la década de los ochenta se pusieron en marcha los sistemas de evaluación en América Latina, con el interés de valorar el avance de las reformas educativas, la valoración de los resultados de los aprendizajes, la evaluación de la gestión escolar y la evaluación de los docentes, a la vez que se promovieron la construcción de estándares internacionales y los estudios comparados.[30] Las nuevas demandas productivas de la sociedad hacían necesaria la introducción de la evaluación como un proceso de observación sistemática para medir la eficiencia y la eficacia de los sistemas educativos, tanto en su gestión interna como en sus efectos externos (Alkin, 2004).

Colombia no era ajena a estos desarrollos, la Constitución de 1991 y la reforma educativa de 1994 dan cuenta de ello. Un nuevo saber se introducía. Por educación se entiende acercar el hombre a la técnica, a los saberes, a la información, a

30. En el año 1994, con el apoyo de la Unesco y la financiación del Banco Mundial y el BID, se funda el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), concebido como una red de sistemas de evaluación de la calidad de la educación en América Latina, con el fin de producir información sobre los logros del aprendizaje y los factores asociados, asesorar las unidades de evaluación y medición en los países, y promover el debate e intercambio de enfoques en evaluación educativa.

las ciencias, a las innovaciones. La formación es adquirir, aprender y asimilar la producción, la forma de producir, de crear, de innovar, de competir. La formación se organiza en torno a la educación escolar y en relación con los saberes de la información. De lo que se trataba era de poner en conexión los saberes a enseñar y el saber hacer para instalar una enseñanza al servicio del aprendizaje. Una nueva reglamentación configuraba este proceso de transformación educativa. Los proyectos educativos institucionales, los lineamientos curriculares (Decreto 1860 de 1994), los indicadores de logro (Resolución 2343 de 1996) y la evaluación (Artículo 80 de 1994)[31] constituyeron los aspectos centrales de la reforma educativa. Desapareció el saber técnico instrumental propio de la planificación educativa, el currículo y el diseño instruccional, y apareció una nueva racionalidad: la calidad de la educación, la gestión escolar y la evaluación como sistema de control del mejoramiento de la educación.

Los resultados del informe de la Comisión sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica (Preal y Cinde, 1998)[32] fueron decisivos para que en Colombia se adelantara una política de calidad que precisara las competencias que debían alcanzar los estudiantes en los diversos momentos de su desarrollo y un sistema eficaz de evaluación que lograra medir con precisión los logros alcanzados.[33] Si bien en Colombia, desde finales de la década de los setenta, se venían realizando evaluaciones para dictaminar los coeficientes intelectuales de los estudiantes y definir programas para los estudiantes con dificultades de aprendizaje, en la década de los ochenta se hicieron estudios puntuales en las áreas de Matemática y Lenguaje; entre 1991 y 1999 se realizaron pruebas Saber para identificar el logro cognitivo de los estudiantes en las áreas de Matemáticas y Lenguaje; en 2002 se formularon los estándares para competencias en todos los niveles educativos, que incluye el instrumento de diagnóstico de competencias básicas para pasar a Transición, las evaluaciones censales para la educación Básica (Saber 5º y 9º), el examen de Estado de la Educación Media (Saber 11º, conocido como Icfes) y los exámenes de Calidad de la Educación Superior (Saber Pro, conocidos como Ecaes). Fue en 2006 que el Ministerio de Educación Nacional creó un sistema permanente de

31. La Ley General de Educación, de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, estipula el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación, con el fin de valorar la calidad de la enseñanza, el desempeño de los docentes, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, la organización administrativa de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación de servicios.
32. El informe señala que la educación en América Latina no es adecuada ni de buena calidad, en tal sentido recomienda la definición de estándares nacionales para el sistema educativo y la medición del avance de su cumplimiento a través de pruebas internacionales.
33. La política de calidad de la Revolución Educativa señala la definición de los referentes de calidad (estándares básicos de competencia), la evaluación de los resultados y el mejoramiento institucional como los tres momentos del ciclo de mejoramiento continuo, es decir, el mejoramiento de los estudiantes, la institución educativa y el conjunto del sistema (MEN, 2010).

evaluación de la calidad:[34] en la Educación Básica y Media, orientado al mejoramiento de las instituciones a partir de la elaboración y el desarrollo de planes de mejoramiento; y en la Educación Superior, para consolidar un sistema integral de evaluación, aseguramiento y acreditación de la calidad. La evaluación se situó como una estrategia de inspección, vigilancia y control de la calidad educativa, dirigida al mejoramiento de la eficiencia escolar a través de los logros, los aprendizajes o los desempeños de los estudiantes.

La fuerte presencia de la globalización, los discursos de la productividad, los grandes medios de comunicación y de la información han llevado a que, a nombre de esta nueva sociedad de los conocimientos, cambie la educación y la escuela. La ciencia es reemplazada por la información, el saber por el conocer, el producir por el pensar. Para los discursos de la sociedad de la información, formarse es identificarse con el proceso de creación de la ciencia cognitiva y con su modo de conocer. La finalidad de la formación es producir sujetos competitivos y altamente eficaces. La persona formada es aquella que sea competente y pueda desenvolverse productivamente en la sociedad. De allí que el objetivo principal de la formación sea aprender a hacer (desempeño en el mundo de la producción), y su sistema de regulación, la formulación de estándares para evaluar el desempeño de los estudiantes.

El sistema de educación/evaluación se convierte en un asunto estratégico, en tanto, su objetivo es suministrar información sobre los resultados del aprendizaje en términos de eficiencia, eficacia y competitividad del sistema educativo.

34. El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad tiene como referente la aplicación de pruebas externas, tanto nacionales –censales– como internacionales –muestrales– y la exploración y análisis de los factores asociados a la calidad. Colombia ha participado en estudios internacionales: TIMSS (1995 y 2007); PERCE (1996 y 1997); PIRLS (1998); SERCE (2004); PISA (2006) y, finalmente, los estudios de la OCDE.

