

¿Del Examen Escolar a la Evaluación Masiva?

Transformaciones de la Práctica Evaluativa en la Escuela Colombiana

Autora:

Myriam Esther Fernández Sierra

Codirección:

Dr. Óscar Saldarriaga Vélez.

Doctor En Filosofía y Letras-Historia Université Catholique De Louvain

Dr. Alejandro Álvarez Gallego

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid (España)

Doctorado Interinstitucional de Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, D. C. 2017

*En memoria de mi madre Ana Victoria Sierra, energía motivadora que pasó por mi vida
y por muchas vidas impulsando proyectos humanos con infinita generosidad.*

*A mi Padre Manuel Fernández Alonso, compañero incondicional en todas las jornadas, a
mi hermana y hermanos, soporte fraterno, a mis hijos Manuel Andrés y Javier David gestores
del sentido de mi vida, a Helena y a Emma nuevos milagro de vida que me hace sentir eterna.*

*Invictus*¹

*Más allá de la noche que me cubre,
negra como el abismo insondable,
doy gracias al dios que fuere
por mi alma inconquistable.*

*En las garras de las circunstancias
no he gemido ni llorado.
Sometida a los golpes del destino
mi cabeza sangra, pero está erguida.*

*Más allá de este lugar de ira y llantos
donde yace el horror de la sombra,
la amenaza de los años
me halla, y me hallará sin temor.*

*No importa cuán estrecho sea el camino,
ni cuán cargada de castigos la sentencia,
soy el amo de mi destino,
soy el capitán de mi alma.*

William Ernest Henley (1849 - 1903)

¹ El autor de este poema, sufrió tuberculosis de niño, tuvo que pasar un tiempo postrado y tuvieron que amputarle una pierna a raíz de la enfermedad. No se hundió, no dejó de hacer lo que le inspiraba la vida. Este poema acompañó a Nelson Mandela durante los 27 años en que permaneció encarcelado. Este poema se actualiza como inspiración en el largo, complejo pero motivante proceso de la realización de la presente tesis.

Agradecimiento

Agradezco de manera especial al Dr. Óscar Saldarriaga Vélez, por el desarrollo de esta tesis doctoral bajo su dirección. Su apoyo y confianza y su capacidad para orientar el complejo proceso investigativo fue un aporte invaluable.

Las ideas propias, enmarcadas en la orientación rigurosa de su dirección y en su comprensión humana, fueron claves en el trabajo investigativo que aquí presento.

Al Dr. Alejandro Álvarez Gallego, por aceptar la dirección formal y respaldar el proceso final de la tesis.

Al grupo de investigación en Historia de la Educación, Pedagogía y Educación comparada por los valiosos aportes de los doctores Alberto Martínez Boom y Humberto Quiceno Castrillón.

Por último, gracias al Dr. Tiburcio Moreno Olivos y la Dra. Rosa Elena Durán González del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México), con quienes compartí saberes académicos, pero sobretodo valores humanos.

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL REALIDAD EN PRÁCTICA</p>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 6 de 7
1. Información General		
Tipo de documento	Tesis de grado de doctorado	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	¿Del Examen Escolar a la Evaluación Masiva? Transformaciones de la Práctica Evaluativa en la Escuela Colombiana	
Autor(es)	Fernández Sierra, Myriam	
Director	Óscar Saldarriaga Vélez- Alejandro Álvarez Gallego	
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 288 p.	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional	
Palabras Claves	PRÁCTICA DE EXAMEN, EVALUACIÓN EDUCATIVA, PEDAGOGÍA, EDUCACIÓN	

2. Descripción
<p>Tesis de grado de doctorado que describe las transformaciones de la práctica de examen escolar y sus efectos pedagógicos en la escuela colombiana. La práctica de examen en esta investigación se entiende no solamente como la actividad del sujeto evaluador o evaluado, sino como la existencia de ciertas reglas y condiciones materiales en las que dichos sujetos elaboran el discurso sobre el examen escolar y son objetivados a través de sus técnicas. La práctica de examen escolar, como objeto de estudio, determinó su propia periodización con continuidades, rupturas y transformaciones a través de cuatro grandes momentos históricos que definieron relacionados con la práctica de examen escolar como parte del método didáctico a finales de siglo XVII; la práctica de examen escolar entre la medición de resultados y la valoración de procesos a partir del siglo XX; la práctica de examen a gran escala del siglo XXI, y la práctica de examen y sus efectos en la Escuela Colombiana del presente.</p>

3. Fuentes

Un total de 194 fuentes primarias relacionadas con: Informes mundiales y regionales sobre educación y evaluación educativa; Documentos escolares: circulares, guías, manuales, reglamentos, proyectos, libretas de calificaciones, boletines, planillas; Estudios e investigaciones sobre evaluación educativa; Lineamientos educativos sobre evaluación escolar; Marco legal sobre educación y evaluación educativa; Documentos de difusión al público como periódicos, revistas, separatas.

Un total de 73 fuentes secundarias relacionadas con: Documentos de Educación y pedagogía; Documentos de Evaluación y áreas afines y Obras de soporte para el enfoque investigativo.

Algunas fuentes primarias

Acero, H. (1998). *Desarrollo histórico de las pruebas de admisión en la educación superior*. SNP. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.

Anderman, E. & Maehr, M. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, Vol. (64), pp. 287–309.

Arregui, P. (2008). *Uso de los resultados de evaluaciones educativas a gran escala en América Latina*. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del PREAL. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174348_archivo2.pdf

Ball, S. & Youdell, D. (2007). *Internacional de la Educación. V Congreso Mundial. Informe preliminar: Privatización Encubierta en la Educación Pública*. Instituto de Educación: Universidad de Londres. Recuperado de: http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf

Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación*. Examen del Banco Mundial. Washington, D.C.

Blanco, R & Cusato, R. (2004). Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables. En *Escuelas de Calidad en Condiciones de pobreza*. Chile: Universidad Alberto Hurtado, BID con la cooperación de Unesco y Unicef.

Blanco, R. (2008). Eficacia Escolar desde el enfoque de la calidad de la educación. En *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oreal/Unesco.

Binet, A. & Simon, Th. (1905). Métodos nuevos para el diagnóstico del nivel intelectual de lo subnormales. En *J. Gondra, La psicología moderna: textos básicos para su génesis y desarrollo histórico*. (1992) Bilbao: Desclée de Brouwer.

Binet, A. (2003). *Las ideas acerca de los niños*. (Texto original publicado en 1913). Madrid: Gutemberg.

Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. New York: Houghton Mifflin.