# V
# Cartografía de la evaluación educativa en Colombia

Esta reflexión sobre la evaluación educativa requiere de una mirada global que nos pueda hacer comprender por qué la evaluación se impuso como saber dominante en la educación, en el campo global y en el local. Esta mirada, con la que queremos cerrar esta investigación, se expresa por medio de una serie de planos narrativos con los cuales definimos las trayectorias, las estrategias, los temas y los problemas que la evaluación educativa ha construido a lo largo de su historia local, que no se inicia como se cree, desde hace mucho tiempo, sino en los bordes del nacimiento de la actual sociedad de la información, los conocimientos o la sociedad posindustrial.

La evaluación educativa es una técnica, una tecnología y un sistema de información. Esto quiere decir que dejó de ser un saber, si por saber entendemos y comprendemos un campo epistemológico, un campo conceptual y un campo teórico. La evaluación educativa no se expresa como saber, sino como dispositivo, que es la modalidad conceptual que define muy bien su naturaleza. Esto no significa que su análisis se haga en términos de saber y de campo de saber, pues es el campo, el que puede analizar la disposición del dispositivo a lo largo de la historia. Para precisar, la evaluación educativa debe analizarse como campo de saber, aunque ella sea un dispositivo tecnológico. El concepto campo es el que puede articular estas dos estrategias: el análisis de la evaluación como saber y su estrategia de dispositivo.

Definimos como cartografía los planos que atraviesan los objetos, en este caso, la evaluación educativa. Un plano, como lo dice Deleuze (1990), es "una imagen del pensamiento" (Deleuze, 1990, p. 41). Los planos no permanecen aislados sino que se articulan para formar los mapas, los cuales son la conformación y articulación de varios planos. En la evaluación educativa analizamos sus planos o los cortes que presenta en Colombia. El primer plano es el momento de su inicio, momento en el que hay que situar y definir y preguntarse si la evaluación educativa es concepto, dispositivo o campo de saber. Se reconocen estas tres fuerzas por sus efectos. El campo es más general, el concepto es más preciso y el dispositivo establece relaciones. El segundo momento es el de su divulgación. Esta situación del objeto establece otras condiciones históricas, temporales y espaciales. Aquí se trata de ver el desplazamiento del objeto evaluación educativa. El desplazamiento es un efecto de articulación con otros campos, conceptos o regiones discursivas. El tercer momento es el de su consistencia o consolidación, como diría Deleuze (1990, p. 46).

En esta situación, hay que analizar qué efectos de poder hacen que la evaluación educativa en Colombia privilegie ciertos temas, problemas y aspectos; es decir, que se refiera con propiedad e intensidad a ciertas condiciones institucionales.

Del primer plano, el del inicio o los comienzos de la evaluación educativa en Colombia, hay que decir que es problemático (no nos engañemos por la aparición de la palabra). Lo problemático tiene que ver con la forma y la manera como se observa en el plano la intención de un corte en relación con otra forma de ver la evaluación. Por lo regular, el contexto, el vocabulario y la imagen del discurso, son las referencias que nos indican estos comienzos. La evaluación educativa la fechamos en esta investigación a mediados del siglo XX, cuando emergen otra sociedad y otras condiciones para establecer la evaluación educativa. Este corte en el plano de los comienzos es exterior al objeto. Se ejercen sobre él modificaciones sustanciales que llamamos territoriales porque los comienzos de esta evaluación son internacionales y mundiales. El segundo y tercer planos de la cartografía, nos presentan otra imagen de pensamiento muy distinta a la imagen de los comienzos. Es una imagen de desplazamiento, articulación y conexión con campos externos a la evaluación educativa; campos de otros saberes, de otras disciplinas e incluso de otros conceptos. Es aquí que el plano del saber es importante porque es un plano de saberes narrativos que permite vislumbrar los efectos discursivos del campo de la evaluación educativa. El cuarto plano, que llamamos sistémico, consolida la evaluación educativa a nivel institucional, no solo en el campo local sino también en el territorial y narrativo. Este puede llamarse un plano de consistencia.

Los planos detectados y su articulación nos dan el sentido que en Colombia presenta el dispositivo de evaluación. Lo que Deleuze define como el diagrama, son las direcciones, las perspectivas, las dimensiones y las intenciones del dispositivo (Deleuze, 1990). En nuestro análisis hacemos ver el sentido de este dispositivo, que no es otro que el de copar la sociedad en general, cubrir el campo de la educación, modificar los discursos de la educación y la forma como esos discursos se producen. En una palabra, establecer un nuevo modo de definir la educación a partir de la evaluación, sus conceptos, discursos y sus campos de saber. La cartografía que presentamos muestra cómo se configura ese dispositivo; vale decir, como sistema político, sistema de saber y sistema de gobierno.

El dispositivo de la evaluación educativa emerge y se instala en la sociedad a nivel global y local. Es un dispositivo que avanza, cubre, territorializa, conquista e invade el campo social y cultural, y obviamente el campo educativo. Para lograr esta territorialización usa medios de transporte, se apropia de medios de velocidad, de fuentes digitales y de sistemas de información. Este dispositivo se configura como un saber universal; esto es, como un sistema mundial de conocer (el producto, lo observable, los hechos, la información, la evidencia), una estrategia global (clasifica, regula, selecciona, califica, registra) y un mecanismo de poder que se ejerce sobre

el otro, sea este un discurso, el tiempo, el espacio, el cuerpo o la mente. Todo para conocer, dominar y controlar del diferentes formas de saber, ser y actuar. No obstante, la evaluación educativa afecta la educación en todos sus niveles cambiando los conceptos y las categorías clásicas y modernas. Por ello, por sus consecuencias, hay que considerar dónde se instala el campo de saber.

En Colombia, la evaluación educativa se hizo presente en la década de los cincuenta, vinculada a la modernización del sistema educativo, la planeación de la enseñanza y la aplicación de la tecnología educativa. En los años setenta se generalizó un modelo curricular que respondía a la intención explícita de sistematizar, globalizar y homogenizar las actividades educativas en el país. Un modelo educativo centrado en contenidos que buscaba la transmisión de un conocimiento enfocado en la verificación y el control del producto final. La evaluación fue considerada una función esencial de este modelo en la perspectiva de mejorar la efectividad y la eficiencia del aprendizaje y la instrucción. La reforma curricular de 1976 incluyó la definición de evaluación, como juicio educativo y calificación que se da a una persona, basándose en una evidencia contrastable y agregaba, juicios y valoración sobre el progreso del estudiante como el resultado del logro de determinados objetivos de aprendizaje. Entre 1976 y 1984 se produjo una serie de decretos que intentaban llegar a un concepto de evaluación social. Se decía que la evaluación escolar debía hacerla el Centro Experimental Piloto, que esta entidad debía evaluar los programas, las regiones y los sistemas. Para lo cual había que hacer un seguimiento, una valoración de la institución educativa en sus diferentes aspectos: organizativo, administrativo, pedagógico y del alumno. En 1976, la evaluación era un control de las metas y los fines del alumno; y ya en 1987 era un control global: evaluar era controlar la sociedad educativa completa (Evaluación escolar, promoción automática y calificación). El medio para hacerlo era la información

Durante la siguiente década (1990-2000), la evaluación educativa se instala en la vida social por los efectos de la política de calidad en la educación que pone en el centro de la atención los resultados del aprendizaje y la necesidad de información sobre la eficiencia y eficacia de los sistemas educativos y la relevancia de los aprendizajes. Es una totalidad discursiva constituida por políticas estatales, prácticas educativas y visibilidades institucionales (aprendizajes, competencias, pruebas, acreditación, certificación).[35] Un sistema de control con operaciones instrumentales sobre el funcionamiento de una actividad, un proceso, una práctica, una institución y un juicio de valor sobre el desempeño de los estudiantes. Una técnica que no funda, no crea conceptos, sino principios de actuación y de intervención. Una

35. La cartografía permite analizar los temas, los objetos y los problemas en los que se encuentra la evaluación. La cartografía sitúa los territorios, discursos y saberes en el campo de la evaluación educativa. La cartografía, como mapa de relaciones, establece los puntos de encuentro y desencuentro, el cruce de problemas en el que se halla la evaluación en Colombia.

visión de la educación desde fuera de la escuela, los programas y la enseñanza. Evaluar es un sistema universal (Quiceno y Peñaloza, 2014)

El dispositivo de evaluación educativa se impuso en el mundo, usando los medios de comunicación, con ello fracturaba la sociedad anterior y se imponía en la nueva sociedad. Se hace a redes, medios de transporte digital, naturaleza virtual, con lo cual se puede mezclar la ciencia con la técnica, la enseñanza con el aprender, el maestro con el ayudante, el sistema escolar con el sistema de seguridad. Por todo ello, los mapas de la evaluación educativa son heterogéneos, mixtos, mezclados, múltiples y complejos. Hemos seleccionado cuatro mapas generales: los territoriales, los narrativos, los integrados y los sistémicos.

## La evaluación educativa como estrategia territorial

La novedad de la evaluación educativa radica en que es un dispositivo mundial. Como tal, está compuesto por tres categorías: la política, la estrategia y la planificación (Faure, 1972, p. 249). La política educativa se produce sin pensar en la diferencia entre lo mundial y lo local. La política define un objetivo, una meta, unos resultados. En este sentido, la política es un discurso que atraviesa territorios, lugares y poblaciones. La estrategia, por su parte, es la organización de los elementos en un conjunto, pensados para darle regularidad al conjunto e imponerse sobre el azar o lo aleatorio. La estrategia está relacionada e integrada con la política, por lo tanto, debe ser global, local y poblacional. La estrategia sirve para hacer más práctica la política. Por último, la planificación se refiere a la forma como se disponen la política y la estrategia a un sistema general o a un sistema local. Es muy importante observar que este encadenamiento entre política, estrategia y planificación exige el uso de lógica de conexión y de aseguramiento de los tres elementos. Es decir, se requiere pensar en una misma imagen o tener una única imagen de pensamiento. Esto es lo que caracteriza un dispositivo: ser lógico, elemental y práctico. Es una herramienta, una tecnología.

Aclaremos, entonces, que en la cartografía sobre la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, la evaluación educativa emerge, como un discurso producido por los organismos internacionales. Su origen no se encuentra en el ámbito educativo o pedagógico, sino en 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 mecanismos de control de la escuela, la enseñanza y el aprendizaje, 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 neoliberal,

sitúan la educación como un factor clave para el aumento de la productividad y la competitividad.

La evaluación educativa se convierte en una categoría social que responde a los intereses de la sociedad global. Es una práctica de lo global. Es una política mundial que debe ser acatada por los gobiernos nacionales. En Colombia, hasta la Segunda Guerra Mundial, los temas, los problemas y los diferentes aspectos educativos: leyes, instituciones, procesos, políticas y prácticas de gobierno, no requerían el consenso internacional. Eran creados y divulgados 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 rotundamente después de 1950: toda la política nacional era originada en una política mundial. Ahora bien, la política 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 y precisar la evaluación en una territorialidad muy específica: una situación local, sistemas, instituciones y sujetos.

Desde esta perspectiva, la evaluación se instala en nuestro país como una estrategia territorial, poblacional y local, para crear un sistema de educación global y permanente, llamado hoy en día calidad de la educación, y usando para ello diferentes sistemas de evaluación: cognitivo, moral, laboral, de salud y de bienestar, que se apoyan en técnicas de medición, control y productividad. Si bien la Ley 15 de 1994 refiere la evaluación educativa 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.

Durante la década 2000-2010, el MEN y el Icfes han estructurado un soporte sólido para las evaluaciones educativas en términos de la estructura y la especificación de las pruebas, la construcción de ítems y los modelos de análisis. Sin embargo, se evidencia la ausencia de un análisis epistemológico y político en razón a que este enfoque se ha dirigido a la construcción de una objetividad instrumental que desconoce la objetividad social y cultural. En Colombia, Bustamante pone de manifiesto que las evaluaciones masivas se presentan como instrumentos objetivos, que si bien reconocen un saber homogéneo, propio de una cultura dominante, desconocen otras formas culturales (capital simbólico) ligadas a otros sectores sociales y otras formas de producción del saber. En este sentido, 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 (Bustamante, 2009).