Algunas fuentes secundarias

- Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (1988). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata
- Álvarez, A. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?* Editorial Magisterio, Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, Bogotá
- Begler, J. (1983). *Psicología de la conducta*. 1era Edición. Barcelona: Paidós.
- Blythe, T. (1998). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Bottani, N. (2006). La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador. En *Revista de Educación. No. Extraordinario* pp. 75-90.
- Canguilhem, G. (1978). *Lo normal y lo patológico*, 2ª ed. Trad. Ricardo Poschart, México: Siglo XXI.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- Carrasquilla, R. (1964). *Dimitas Arias*. Medellín: Bedout. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/literatura/carrasqu/carras10.htm>
- Foucault, M. (1980). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1991). *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*, Trad. y ed. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría. Madrid: La Piqueta
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad 2 El uso de los placeres*. Primera edición en francés 1984. Decimoquinta edición en español. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2004). *La arqueología del saber* (Trabajo original publicado en francés en 1969). Vigésimo segunda edición. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (Obra original publicado en francés, en 1975). Trigésimo cuarta edición. México: Siglo XXI.

163 Contenidos

La investigación nace al interior de la escuela y enfoca su objetivo en describir las condiciones de posibilidad histórica de formación y transformación de la *práctica de examen escolar* y sus efectos pedagógicos en la escuela. La descripción para la investigación corresponde a un acercamiento histórico en el sentido arqueológico y genealógico, con el que se busca actualizar los análisis pioneros que esbozó Michel Foucault sobre el examen en la institución escolar europea del siglo XVII. Como resultados de la investigación se presenta la *práctica de examen escolar* desplegada

en un entramado de condiciones históricas que delimita su formación y transformaciones desde umbrales definidos por *matrices históricas de la práctica de examen escolar*.

Las matrices históricas están delimitadas por acontecimientos que en su dinámica delinean su propia dispersión histórica y se vinculan a una materialidad institucional, donde se evidencian mecanismos de vigilancia y normalización del examen que revelan las continuidades y discontinuidades de la práctica de examen y sus efectos pedagógicos en escuela del presente, a través de cuatro capítulos relacionados con :

1. *La práctica de examen escolar como parte del método didáctico*: se inscribe en el marco de las condiciones de la posibilidad histórica que emergen con la escuela pública moderna del siglo XVII, donde el examen escolar forma parte del método didáctico que permite registrar el aprovechamiento del estudiante.
2. *La práctica de examen escolar entre la medición de resultados y la valoración de procesos*: el examen como práctica escolar de la medición, forma parte de un nuevo régimen del saber, en el marco de la medición y cuantificación de resultados a partir del naciente siglo XX. El examen como valoración de procesos, introduce un nuevo concepto bajo la denominación de evaluación formativa (Scriven, 1967), que emerge hacia la década de los noventa, en el marco de la perspectiva cualitativa que intenta superar la visión de medición de resultados de la práctica de examen.
3. *De la práctica de examen del aula a la práctica de examen a gran escala*: esta matriz ubica una nueva función de monitoreo y control del examen a través de los resultados de los estudiantes y asociados con la calidad educativa que ofrece la institución educativa y en su conjunto del sistema educativo del país que se convierte en un referente de comparación en el ámbito de una nueva visión global mediada por la información y la comunicación. Emerge a su vez, una nueva expresión relacionada con la rendición de cuentas (accountability) en la que se instaura la responsabilidad de los resultados en la escuela.
4. *La práctica de examen escolar y sus efectos al interior de la escuela colombiana*: aunque en cada matriz se cierra con la descripción de una parte de la práctica de examen en la escuela colombiana. En esta matriz se describe la práctica de examen a gran escala en la escuela colombiana con mayor definición y detalle al interior de una Institución Educativa Oficial, de la ciudad de Bogotá. Para esta descripción se toma como referente la práctica de examen escolar del aula y la práctica de examen a gran escala aplicada a los estudiantes y se analizan sus efectos pedagógicos

En síntesis, cada capítulo hace referencia a las condiciones de posibilidad histórica de la práctica de examen en un espacio y tiempo determinado. En su dinámica, la práctica de examen escolar no permanece estática: se dispersa, se multiplica, se imbrica y produce y reproduce ordenamientos específicos que son visibles en la escuela colombiana gracias a sus efectos pedagógicos que forman parte de un régimen discursivo que cubre los económico, político, cultural y social .

164 Metodología

La investigación es descriptiva desde una perspectiva histórica arqueológica – genealógica. Se apoya en un estudio documental y un estudio de caso de una institución pública de la ciudad de Bogotá. La descripción arqueológica corresponde al conjunto de reglas que, en un tiempo y lugar, definen qué se habla sobre el examen escolar, cuáles discursos circulan y cuáles se excluyen, cuáles son válidos, quiénes los hacen circular y a través de qué canales. En este sentido, corresponde al “sistema general de la formación y de la transformación de los enunciados” (Foucault, 2004, Arqueología del saber, p. 221). El archivo funciona como un sistema enunciativo, caracterizado por la discontinuidad, la heterogeneidad, la complejidad, la actividad y la dispersión de los momentos históricos de la práctica de examen escolar. Bajo la perspectiva genealógica, el examen se asumió como un concepto clave para comprender el nexo que hay entre las relaciones de poder y saber que lleva consigo la función de examinar, desde la combinación de “la jerarquía que vigila y la sanción que normaliza” (Foucault, 2005, Vigilar y castigar, p. 189), con la cual se someten las conductas de los sujetos a un régimen exhaustivo de visibilidad y de mecanismo de micropenalidad. El instrumento teórico metodológico utilizado para la sistematización de información se denominó matriz histórica y operacionalizó las relaciones de la práctica de examen utilizadas en la investigación. La descripción de la matriz gira en torno a la práctica de examen escolar, entendida como configuración de problematizaciones en la transición de un momento histórico a otro, en una trama que produce superposiciones, continuidades, discontinuidades y rupturas que busca dar cuenta del conjunto de reglas o condiciones de posibilidad histórica de una época y una sociedad en las que se definen los límites y las formas de la práctica de examen escolar.

165 Conclusiones

A manera de conclusiones se presenta una mirada longitudinal de las matrices obtenidas en la investigación, desde los componentes de constitución de la práctica de examen (objetos, conceptos, estrategias y las posiciones de los sujetos) y desde la relaciones de poder-saber de la práctica de examen escolar, atendiendo a sus discontinuidades y continuidades, así como dar una mirada crítica a la idea de progreso en la escuela del presente.

En la práctica del examen descrita de la escuela moderna, como parte del método didáctico a partir del siglo XVII, se identifica doble caracterización de sedimentación arqueológica: por una parte, la práctica de examen como procedimiento pedagógico (en la interioridad del aula y de la escuela) y por la otra, como procedimiento de selección (en la exterioridad de los requerimientos sociales). Dicha caracterización, genera una tensión permanente que se subsiste en la escuela del presente.