Esta forma de pensar la evaluación educativa en Colombia sin establecer una posición crítica frente a las políticas internacionales y los modelos mundiales, se refleja en la creación del Sistema Nacional de Evaluación como agencia oficial, un sistema alejado de cualquier análisis de las estrategia territoriales y poblacionales de evaluación y distanciado de los discursos, instituciones y prácticas y del saber producido en la academia, en las instituciones educativas y en los maestros, que han logrado establecer otras formas de evaluación basadas en el campo de la educación y la pedagogía, de las pedagogías críticas y las epistemologías de la poscolonialidad. En consecuencia, la evaluación educativa en Colombia se ha configurado en dos direcciones: como proyecto internacional que forma parte de la globalización, cuyas prácticas evaluativas se estructuran a partir del paradigma científico-técnico centrado en la objetividad, la productividad y la eficacia, y como saber crítico de la evaluación que ve en esta tecnología la reproducción del sistema global de educación. Desde esta última perspectiva, la evaluación es una práctica estatal y una tecnología política empleada según criterios de eficiencia para dar cuenta de la calidad de la educación a partir de los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas, la evaluación del desempeño docente y 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 explica los procesos de formación de valores, las formas de pensamiento ni el desarrollo de bienes culturales de un país (Díaz-Barriga, 2000).

La lógica política y educativa que se instaura en la sociedad global apunta a que educar es evaluar, y evaluar una forma de control sistémico para controlar, hacer productiva la población y hacer que los individuos participen en prácticas de identidad cultural y social. La evaluación es un sistema de educación participativa para justificar la condición política de una sociedad de derechos y de bienestar para la comunidad de los otros.

## La evaluación educativa como dispositivo narrativo

Si bien este es el marco general en el que se encuadra la evaluación educativa, buscamos en esta investigación analizar la producción escrita de grupos de investigación y sus investigadores universitarios, con el fin de abandonar los enfoques generales sobre la evaluación y analizar los discursos y las conceptualizaciones en campos concretos de la evaluación existentes en Colombia desde 1994. Esto significó analizar y describir la configuración del discurso internacional que circuló no solo en las instituciones estatales, sino entre el Estado y el campo académico, entre la

academia y la producción de los conocimientos. Es en estos espacios construidos entre el Estado mundial y los gobiernos nacionales que se configuran los espacios narrativos y los lugares de las políticas sobre evaluación en Colombia.[36]

El campo narrativo de la evaluación en Colombia se configura desde varios ejes: la evaluación del aprendizaje, la evaluación educativa y la calidad de la educación. Esto muestra que el campo de la evaluación educativa es estrecho, compenetrado y que usa un vocabulario que circula entre los tres ejes, casi sin cambios conceptuales. Lo más importante de destacar son los cambios en las categorías de la educación, ya no interesa que el aprendizaje se defina en términos de la subjetividad, que la calidad se haga en relación con criterios disciplinarios o que la docencia sea una filosofía o una pedagogía. Lo que interesa es la puesta en juego del campo narrativo, es decir, que haya una relación en el campo de los ejes que se analizan, de tal modo que aprender sea relacionado con la calidad y la calidad con la docencia.

El eje de la evaluación de los aprendizajes se orienta a indagar por los aprendizajes en la educación superior, las formas de evaluación de los aprendizajes en dominios específicos de conocimiento, la evaluación por competencias y la evaluación formativa y formadora. Así mismo, por las concepciones y las prácticas de evaluación de los profesores, la evaluación desde las concepciones y las acciones de los profesores, la evaluación para el mejoramiento de la docencia universitaria y la evaluación de los docentes como desarrollo profesional.

En relación con el segundo eje, la calidad de la educación y la evaluación educativa, es importante señalar que la producción académica ha girado alrededor de un análisis crítico de la manera como se instala la evaluación en Colombia. 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 advierte la ausencia de un marco filosófico, epistemológico y metodológico que sustente la evaluación externa, tanto sobre la naturaleza de las pruebas y los saberes que se ponen a medición como sobre 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 académica de los estudiantes y a conseguir el mejor resultado en sus aprendizajes. En este sentido, se hace alusión al uso clasificatorio de los resultados y la debilidad en la socialización que amplía la desarticulación entre las pruebas y la vida real en las aulas (Jurado, 2009). Se pone de manifiesto la realidad de la evaluación masiva que se presenta como un instrumento objetivo, el cual reconoce un saber homogéneo, pero desconoce la existencia de factores asociados

36. Por política se considera aquellas 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 y países e intenta construir un discurso global.

que influyen en la apropiación de conocimientos y determinan a su vez el grado de competencia de los estudiantes (Bustamante, 2010). 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 ser y el saber hacer en contexto. Un enfoque que se pregunta por la pertinencia de los objetos y los procesos que comprometen la educación escolarizada (Jurado, 2009). Se proponen alternativas para avanzar en la evaluación por competencias, desde nociones que reconozcan 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. Esto es, la comprensión de la función social de la universidad, el papel que cumple en el desarrollo del país como generadora e impulsora de la cultura que desaparece ante la evaluación como sistema de control (Díaz-Barriga, 2007).

Los estudios sobre acreditación en Colombia concluyen que los indicadores de calidad en el sistema son indirectos y basados en indicadores que no miden la calidad de los aprendizajes realizados por los estudiantes. Son sistemas centrados en procesos e insumos y con un fuerte énfasis en la homogeneización y estandarización de estos, mediante el cumplimiento de determinadas condiciones y factores comunes a todos los programas e instituciones (Gómez, 2009, citado por López, 2007).

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

## La evaluación educativa como campo integrado

El campo de la evaluación ha tenido un desarrollo significativo en los últimos veinticinco años, su objeto de estudio se amplió desde los test de medición, la definición de objetivos educacionales, la toma de decisiones y la 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 al giro sobre la evaluación de los aprendizajes. Por un lado, 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; por el otro, los discursos críticos de la sociología alrededor de la evaluación como dispositivo de poder y de control.