Pareciera que el método de enseñanza, unido a la práctica de examen, se anticipa a la tecnología educativa del siglo XX, en cuanto a la búsqueda de eficiencia con el apoyo de la vigilancia de monitores.

El ritual del examen aparece también como una expresión de continuidad histórica en la escuela,

mediante acciones de premio y castigo, con las que fabrica sujetos con individualidad hacia el privilegio y la emulación y sujetos con individualidad hacia la exclusión.

A partir del siglo XX, la práctica de examen escolar formó parte de una matriz histórica de la cuantificación de resultados dentro del discurso de la medición de objetivos conductuales. Las pruebas de inteligencia proporcionaron al examen escolar confiabilidad en sus resultados. Esta perspectiva cuantitativa persiste en los sistemas de calificación numérico al interior de la escuela, como en las pruebas a gran escala en la escuela del presente.

La perspectiva cualitativa entra a la escuela como parte de los discursos de la psicología cognitiva y el constructivismo pedagógico en sus diferentes matices y, a pesar de su visión pedagógica de apoyo a los procesos de enseñanza del maestro y el aprendizaje del alumno, la estructura rígida de promoción-reprobación de la práctica de examen escolar de resultados hace que los cambios no sean evidentes.

En los inicios del siglo XXI, la práctica de examen se desplaza de la escuela al ámbito supranacional y sujeta desde una nueva mirada global de resultados, a las Instituciones educativas y a los sistemas de educación, donde los estándares de calidad permiten comparaciones según el resultado de las pruebas masivas.

La ola de la globalización del siglo XXI, desplazó la práctica de examen hacia una *práctica de pruebas a gran escala*, basado en el enfoque de competencias que aparece como novedoso para resolver problemas del saber- hacer. Tal novedad se identifica como una capa arqueológica desde la escuela moderna del siglo XVII, con la que se ha buscado desplazar el enciclopedismo de la práctica escolar, en la búsqueda de sentido de lo que se enseña en la escuela, y que se identifica en una continuidad histórica como responsable de ofrecer respuestas educativas a las necesidades sociales y económicas de cada época histórica.

En la Institución Educativa, se busca ubicar en un rango de valoración alto o superior como una meta a la cual se aspira desde una perspectiva de rendición de cuentas a través de los resultados de las pruebas a gran escala que adquieren un peso fundamental en la visibilidad de la Institución Educativa y de los sistemas educativos en su conjunto, cuyos resultados se difunden públicamente visibilizando la posición de la Institución Educativa, basada en los resultados obtenidos por los estudiantes.

Se abre el camino de nuevas investigaciones sobre las relaciones de saber-poder que encierra la práctica de examen en la división entre estudiantes promovidos y no promovidos; entre instituciones acreditadas y no acreditadas, entre las posiciones que ocupan los sistemas educativos de los países en el ranking mundial.

Queda el desafío de seguir avanzado en la constitución de una nueva política de la verdad para la

práctica de examen escolar donde se generen resistencias frente a las relaciones del saber-poder al servicio de resultados y se amplíe esta relación hacia la constitución de sujetos autónomos y valorables por los múltiples procesos de su desarrollo.

Es prioritario poner en marcha estrategias de acción que permitan modificar las relaciones de fuerza de los resultados del examen escolar hacia nuevos esquemas de participación y compromiso de transformación educativa más allá de las escalas de calificación e el ranking educativo.

Elaborado por:	Myriam Fernández Sierra
Revisado por:	Oscar Saldarriaga Vélez

Fecha de elaboración del Resumen:	Día	Mes	Año
	01	12	2017

Tabla de Contenido

LISTA DE TABLAS	16
LISTA DE FIGURAS	18
RESUMEN	20
INTRODUCCIÓN	26
La Cuestión de Partida	26
La Pregunta Investigativa y los Objetivos	31
La Opción del Método Investigativo y sus Implicaciones Teórico-Metodológicas	33
El Archivo y su Función en la Investigación	35
La Arquitectura de los Capítulos	43
CAPÍTULO 1. LA PRÁCTICA DE EXAMEN ESCOLAR COMO PARTE DEL MÉTODO DIDÁCTICO	46
1. La Práctica de Examen en la Escuela Pública Moderna	47
La función de vigilancia del examen como parte del método didáctico.	49
La función de normalización del examen como parte del método didáctico	54
El sistema de estímulos y sanciones	56
2. La Práctica de Examen como Parte del Método Didáctico en la Escuela Pública Colombiana	65
La función de vigilancia del examen como parte del método didáctico en la naciente escuela pública colombiana.	70
La función de normalización del examen ligado al método, en la naciente escuela pública colombiana	75
La práctica de examen final como función persistente en la vida de la escuela.	79

Conclusiones Parciales del Capítulo Primero	82
--	-----------

CAPÍTULO 2. LA PRÁCTICA DE EXAMEN ESCOLAR ENTRE LA MEDICIÓN DE RESULTADOS Y LA VALORACIÓN DE PROCESOS

1. La Medición de Resultados Como Función de Vigilancia del Examen Escolar

El Rendimiento Académico Como Expresión de la Eficiencia y Eficacia en la Escuela. 90

La Normalización de la Práctica de Examen y sus efectos en el Estudiante 96

2. La Valoración de Procesos como Búsqueda de una Evaluación Formativa en la Escuela

3. La Práctica de Examen en la Escuela Colombiana

El Examen Escolar en la Enseñanza Simultánea. 103

La Escuela Activa y la Valoración del Aprender Haciendo. 107

La Planificación por Objetivos Como Referente de Medición de Resultados Escolares. 112

Los Logros e Indicadores de Logro Como Búsqueda de la Valoración por Procesos 127

Los Estándares Básicos de Competencias Como Parámetros de la Práctica de Examen a Gran Escala. 136

El Sistema Institucional de Evaluación del Estudiante como Responsabilidad de la Escuela. 142

Conclusiones Parciales del Capítulo

CAPÍTULO 3. DE LA PRÁCTICA DE EXAMEN DE AULA A LA PRÁCTICA DE EXAMEN A GRAN ESCALA

1. De los Contenidos a las Competencias

2. La Función de Vigilancia de la Práctica de Examen a Gran Escala.

Las Agencias Especializadas en su Función de Vigilancia de la Calidad Educativa 168

La Estrategia Concertada de Vigilancia a través de los Sistemas Nacionales de Evaluación en América Latina 170

La Educación Pública en la Oleada Globalizadora y su Relación con las Pruebas a Gran Escala. 181

3. La Función de Normalización de la Práctica de Examen a Gran Escala

Los Estándares Educativos como Referentes de Normalización Educativa y Evaluativa Versus la Autonomía Curricular. 184