Desde los desarrollos de educación en ciencias, reportan los investigadores amplios estudios sobre las perspectivas teóricas provenientes de la psicología cognitiva y la teoría del cambio conceptual que, aunados a las teorías sobre la evaluación cognitiva, metacognitiva y la resolución de problemas, han permitido configurar una alternativa de evaluación denominada evaluación auténtica (Norton, 2009, citado por Cárdenas y Zapata, 2013). Esta aproximación evaluativa concibe la evaluación y el aprendizaje de manera continua, holística e integral, con una visión de la enseñanza en la que 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 (Cárdenas y Zapata, 2013). La evaluación auténtica, como alternativa de la evaluación, se concibe como una 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 frente al desarrollo profesional de los docentes, el reconocimiento de sus concepciones, creencias y prácticas sobre la evaluación, han llevado a llenar de contenido el concepto de evaluación justa, entendida como una evaluación equitativa, transparente, válida, formativa y enmarcada en los principios democráticos. Una evaluación justa implica 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 relacionar la evaluación a la enseñanza (Suskie, 2002, citado por Picón-Jácome, 2013). Esto es, una evaluación que implica un empoderamiento de los evaluados, de manera que el acto de evaluar sea un esfuerzo mutuo entre evaluadores y evaluados (Shohamy, 2001, p. 379, citado por Picón-Jácome, 2013), y permite llevar a cabo una evaluación formativa debido a la calidad de retroalimentación que facilita.

Si bien en los textos de los grupos de investigación se puede leer la entrada de la evaluación como un sistema de control basado en operaciones instrumentales sobre el funcionamiento concreto de una actividad productiva y que es, además, un juicio de valor sobre el desempeño de los estudiantes, también dejan ver que evaluar se impone como la única forma de educar. Educación que instala 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 productiva y participativa y comprobar que esta objetividad sea la que eduque la subjetividad. Educar es evaluar y evaluar es un saber universal que se controla y aprueba.

En el análisis de los textos falta el pensar la evaluación en el campo de la subjetividad, porque es en ese punto que el poder hace efectiva la evaluación, pues hace real el saber que la hace funcionar y los efectos sobre los hombres y la sociedad. Esto significa analizar sus mecanismos discursivos, sus formas institucionales y los dispositivos de control que utiliza para dominar los sujetos y las instituciones. El resultado es construir un saber sobre la evaluación como concepto y como práctica, con sus tres componentes: la subjetividad, los discursos y las prácticas.

## La evaluación educativa como campo sistémico

Las políticas, las estrategias y la planificación mundial transformaron la manera de pensar el sistema educativo. Este concepto, que surgió en Europa en el siglo XIX y se consolidó en la primera mitad del siglo XX, fue pensado como un sistema educativo que integraba a lo largo y ancho la educación nacional. El sistema era de un país, respondía a los problemas o necesidades de una nación y era pensado por los pedagogos y expertos nacionales. El sistema era pensado como una imagen única de la educación que integraba las regiones, la población y cada una de las secciones educativas: preescolar, primaria, secundaria y universidad.

Desde 1960, aproximadamente, el sistema educativo fue pensado como una serie de sistemas, y en relación con muchos sistemas, incluso se diferenció el sistema escolar del sistema educativo, y el sistema educativo del sistema científico y tecnológico. Colombia no fue la excepción, pues desde 1990 se construyeron tres sistemas: el sistema legal llamado Constitución de 1991, el sistema educativo por medio de la Ley 115 de 1994 y el sistema de ciencia, tecnología e innovación. Lo que existe en Colombia desde 1994 es un campo de sistemas donde cohabitan sistemas integrados que se prestan sus categorías, medios, modelos y políticas. Hablamos, entonces, del campo de la evaluación educativa como un campo de sistemas, porque no se puede pensar la evaluación como sistema separado de los otros sistemas.

La producción de conocimientos en Colombia en los últimos años nos muestra que no existe una definición pura de evaluación o de educación, lo que encontramos son definiciones mezcladas, entrelazadas, integradas. Esto nos hace pensar que la evaluación educativa es un conjunto de técnicas y procedimientos para conocer, dominar y controlar las diversas formas de ser y actuar, producir, enseñar y aprender.

Es una práctica sistémica 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. Su objeto es controlar el proceso desde que se inicia hasta el final, y este es su discurso: mejor evaluación, mejor educación. La evaluación es una forma de organización de los hombres, las mujeres y los niños que se someten a un mismo criterio de valoración sobre lo que es conocer el valor del trabajo y de la vida.

El modelo de adquisición de la evaluación no se da 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 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. Se transmite por un modo específico, que son sistemas que requieren de técnicas mentales, competencias lingüísticas y habilidades lógicas, en las que no participa la reflexión o el conocer la realidad. Su acción se ejerce a distancia, no es propia de los sujetos que actúan 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.

Uno de los aspectos más sobresalientes del estudio e indagación sobre la producción de conocimientos sobre la evaluación en Colombia, es ver la forma como ha cambiado lo que se comprendía como aprender, aprendizaje y evaluar. Estos tres conceptos que hemos mostrado, que son conceptos, categorías y teorías, ya no lo son, son sistemas que se piensan por fuera de cualquier referencia disciplinaria, esto quiere decir que no pertenecen estrictamente a la pedagogía, la psicología, la antropología o la educación. Lo que se muestra en la producción de conocimientos analizada es que son tres sistemas.

El aprender es un sistema que está relacionado con el sistema escolar, con el sistema de calidad y con el sistema de educación. El aprendizaje, por su parte, es claro que no pertenece exclusivamente al sistema educativo o al sistema escolar; tiene que ver con el sistema de la vida, con el sistema de pobreza y con el sistema de políticas sociales mundiales y nacionales. ¿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 sobre 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 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. 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 sistemas coexisten en la actual sociedad, 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.

Finalmente, ¿qué decir de la evaluación? ¿Qué es la evaluación? Lo primero que se debe hacer es distinguir evaluar de evaluación. ¿Qué es evaluar? Es primero que todo, un concepto, una teoría, un campo de discurso compuesto por disciplinas y narraciones, entre ellas, las que vienen de la literatura, del cine y del arte en general. Evaluar se ha usado desde la antigüedad; es indagar, examinar, observar, reconocer, analizar, comparar, etc. En cada sociedad se ha configurado el campo del evaluar según el tipo de disciplinas y narraciones presentes. En Colombia, como lo hemos demostrado a lo largo de este libro, el campo del evaluar ha tenido su propia historia y su propia singularidad. Evaluar, en términos generales, tiene dos sentidos: uno dirigido hacia el conocimiento, y otro, hacia la sociedad. Con el primero, se valora, juzga, controla y mide el aprender 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. 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.