La Demanda Social de Rendición de Cuentas (*accountability*), como una Expresión de Normalización de la Escuela 186

CAPÍTULO 4. LA PRÁCTICA DE EXAMEN Y SUS EFECTOS EN LA ESCUELA COLOMBIANA	
DEL PRESENTE	196
1. La Práctica de Examen a Gran Escala en Colombia	197
La Autonomía Institucional Supeditada a la Vigilancia de las Pruebas a Gran Escala	197
El Sistema Nacional de Evaluación como Espacio de Vigilancia de la Calidad Educativa	201
La Prueba Saber de la Educación Básica Primaria y Secundaria	202
La Prueba Saber de la Educación Media	205
El discurso de las competencias en las pruebas a gran escala colombianas	208
La Consolidación de la Vigilancia de las Pruebas Saber en Todos los Niveles de Formación	211
Las pruebas Supranacionales en la Escuela Colombiana	216
El Sistema de Premios y Castigos Propios de la Práctica de Examen a Gran Escala en la Institución Educativa Colombiana.	220
2. La Práctica de Examen en un Estudio de Caso	222
Algunas características de la institución Educativa.	222
El Proyecto Educativo Institucional (PEI).	225
El Enfoque Pedagógico del Proyecto Educativo Institucional	227
El Enfoque Evaluativo del PEI y sus Tensiones en el aula	228
Los Resultados del Examen Escolar Como Rendición de Cuentas de la Institución Educativa	239
Los Estímulos y Sanciones de la Práctica de Examen en la Institución Educativa	254
Conclusiones Parciales del Capítulo	259
CONCLUSIONES FINALES	262
OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES	266
REFERENCIAS	269

Lista de Tablas

Tabla 1. Sistema de relaciones de la práctica de examen escolar	20
Tabla 2. Relaciones y funciones de la práctica de examen	26
Tabla 3. Relaciones y funciones de la práctica de examen escolar como parte del método didáctico	49
Tabla 4. Matriz histórica de la práctica de examen como parte del método didáctico	65
Tabla 5. Relación entre objetivos conductuales y resultados esperados	80
Tabla 6. Formato de certificado de estudios con el que se empezó a utilizar la escala conceptual homologada a la escala numérica (Decreto 1002 de 1984 y Resolución Nacionales 17486 de 1984)	107
Tabla 7. Formato de certificado de estudios según normas legales vigentes Decreto 1469 de 1987	110
Tabla 8. Ejemplo de Logros e indicadores de logro propuestos por docentes de una Institución educativa a partir de los lineamientos curriculares	118
Tabla 9. Formato de certificado de estudios según norma legal Decreto 1860 de 1994	119
Tabla 10. Formato de certificado de estudios según norma legal Decreto 230 de 2002	125
Tabla 11. Formato de certificado de desempeño según Decreto 1290 de 2009	131
Tabla 12. Transformaciones del examen escolar de la escuela colombiana a partir de la década de 1960	133
Tabla 13. Matriz histórica de la práctica de examen entre resultados y procesos	138
Tabla 14. Los pilares de la Educación para el siglo XXI	143
Tabla 15. Componentes de las pruebas a gran escala y sus agencias supranacionales para América Latina	158
Tabla 16. Titulares de prensa en torno a los resultados de las pruebas a gran escala	163
Tabla 17. Cobertura escolar Colegio Francisco de Paula Santander IED: 2010-2012	207

(datos en miles)

Tabla 18. Cinco dimensiones del PEI y sus satisfactores curriculares	209
Tabla 19. Ejemplo de desempeños de competencias elaborados por los docentes para el aprendizaje y evaluación de estudiantes del primer ciclo.	211
Tabla 20. Ejemplo de desempeños de competencias elaborados por los docentes para el aprendizaje y evaluación de estudiantes del primer ciclo.	216
Tabla 21. Eficiencia interna del IED Francisco de Paula Santander: 2010-2012 (datos en %)	221
Tabla 22. Posición de la Institución educativa, según los puntajes obtenidos por los estudiantes en la prueba de Estado.	226

Lista de Figuras

Figura 1. Analogía del preceptor como del sol que irradia con su luz al discípulo	34
Figura 2. La interrogación como parte del examen, busca desplazar al castigo físico	43
Figura 3. El monitor del método de enseñanza mutua en su acción de vigilancia delegada por el maestro	55
Figura 4. Del libro Sistema de enseñanza mutua para la escuela de primeras letras por la Compañía Lancasteriana	57
Figura 5. El examen (Albert Anker, Suiza 1831-1910)	63
Figura 6. Modelo de evaluación educativa por objetivos conductuales	77
Figura 7. Taxonomía de objetivos educativos de Bloom	79
Figura 8. Gráfica sobre la distribución normal	82
Figura 9. Ejemplo de Rúbrica	86
Figura 10. Libreta de calificaciones en donde se visibiliza la práctica de examen escolar a asociada a la escala numérica vigente a partir de la década de 1960 hasta la escuela del presente.	102
Figura 11. Ciclo de la calidad educativa propuesto por el Ministerio de Educación Nacional	122
Figura 12. Cuadernillo de preguntas y hoja de respuestas: formato que se repite en todas las pruebas.	160
Figura 13. Posición de los países latinoamericanos en Lectura. PISA 2006-2009	169
Figura 14. Pruebas evaluativas aplicadas a los estudiantes en Colombia	190
Figura 15. Alineación de la Prueba SABER en el sistema educativo colombiano.	196
Figura 16. Sistema Nacional de Pruebas Estandarizadas	196

Figura 17. Ilustración 19 Posición de Colombia en la Prueba PISA 2009.	199
Figura 18. Sede A	205
Figura 19. Sede B	206
Figura 20. Modelo del PEI Cinco Dimensiones Personalizantes hacia una mejor calidad de vida	208
Figura 21. Escala de calificación	219
Figura 22. Resultados de evaluación interna IED Francisco de Paula Santander, 2013	223
Figura 23. Totales de desempeño	224
Figura 24. Ritual periódico de Izada de Bandera en donde se estimula a los mejores estudiantes	237

Resumen

Titulo: ¿Del Examen Escolar a la Evaluación Masiva? Transformaciones de la Práctica Evaluativa en la Escuela Colombiana

Autora: Fernández Sierra Myriam Esther

Codirección: Dr. Óscar Saldarriaga Vélez. y Dr. Alejandro Álvarez

Palabras Claves: práctica de examen, evaluación, pedagogía, educación

Unidad Patrocinante: Doctorado Interinstitucional de Educación. Universidad Pedagógica Nacional

Descripción: Tesis doctoral que describe las transformaciones de la práctica de examen escolar y sus efectos pedagógicos en la escuela colombiana. La práctica de examen en esta investigación se entiende no solamente como la actividad del sujeto evaluador o evaluado, sino como la existencia de ciertas reglas y condiciones materiales en las que dichos sujetos elaboran el discurso sobre el examen escolar y son objetivados a través de sus técnicas.

Fuentes: 193 Fuentes primarias relacionadas con informes mundiales y regionales sobre educación y evaluación; documentos escolares: guías, manuales, reglamentos, proyectos; estudios e investigaciones sobre evaluación educativa; lineamientos gubernamentales sobre evaluación educativa; marco legal; periódicos y revistas de circulación nacional e internacional. 71 Fuentes secundarias relacionadas con educación y pedagogía, evaluación y áreas afines y obras de soporte al enfoque investigativo.

Contenidos: La práctica de examen escolar, como objeto de estudio, determinó su propia periodización con continuidades, rupturas y transformaciones a través de cuatro grandes momentos históricos que definieron los cuatro capítulos de resultados que conforman el cuerpo de la tesis: La práctica de examen escolar como parte del método didáctico; La práctica de examen escolar entre la medición de resultados y la valoración de procesos; La práctica de

examen del aula a la práctica de examen a gran escala, y La práctica de examen y sus efectos en la Escuela Colombiana del presente.

Metodología: La perspectiva investigativa corresponde a un acercamiento histórico en el sentido arqueológico y genealógico, con el que se busca actualizar los análisis pioneros que esbozó Michel Foucault sobre el examen en la institución escolar europea del siglo XVIII, en términos de una práctica en la que se “...combinan las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza.” (Foucault, *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*, 2005, p. 189). La descripción del archivo para esta investigación, va más allá de la masa de textos recuperados de una época. Su atención se enfocó en el conjunto de reglas que, en un tiempo y lugar, definen qué se habla sobre el examen escolar, cuáles discursos circulan y cuáles se excluyen, cuáles son válidos, quiénes los hacen circular y a través de qué canales. Es decir, el archivo se organizó en torno a la aparición, la permanencia y la transformación de los enunciados que para el caso de la investigación se ubicó en la práctica de examen escolar. El archivo funcionó como un sistema enunciativo, caracterizado por la discontinuidad, la heterogeneidad, la complejidad, la actividad y la dispersión de los momentos históricos o de los hitos de la práctica de examen escolar. Dicha perspectiva, permitió la descripción investigativa de la práctica de examen escolar, su subsistencia y su transformación mediante el agrupamiento, preservación y la dispersión de los elementos que constituyen la totalidad de los enunciados que lograron delimitarse. Se utilizaron matrices históricas a través de las cuales se “trata de definir en el propio tejido documental unidades, conjuntos, series, relaciones” (Foucault, 2004, p. 10), con el propósito es mostrar las grietas, los cortes o las rupturas que el propio documento testimonia en su positividad y que van delineando las continuidades o discontinuidades de la práctica de examen escolar. La masa documental, utilizada como fuente primaria para la determinación de enunciados, que organizaron cada momento histórico de la práctica de examen, atendió a una gama amplia de

documentación relacionada con: Informes mundiales y regionales sobre educación y evaluación educativa; Documentos escolares: circulares, guías, manuales, reglamentos, proyectos, libretas de calificaciones, entre otros. Estudios e investigaciones sobre evaluación educativa; Lineamientos educativos sobre evaluación escolar; Marco legal sobre educación y evaluación educativa y Documentos de difusión al público como periódicos, revistas, separatas. Las fuentes secundarias se organizan en torno a temas relacionados con: Educación y pedagogía; Evaluación y áreas afines y Obras de soporte para el enfoque investigativo.

Conclusiones: La práctica de examen escolar fundamentada en la observación, la pregunta y la verificación del aprendizaje formaron parte de la acción pedagógica del maestro de la escuela moderna, como parte del método didáctico a partir del siglo XVII. Dicha práctica se desplazó hacia una matriz de la cuantificación de resultados a partir del siglo XX, desde una visión de vigilancia y normalización del saber, validado desde la administración científica del trabajo y la psicometría. La pedagogía se vuelve experimental bajo pretensión de cientificidad y el mecanismo del test se posiciona como el principal instrumento de medición en la escuela. La escala que “evalúa” la inteligencia y la medición, se erigen como la norma estadística y queda adscrita al discurso de las disciplinas, lo que le confiere a este tipo de evaluación un rango de objetividad con los efectos de verdad. Esto es lo que prima en el discurso de la práctica de evaluación escolar, que tiene efectos directos en la selección-exclusión de los estudiantes, quienes son ubicados en una escala de calificaciones como evidencia de la normalización del saber escolar. En el siglo XXI, la perspectiva cuantitativa de la práctica de examen escolar, bajo la validez y confiabilidad de los sistemas estadísticos, es una realidad que tomó fuerza a nivel mundial con el examen a gran escala en la escuela, mediante el cual se busca formar en competencias del siglo XXI. El examen a gran escala trasciende el espacio escolar, y su foco de enunciación y aplicación, se ubica dentro de las estrategias de gobierno que tienen como interés

central el destino de la población escolar en su conjunto, bajo la forma de política educativa que busca la medición y comparación global de la calidad de los sistemas educativos en el mundo. Los intereses de la evaluación cuantitativa y la evaluación cualitativa buscan diferentes efectos al interior de la escuela: cuantificar el primero y cualificar el segundo. Sin embargo el promedio de rangos de cuantificación, enmascarados en un discurso pedagógico de evaluación formativa y bajo la descripción de desempeños de competencias a través de la observación del estudiante, que, aunque no cuantifica con números, si adjetiva con letras en una escala y con ello califica, clasifica, promueve y excluye. La ola de la globalización de inicios del siglo XXI, desplazó la práctica de examen de la escuela, hacia una práctica de examen de carácter masivo, que busca la aplicación del enfoque basado en competencias que aparece como novedoso para resolver problemas del saber- hacer. Sin embargo, tal novedad se identifica como una capa arqueológica desde la escuela moderna del siglo XVII, con la que se ha buscado desplazar el enciclopedismo de la práctica escolar, en la búsqueda de sentido de lo que se enseña en la escuela, y que se identifica en una continuidad histórica como responsable de ofrecer respuestas educativas a las necesidades sociales y económicas de cada época . Bajo esta perspectiva, persistente la mirada de una práctica educativa de la escuela, se producen enunciados bajo pretensión de progreso, de innovación. Sin embargo, cabe preguntarse si la irrupción del discurso de la evaluación por competencias de inicios del Siglo XXI, corresponde en realidad a un enunciado arqueológico, desde un ámbito escolar que busca cambiar sus métodos y transformar los regímenes disciplinarios, pero paradójicamente bajo la persistente relación de saber- poder del examen como una práctica que continúa vigente con la fuerza discursiva que ha acompañado el ámbito educativo dentro de la escuela, ahora ubicada fuera de ella en organismos nacionales y supranacionales especializados en examinar. Aunque se reconocen las discontinuidades que subyacen en la construcción de la práctica de examen del siglo XVII, ligado al método didáctico

y, a partir del siglo XX ligado a los resultados del rendimiento académico visualizados en objetivos, indicadores de logros y desempeños de competencias, el punto de tensión al interior de la escuela sigue siendo una visión escolar del contenido que se enseña y se aprende para las pruebas de examen, visión consolidada aún más por el sistema de exámenes a gran escala que reproduce la mirada de la calidad educativa asociadas a la obtención de puntajes altos.