¿Qué es la evaluación? No es una teoría, no es un concepto, no es un saber. La evaluación y la evaluación educativa son un dispositivo, conformado por sistemas, conceptos, instituciones y prácticas. Su función básica es integrar los sistemas

existentes en una sociedad, de tal modo que haya un flujo de información capaz de hacerlos productivos y prácticos, para resolver los problemas mundiales y locales detectados en las estrategias mundiales. Su diferencia con el evaluar es inmensa. Evaluar lleva a valorar el objeto, a detectar su fuerza y su potencia, la evaluación no valora (aunque lo diga); la evaluación mide la información, la conexión entre los sistemas y entre ellos y las políticas mundiales y locales. Evaluar lleva a conocer, la evaluación conduce, desplaza, transporta la información detectada en los sistemas, con el objetivo de que nada se salga de las manos de aquel poder que ha diseñado, pensado y organizado la política.

## Referencias


- AGAMBEN, G. (2007). Infancia e historia. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- _____, G. (2009). Signatura Rerum. Sobre el Método. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- ALEJANDRÍA, C. de (1988). El pedagogo. Madrid: Gredos.
- ALKIN, M. C. (2004). Evaluation Theory Three. En Evaluation Roots. Los Ángeles: Universidad de California.
- ARIÈS, P. (1987). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid: Taurus.
- ASTOLFI, J. P. (2003). Aprender en la escuela. Santiago de Chile: J. C. Sáez.
- BALL, S. J. (2001). La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista. En Foucault y la educación. Madrid: Morata.
- BARANGER, D. (2004). Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu. Buenos Aires: Prometeo.
- BERNSTEIN, B. (1993). La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata.
- BLOOM, B. S (1987). Taxonomía de los objetivos de la educación. Tomo I. El dominio cognitivo Buenos Aires: El Ateneo.
- BOBBIT, F. (1918). The curriculum. Boston: Houghton Mifflin.
- BOURDIEU, P. (1993). Cosas dichas. Barcelona: Gedisa.
- _____. (2003). Campo de poder, campo intelectual. Buenos Aires: Quadrata.
- BRUNER, J. S. (1884). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa.
- BUSTAMANTE, G. (2009). La educación y la época de la evaluación. Revista Pedagogía y Saberes, 30, 55-64.

- BUSTAMANTE, G., Duarte A., P., García P., A., Díaz M., L. G. y Díaz, I. (2010). Investigación de factores asociados: ¿con cuál "desempeño" hacer las comparaciones? Revista Enunciación, 15(2), 68-83.
- CÁRDENAS, F. y ZAPATA, P. (2013). Aprendizaje activo y evaluación auténtica. En IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Girona.
- CASTELLS, M. (2002). La era de la información. Vol. I. La sociedad red. México: Siglo XXI.
- Castro-Gómez, S. (Edit.) (2004). Pensar el siglo XIX. Cultura, biopolítica y modernidad en Colombia. Pisttburgh: Biblioteca de América.
- _____. (2009). Tejidos oníricos: movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá, 1910-1930. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- CHARTERS, W. W. (1909). Methods of Teaching, Developed from a Functional Standpoint. Chicago: Row, Peterson.
- _____. (1923). Curriculum Construction. New York: Macmillan.
- COLL, C., MARTÍN, E. y ONRUBIA, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar (pp. 549-567). Madrid: Alianza.
- COMENIO, J. A. (1991). Didáctica Magna (4ª. ed.) México: Porrúa.
- COOMBS, P. H. (1968). The World Educational Crisis: A Systems Analysis. Oxford: Oxford University Press.
- CRISTIANO, J. L. (2011). Habitus e imaginación. Revista Mexicana de Sociología, 73(1), 47-72. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-25032011000100002 &script=sci_arttext
- CUBILLOS B., J. (2007). Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- DELEUZE, G. (1987). Foucault. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (1990) ¿Qué es un dispositivo? En E. Balbier, G. Deleuze, E. Frank et al., Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa.
- _____. (2008). Nietzsche y la filosofía. Madrid: Anagrama.

– DÍAZ, M. (1993). Campo intelectual de la educación en Colombia. Cali: Universidad del Valle.

– DÍAZ-BARRIGA, A. (1993a). Curiculum y evaluación escolar. El examen un problema histórico y social. México: Cuadernos de EAS.

– _____. (1993b). El examen: textos para su historia y debate. México: UNAM.

– _____. (1995). Modernización, calidad y crisis de la educación. Lo pedagógico una agenda pendiente. Trabajo presentado en la Reunión Estatal de Educación Superior de la ANUIES, Chihuahua.

– _____. (1997). Ensayos sobre la problemática curricular. México: Trillas.

– _____. (2000). El examen: textos para su historia y debate. México: Plaza y Valdés.

– _____. (2007). Evaluación y cambio institucional. México: Paidós.

– DÍAZ-MEZA, C. J., Jiménez I., J. R. y Turriago R., D. (2006). Historicidad, saber y pedagogía: una mirada al modelo pedagógico lasallista en Colombia, 1915-1935. Bogotá: Universidad de La Salle.

– ECHEVERRY, A. (1989). Santander y la instrucción pública (1819-1840). Bogotá: Foro Nacional por Colombia - Universidad de Antioquia.

– _____. (2008). Experiencias y memoria del campo conceptual de la pedagogía. Educación y Pedagogía, 20 (Número extraordinario 50).

– _____. (2009a). La crisis y un campo conceptual de la pedagogía. Revista Pedagógica A(u)las. Escuela Normal Superior María Auxiliadora, 6.

– _____. (2009b). Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución (Tesis doctoral). Universidad del Valle, Cali, Colombia.

– _____. (2015). Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Bogotá: Siglo del Hombre.