Quedan muchos temas pendientes por investigar sobre las transformaciones de la práctica de examen y sus efectos pedagógicos. Pendientes que ameritan seguir avanzando en el análisis de los efectos complejos y multiformes que están relacionados con el examen de ingreso a nivel educativo, el examen continuo como vigilancia del maestro a su alumno, el examen de acreditación desde un curso hasta una institución y el examen masivo con el que se apoyan las decisiones políticas sobre las poblaciones.

Para el análisis de estos pendientes, se sugiere asumir que los cambios o transformaciones que sobrevienen al examen no se imponen en una relación de causalidad, por el contrario se presentan entre ellos una suerte de coexistencias. Es evidente que al interior de la escuela del presente estas subsisten con multiplicidad de usos, sin perder la fuerza de su funcionamiento como admisión, promoción, acreditación, rendición de cuentas. Todas estas prácticas definen su sentido específico, pero que a su vez comparten un mismo registro de utilidad, en términos de individualidad del estudiante y de la población estudiantil y del juicio externo sobre la institución educativa y sobre los sistemas educativos en su conjunto.

Conviene también tener en cuenta que, describir las transformaciones sobre el examen no exige tomar como referentes los modelos evaluativos ni las ideas de los autores que los gestaron. Tampoco exige ceñirse solo a los marcos legales, debido a que las discontinuidades se operan en sigilo, a través de múltiples fuerzas que producen el cambio, donde actúan todas las condiciones

de posibilidad histórica en una discreción parsimoniosa que las vuelve creíbles. Es precisamente allí donde concierne preguntarse sobre las fuerzas que produjeron dichos cambios.

Por último, a propósito del título de esta tesis “¿Del Examen Escolar a la Evaluación Masiva? Transformaciones de la Práctica Evaluativa en la Escuela Colombiana”, se sugiere tener en cuenta que entre los términos examen y evaluación no se presenta complemento, porque no existe entre ellos relación de horizontalidad. Al interior del discurso de la evaluación el examen se mantiene subrepticamente diluido entre las líneas del saber pedagógico, su evocación franca tiene algo de ilegítimo en el discurso pedagógico que habla de una evaluación formativa, pero paradójicamente su práctica se mantiene vigente al interior de la escuela, como una verdad constituida por la promoción-reprobación escolar, que a partir de la aparición de las pruebas a gran escala intensifica su función, por lo que su objeto de enunciación y aplicación se ubica estratégicamente en las decisiones gubernamentales que tienen como interés el ámbito poblacional.

Introducción

...los exámenes dejaron de ser solo de la escuela, para transformarse en instrumentos a gran escala, en donde desde afuera se mide a la escuela y se le dice qué debe aprender el estudiante y qué se debe evaluar.

(Expresión de docentes en la escuela de inicios del siglo XXI)

La Cuestión de Partida

La tesis se pregunta por los efectos pedagógicos de las transformaciones de la práctica de examen escolar, en especial, a partir de la década de 1990 con la expansión de las pruebas a gran escala.

La denominación práctica de examen se fundamentó en el concepto de *práctica discursiva* propuesta por Foucault (2004): "...un conjunto de reglas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa" (p. 198)

Se asume la denominación "examen", por ser el hecho visible que califica al estudiante en la escuela, desde su expresión instrumental y su connotación sumativa. En tanto que, la denominación "evaluación", desde su connotación de proceso, apoya el aprendizaje del estudiante a través de la retroalimentación, incluso se puede servir de los resultados del examen para mejorar el proceso educativo, por lo que a lo largo de este documento se utilizará cuando asuma este significado.

Con el examen escolar los maestros de aula buscan comprobar los conocimientos que alcanza el estudiante en todas las áreas curriculares, según las expectativas previstas por el programa de

estudios. Sin embargo, en esta práctica aparentemente inocua, se encierra un continuo de malestar que suele manifestarse con expresiones como: "...todo va bien en el colegio, hasta que empiezan los exámenes". Para algunos estudiantes, presentar exámenes se asemeja a una sensación de malestar: "apenas nos organizan en filas y a cierta distancia uno del otro, empiezo a sentir un vacío en el estómago, me sudan las manos, la mente queda en blanco, aparece el dolor de cabeza, ¡es muy estresante!"

Los maestros dicen sentirse molestos cuando vigilan a los estudiantes en la aplicación de los exámenes: "A uno le toca estar muy alerta, para que no se copien. Después viene el flagelo de calificar", comentan los docentes. "Calificar exámenes es muy molesto especialmente cuando pierden muchos estudiantes, pareciera tiempo perdido" (Registro de entrevistas realizadas por la autora en una institución educativa pública, 2012). Estas son algunas de las expresiones que comúnmente se dicen en los pasillos y en la sala de profesores, sobre la práctica de examen escolar, en la que se identifica a la calificación como la acción prioritaria de los docentes, que, de acuerdo con los resultados obtenidos por los estudiantes, terminan tomando una decisión sobre la promoción o reprobación del estudiante, una práctica en la que los efectos formativos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza no son relevantes.

Paradójicamente, a pesar de los efectos adversos de la práctica de examen escolar, su presencia en la escuela es incuestionable. En el aula, los docentes buscan la atención de los estudiantes advirtiéndoles que los temas tratados en las clases entrarán en los exámenes parciales y finales. En consecuencia, los estudiantes centran su atención en los temas que son calificados y que les permiten ganar puntos en las pruebas que presentan periódicamente. Además, el calendario escolar gira en torno a las calificaciones de los docentes a los estudiantes, a través de diversos tipos de pruebas orales, escritas o de observación directa de sus prácticas. Así entonces,

el poder decisorio de las calificaciones, obtenidas a través del examen escolar para la promoción o reprobación de los estudiantes, resulta indiscutible.

En Colombia la experiencia de disminuir la reprobación escolar sin ninguna modificación educativa, terminó multiplicando las tensiones al interior de la escuela. La norma legal (Decreto 230 de 2002) establece que las instituciones escolares tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% de los educandos que finalicen el año escolar. Sin embargo, persiste la función de calificación de los docentes y la correspondiente ubicación de los estudiantes en la tradicional *escala de valoración*. Como era de esperarse, esto ha ocasionado efectos adversos, con la consecuente manifestación de inconformidad por parte de maestros, estudiantes y padres de familia. Se enjuició la facilidad de pasar un año lectivo sin mayores esfuerzos, dado que estudiantes con buenas o con malas calificaciones eran promovidos al siguiente grado.

Después de múltiples consultas y debates, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expidió una nueva norma (Decreto 1290 de 2009), en la que establece el *Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes*, pero a su vez se consolida el control externo y obligatorio a través de los resultados de pruebas a gran escala, nacionales y supranacionales. Los resultados de tales aplicaciones se asumieron como evidencia clave de la calidad educativa de la institución educativa, en términos de la llamada rendición de cuentas.

Al interior de la escuela se escucharon voces de resistencia de los docentes quienes afirmaron que "... los exámenes dejaron de ser solo de la escuela, para transformarse en instrumentos a gran escala donde se mide a la escuela desde afuera y se le dice qué se debe aprender y qué se debe evaluar" (Registro de entrevistas realizadas por la autora en una institución educativa pública, 2012). En efecto, las pruebas externas a gran escala se consolidaron como la práctica de examen para la medición de la calidad educativa de la institución educativa y de los sistemas

educativos, bajo un nuevo *patrón de comparación* de los estándares básicos educativos, que para el Ministerio de Educación Nacional:

“... constituye uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares (MEN, 2006, p. 9)

Así, el modelo de medición de resultados que definía el éxito o fracaso del estudiante, se proyectó a la escuela y a los sistemas educativos que la conforman, mediante el uso de estándares educativos, de escalas y *ranking* nacionales y supranacionales con fines comparativos y de masiva difusión.

Los efectos de tales mediciones, definen también una acción sancionatoria por la función tradicional de aprobación-reprobación de la práctica de examen que impacta el aula de clase. La profesora Rivas (2013) relata una experiencia muy elocuente en Ciudad de México, que es común en muchas escuelas de la región:

Dolores es maestra de educación primaria. La escuela donde labora ha recibido el informe de los resultados obtenidos en la prueba Enlace. Directivos y docentes en reunión plenaria valoran los puntajes obtenidos en cada uno de los grupos y áreas de conocimiento evaluadas. Tercero A, el grupo de Dolores obtuvo los puntajes más bajos, por lo que enojada deja sin recreo a sus alumnos. (Rivas, 2013, p. 1).

Como la responsabilidad de los resultados de las pruebas a gran escala recae en los maestros y estudiantes, es común que la escuela y los estudiantes busquen estrategias para obtener mejores resultados en las futuras aplicaciones, mediante cursos de preparación y simulacros de pruebas, de tal manera que los estudiantes se familiaricen con el tipo de preguntas de las pruebas y la forma de responder en ellas. Tal como lo explica Bethell (2009, citado por OCDE, 2011), la

obsesión por obtener buenos resultados en los exámenes escolares, usual al interior de la escuela, se trasladó también a las pruebas externas y esto es percibido como algo injusto:

...los directores escolares y los maestros perciben que su desempeño se juzga de manera injusta con la imposición de mediciones de rendición de cuentas basadas en factores ajenos al control de las escuelas. Estas preocupaciones se extienden a las comunidades, familias, asociaciones de padres de familia y sindicatos de educadores. (OCDE, 2011, p. 25).

Por otra parte, el efecto del examen en los estudiantes ha sido más objeto de la investigación psicológica que de la investigación educativa. En estudios recientes se afirma que la ansiedad generada por los exámenes escolares puede aumentar entre la población estudiantil que afronta una presión social muy centrada en la obtención del éxito académico (Rosário, et. al. 2008; Vigil-Colet, Lorenzo-Seva & Condon, 2008). Otros estudios muestran estrategias de intervención cognitiva para reducir la ansiedad ante los exámenes (Hernández, et al., 1994). Y otros más, corroboran lo que se evidencia en la escuela, es decir, que el estudiantado muestra mayor interés en las metas de desempeño dirigidas a la obtención de beneficios como una calificación aprobatoria y una menor preocupación por las metas dirigidas solo al aprendizaje (Anderman & Maehr, 1994; Roeser y Eccles, 1998).

Es indiscutible que dichos estudios aportan elementos importantes sobre la *eficiencia* de sus resultados y el efecto psicológico sobre los estudiantes. Sin embargo, no se identifican estudios que tengan como propósito describir las condiciones históricas en las que se ha formado y transformado la práctica de examen escolar con efectos en la individualidad de los estudiantes y la escuela misma, tal como se propuso en esta tesis y se describe a continuación.

La Pregunta Investigativa y los Objetivos

Desde una perspectiva histórica se identifican algunos aportes sobre el origen el examen educativo y la historia de la evaluación, entendida como una secuencia cronológica o lineal de su desarrollo en el tiempo. Sobre el origen del examen, Díaz Barriga (2001) indica que:

En primer lugar, el examen fue un instrumento creado por la burocracia china para elegir miembros de castas inferiores. En segundo lugar, hasta antes de la Edad Media no había evidencia de un sistema de exámenes ligados a la práctica educativa. En tercer lugar, la asignación de notas (calificaciones) es una herencia que el siglo XX dejó a la pedagogía, lo cual trajo consigo infinidad de problemas que todavía padecemos. (p. 13).

Sobre la secuencia cronológica y lineal, son valiosos los aportes investigativos de diversos autores (Stufflebeam y Shinkfield,1987 y Madaus y Kellaghan 1992) quienes establecen épocas a manera de una línea de tiempo: a) la época de la reforma (1800-1900), b) época de la eficiencia y del testing (1900-1930), c) época de Tyler (1930-1945), d) época de la inocencia (1946-1956), e) época de la expansión (1957-1972) y f) época de la profesionalización (desde 1973), que enlaza con la situación actual.

Por su parte, Guba y Lyncoln (1989), plantean cuatro generaciones: la primera generación o de la medición, llega hasta el primer tercio del siglo XX; la segunda como la generación de la descripción; la tercera la identifican con el juicio o valoración y la cuarta se apoya en el enfoque paradigmático constructivista y en las necesidades de los *stakeholders* (demandantes e implicados en la evaluación) quienes determinan las necesidades de información frente a los procesos de globalización del conocimiento actual.

Sin desconocer los aportes de tales estudios, la presente tesis se ubica en una perspectiva histórica, pero se distancia de la historia de las ideas que conduce a una continuidad lineal, a una historia sin interrupciones.