– ECHEVERRI, J. y ZULUAGA, O. L. (1998). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. Educación y Ciudad, 4, 12-23.

– ESCUDERO E., 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, 9(1). Recuperado de http://www.uv.es/relieve/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

– ESQUIVEL, J. M. (s.f.). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En E. Martín y F. Martínez R., Avances y desafíos en la evaluación educativa. Madrid: Santillana.

– FAURE, E. (1972). Aprender a ser. Madrid: Alianza.

– FOUCAULT, M. (1968). Las palabras y las cosas. México: Siglo XXI.

– _____. (1969). Arqueología del saber. México: Siglo XXI.

– _____. (1976). Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión. Argentina: Siglo XXI.

– _____. (1977). La arqueología del saber. México: Siglo XXI.

– _____. (1986). La verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gedisa.

– _____. (1997). La arqueología del saber. México: Siglo XXI.

– _____. (2006). Seguridad, territorio, población. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

– _____. (2007). Nacimiento de la biopolítica. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

– _____. (2008). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI.

– _____. (2010a). Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas. México: Siglo XXI.

– _____.

– _____. (2011a). Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber. Madrid: Siglo XXI.

– _____. (2011b). Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres. Madrid: Siglo XXI.

– _____. (2005). Historia de la sexualidad 3. El cuidado de sí. Madrid: Siglo XXI

– _____. (2012). El poder, una bestia magnífica. Buenos Aires: Siglo XXI.

– _____. (2014). Obrar mal, decir la verdad. La función de la confesión en la justicia. Buenos Aires: Siglo XXI.

– FURLÁN, A. (1999). Curriculum e institución. México: Cuadernos Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación

– GIMENO S., J. (1996). La evaluación en la enseñanza. En J. G. Sacristán y A. I. Pérez Gómez, Comprender y transformar la enseñanza (pp. 334-398). Madrid: Morata.

– HADJI, C. (1989). L´evaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils. Paris: ESF.

– HAMELINE, D. (1979). L'entrée dans la pédagogie par les objectifs. Revue Française de Pédagogie, 46(1), 79-90.

– HEGEL, G. W. F. (1966). Fenomenología del espíritu. México: Fondo de Cultura Económica.

– HEIDEGGER, M. (2009). Ser y tiempo. Madrid: Trotta.

– HOUSE, E. R. (1994). Evaluación, ética y poder. Madrid: Morata.

– HUBBARD, J. C. Genetic Psychology for Teachers, Psychology of social Institutions and Psychology of High-school Subjects. Boston: Universidad de Chicago

– HUSSERL, E. (1999). Investigaciones lógicas. Madrid: Alianza.

– JARAMILLO U., J. (s.f.). Decreto Orgánico de Instrucción Pública Nov. 1/1870. [Publicado originalmente en La Escuela Normal. Periódico oficial de la instrucción pública, Nos. 1, 2 y 3. Bogotá, enero de 1871]. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf

– JURADO, F. (2009, 24 de octubre). Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina y el Caribe: ¿Impacto pedagógico u obediencia institucional? UN Periódico. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://www.unperiodico.unal.edu.co/dper/article/los-sistemas-nacionales-de-evaluacion-en-america-latina-impacto-pedagogico-u-obediencia-instit.html

– _____. (2009). El enfoque sobre competencias: una perspectiva crítica para la educación. Revista Complutense de Educación, 20(2).

– KAMINSKY, G. (1996). El yo minimalista y otras conversaciones. Buenos Aires: La Marca.

– KLAUS, A. R. (2008). Ensayos de pedagogía alemana. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

– KUHN, T. (1992). La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica.

- LÓPEZ, N. (2007). Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región. Buenos Aires: Clade-IIPE/Unesco.
- _____. (2007, julio-diciembre). Acerca de la problemática de la calidad de la educación en Colombia. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 3(2), 9-28.
- LÓPEZ DE MESA, L. (Dir.). (1915-1918). Cultura: revista mensual. Bogotá: Arboleda Valencia.
- MARROU, H. I. (1985). Historia de la educación en la Antigüedad. México: Fondo de Cultura Económica.
- MARTÍNEZ-BOOM, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina. Bogotá: Anthropos.
- _____. (2011). Memorias de la escuela pública. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- MARTÍNEZ-BOOM, A., NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. y CASTRO-VILLARRAGA, J. O. (1994). Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- _____. (2003). Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia. Medellín: Magisterio.
- MARTÍNEZ-BOOM, A. y PEÑA-RODRÍGUEZ, F. (2009). Instancias y estancias de la pedagogía: la pedagogía en movimiento. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- McMURRY, F. (1902). Cómo se organiza el currículo. New York: Macmillan.
- MEIRIEU, P. (1997). Aprender, sí. Pero ¿cómo? Madrid: Octaedro.
- MIALARET, G. (1991). Pédagogie générale. Paris: PUF.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004, junio). El desarrollo de la educación en el siglo XXI. Informe nacional de Colombia. Bogotá: Autor.
- _____. (2010). La revolución educativa 2002-2006. Informe de gestión. Bogotá: Autor.
- MOLANO-CAMARGO, M. (2011). Carlos Eduardo Vasco Uribe. Trayectoria biográfica de un intelectual colombiano: una mirada a las reformas curriculares en el país. Revista Colombiana de Educación, 61, 161-198.

– MONTAIGNE, M. (2005). Ensayos completos. Madrid: Cátedra.

– MONS, N. (2009). Efectos teóricos y reales de las políticas de evaluación estandarizados. Revue Française de Pédagogie, 169 (Petite enfance et scolarisation), 99-140.

– MORENO D., A. y RAMÍREZ R., J. E. (2011). Sociología del campo jurídico en Colombia: relaciones y perspectivas. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

– NANCY, J. L. (2005). Hegel. La inquietud de lo negativo. Buenos Aires: Arena Libros.

– NASSIF, R. (1981). Pedagogía general. Madrid: Kapelusz.

– NEGRI, T. y HARDT, M. (2005). Imperio. Madrid: Paidós.

– NIETO-CABALLERO, A. (1964). La segunda enseñanza y reformas de la educación. Bogotá: Antares.

– _____. (1979). La escuela y la vida. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

– NIETZSCHE, F. (2004). Voluntad de poder. Madrid: Edaf.

– _____. (2008). El nacimiento de la tragedia. Madrid: Edaf.

– NOGUERA, C. (2012). El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas. Bogotá: Siglo del Hombre.

– PACHECO-MÉNDEZ, T. y DÍAZ-BARRIGA, A. (2000). Evaluación académica. México: Fondo de Cultura Económica.

– PARDO, J. L. (2004). La regla del juego. Sobre la dificultad de aprender filosofía. Barcelona: Galaxia Gutenberg. Círculo de Lectores.

– PICÓN-JÁCOME, E. (2013, septiembre-diciembre). La rúbrica y la justicia en la evaluación. Íkala, revista de lenguaje y cultura, 18(3), 79-94.

– POTTE-BONNEVILLE, M. (2007). Michel Foucault, la inquietud de la historia. Buenos Aires: Manantial.

– PREAL y CINDE (1998). El futuro está en juego. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica. Chile: Autor.

– QUICENO, H. (2003). Crónicas históricas de la educación en Colombia. Bogotá: Magisterio - GHPP.

- _____. (2004). Pedagogía católica y escuela activa en Colombia 1900-1935 (2.ª ed.). Medellín: Magisterio. 261 p.
- _____. (2007). Agustín Nieto Caballero. En S. Castro-Gómez (Ed.), Pensamiento colombiano del siglo XX (Tomo III). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- QUICENO, H., SÁENZ O., J. y VAHOS, L. A. (2004). La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. En O. Zuluaga G. y G. Ossenbach S. (Eds.), Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XX (Tomo II). Bogotá: Magisterio, Colección Pedagogía e Historia.
- QUICENO, H. y PEÑALOZA, M. L (2015). El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990 -2014. Pedagogía y Saberes, (41), 45 -61
- RANCIÈRE, J. (2011). El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética. Barcelona: Herder.
- RAUSCH, J. (1993). La educación durante el federalismo. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- RECIO, C. M. (2013). Disciplina, cuerpo y escuela en el siglo XIX en Colombia (Tesis de maestría). Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- RÍOS B., Cerquera, M. (2013). Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares. Pedagogía y Saberes, 39, 21-32.
- _____. (2012, enero-junio). Escuela nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. Historia y sociedad, 24, 79-107.
- ROUSSEAU, J. J. (1762/1996). Emilio, o de la educación. Madrid: Alianza.
- SÁENZ, J., SALDARRIAGA, O. y OSPINA, A. (1997). Mirar la infancia. Pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946 (Tomo II). Bogotá: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia y Uniandes.
- SAFA B., P. (2002). El concepto de habitus de Pierre Bourdieu y el estudio de las culturas populares de México. Revista Universidad de Guadalajara, 24. Recuperado de https://www.frro.utn.edu.ar/repositorio/catedras/basicas/ing_sociedad/habitus.pdf
- SALDARRIAGA, O. (2003). Del oficio de maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Medellín: Magisterio. 316 p.

– SÁNCHEZ-AMAYA, T. (2009, julio-diciembre). Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7(2), 1675-1711.

– SERRES, M. (2013). Pulgarcita. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

– SLOTERDIJK, P. (2012). Has de cambiar tu vida. Madrid: Valencia Pre-textos.

– THORNDIKE, E. L. (1904). An Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements. New York: Teacher College Press, Columbia University.

– TYLER, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press.

– _____. (1973). Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel.

– Unesco. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. New York: Autor. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

– VIRILIO, P. (1993). El arte del motor. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

– ZULUAGA, O. L. y ECHEVERRI, A. (1997). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En M. Díaz y J. Muñoz (Comps.), Pedagogía, discurso y poder (pp. 175-198). Bogotá: Corprodic.

– ZULUAGA, O. L. (1984). El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848. Medellín: Universidad de Antioquia.

– _____. (1999). Pedagogía e historia. Bogotá: Siglo del Hombre, Antrophos, Editorial Universidad de Antioquia.

– Referencias de material legal (Título 2)

– Decreto 088 (enero 22 de 1976). Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. En Diario Oficial, 34495, febrero de 1976.

– Decreto 491 (3 de junio de 1904). Por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública. En Diario Oficial, 12,122, 14 de julio de 1904.

– Decreto 1002 (abril 24 de 1984). 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. En Diario Oficial, 36615, 18 de mayo de 1984.

– Decreto 1419 (julio17 de 1978). 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. En Diario Oficial, 35070, 8 de agosto de 1978.

– Decreto 1955 (septiembre 2 de 1963). Por el cual se reorganiza la educación normalista. En Diario Oficial, 31190, 25 de septiembre de 1963.

– Ley 39 de 1903 sobre instrucción pública. En Diario Oficial, 11,931, 30 de octubre de 1903.

El libro describe la manera como se configura el campo de la evaluación educativa en Colombia desde los paradigmas y conceptos que se erigieron como modelos conceptuales y epistemológicos para pensar, organizar, analizar y decidir lo que en ciertos periodos históricos se ha entendido por evaluar. Son tres los paradigmas que se investigaron: examinar, observar y aprender.

La evaluación es un dispositivo que recientemente aparece en la vida social y cultural contemporánea. Lo fundamental de este dispositivo es que no tiene sujeto ni subjetividad. Su esencia es el control de la sociedad, las instituciones, los sujetos. Es una totalidad discursiva constituida por técnicas, por políticas estatales, por conocimientos educativos y visibilidades institucionales. Su campo es complejo pero ordenado, examina, mide, regula, clasifica, registra y controla. Como su campo objetivo es tan universal y sus lugares de práctica, múltiples, la evaluación tiene que ser exacta, precisa, objetiva y que se aplique a cualquier cultura y geografía. Este es su sentido de cientificidad, su tecnología, el tipo de conceptualización que ha logrado y el saber que ha formado. Evaluar es la forma actual de educar.

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA CALI

ISBN 978-958-8785-95-0

EDITORIAL BONAVENTURIANA

editorialbonaventuriana @EditBonaventuri EditorialBonaventuriana editorial-bonaventuriana

www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co

VIGILADA MINEDUCACIÓN