En cambio, se postula como una historia basada en una noción de discontinuidad, que es a la vez instrumento y objeto de investigación, lo cual "... permite individualizar los dominios, pero que no se la puede establecer sino por la comparación de éstos" (Foucault, 2004, p. 14). En este sentido, la discontinuidad se despliega en un entramado de transformaciones diferentes, ligadas entre sí según esquemas de dependencia, que se alejan del análisis del continuo histórico para ubicarse en los objetos, conceptos, estrategias y posición de los sujetos que se constituyen por "la formación de los saberes que a ella se refieren, los sistemas de poder que regulan su práctica y las formas según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos..." (Foucault, 2003, p. 8).

Bajo estos referentes, la investigación se orientó a obtener respuesta a la pregunta ¿Cuáles han sido las condiciones de posibilidad histórica que han definido la formación y transformación de la práctica de examen escolar y sus efectos pedagógicos en la escuela colombiana? En este sentido, la investigación gira en torno a las condiciones de posibilidad histórica del examen como una práctica, que desde la escuela moderna del siglo XVII mantiene su poder frente a los sujetos que examina y que se mantiene vigente en la escuela del presente, pero que, a partir de la década de 1990 amplía su radio de acción mediante las pruebas a gran escala, con efectos en la institución educativa y a los sistemas educativos en su conjunto.

Por lo tanto, el objetivo investigativo se centra en describir las condiciones de posibilidad histórica de la formación y transformación del examen escolar y su paso al examen a gran escala en la escuela del presente. Las condiciones de posibilidad histórica adquieren un espacio visible

en las relaciones de *saber-poder* de la práctica de examen escolar, las que se describen apoyadas en una novedosa opción del método investigativo, tal como se presenta a continuación.

La Opción del Método Investigativo y sus Implicaciones Teórico–Metodológicas

La opción del método y sus implicaciones teóricas- metodológicas representan un desafío investigativo, que consistió en identificar la práctica discursiva de examen escolar a través de una perspectiva histórica arqueológico-genealógico.

El desafío investigativo al que se hace alusión, implicó la apropiación e implementación de los planteamientos y de la metodología propuesta por Foucault (1991), quien afirmaba :

Todos mis libros ya sea Historia de la Locura o Vigilar y castigar de la locura son, si se quiere, pequeñas cajas de herramientas. Si las personas quieren abrirlas, servirse de una frase, de una idea, de un análisis como si se tratara de un destornillador o de unos alicates para cortocircuitar, descalificar, romper los sistemas de poder, y eventualmente los mismos sistemas de los que han salido mis libros, tanto mejor (p. 88).

En este sentido, la tarea investigativa hace un llamado permanente a la transgresión de los juegos de saber-poder vigentes, en tanto que la historia desde esta perspectiva tiene un efecto desestructurante y disolvente de las pretendidas verdades endurecidas y recubiertas de falsa evidencia. “La búsqueda de la procedencia, no funda, al contrario, remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se percibía unido, muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo” (Foucault, 1992, p. 23)

El método investigativo adoptado, también se enriqueció con los aportes del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, que asume el campo de la pedagogía como “...un complejo de relaciones con las instituciones, los sujetos, los discursos, la política y la sociedad. En consecuencia, la pedagogía es historiada como un discurso acerca de la enseñanza y a la vez, como práctica cuyo campo de aplicación es el discurso” (Zuluaga, 2005, p. 22).

Desde esta perspectiva, la investigación se asumió como un espacio de análisis descriptivo de la práctica de examen escolar entendida como una práctica discursiva, en términos de :“Un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa”. (Foucault, 2004, p.198). En palabras de Zuluaga (1999): “en toda sociedad el discurso se produce mediante la interacción de unas reglas que configuran una práctica discursiva como regularidad ajena a las determinaciones del sujeto parlante” (p. 25).

Bajo estos presupuestos, la investigación acuñó el término *práctica de examen escolar*, como el conjunto de reglas históricamente determinadas en un tiempo y un espacio determinado, en las que se define las condiciones de la función enunciativa del examen escolar. Esta noción de práctica de examen escolar se utilizó en la investigación como una herramienta para preguntarse por : ¿ Cuáles han sido las condiciones de posibilidad histórica de la formación y transformación del examen escolar y sus efectos en la escuela colombiana ?

Para el análisis descriptivo de la formación y transformación de la práctica de examen escolar, se contempló la discontinuidad de su irrupción histórica y la singularidad de sus condiciones de existencia, por lo tanto: “No se trata de interpretar el discurso para hacer a través de él una historia del referente”. (Foucault, 2004, p. 77). Se trata entonces, de describir cada formación y transformación de la práctica de examen escolar dentro de un conjunto de enunciados y reglas de formación histórica que se abren a un dominio de relaciones. Tales relaciones se utilizan como referentes para la descripción de la práctica de examen escolar, sin establecer un origen o determinar un principio, sino como una descripción intrínseca de dicha práctica.

Lo que interesó en la investigación fue el mostrar que los sujetos que forman parte del campo discursivo ocupan una posición (con posibilidades de desplazamiento) y en el que la práctica de

examen escolar funciona para su objetivación (con posibilidades de mutación o transformaciones). En lugar de evolución y progreso como continuidad en movimiento teleológico de la práctica de examen, esta se disuelve en el suceso en el que tiene de singularidad originado por prácticas históricas determinada en tiempo y espacio. Tales prácticas no obedecen a intenciones subjetivas o estatales, aparecen como entramado de tácticas particulares con funcionamiento autónomo. Se trata de una historia fragmentaria, donde se implican prácticas sociales y discursivas que generan objetos y sujetos, fabricado por relaciones de poder-saber que invaden dichas prácticas que se manifiestan como verdades socialmente aceptadas.

Así, se buscó identificar las diferentes condiciones y posibilidades históricas que han caracterizado dicha práctica desde sus objetos, posiciones del sujeto, sus conceptos y sus estrategias. La Tabla 1, presenta la propuesta operativa que sirvió de base para la descripción de la práctica de examen escolar, asumida como práctica discursiva.

Tabla 1.

Sistema de relaciones de la práctica de examen escolar

Relaciones	Aspectos descriptibles
Objetos	¿Qué se examina?
Posiciones del Sujeto	¿A quiénes se examina? ¿Quiénes examinan?
Intenciones	¿Para qué examina?
Estrategias	¿Cómo se examina?

Nota: Adaptación propia a partir de la propuesta sobre práctica discursiva (Foucault, 2004, pp. 65 - 116, pp. 306 - 307).

El Archivo y su Función en la Investigación

La descripción del archivo para esta investigación, va más allá de la masa de textos recuperados de una época. Su atención se enfocó en el conjunto de reglas que, en un tiempo y lugar, definen qué se habla sobre el examen escolar, cuáles discursos circulan y cuáles se

excluyen, cuáles son válidos, quiénes los hacen circular y a través de qué canales. En este sentido, al “sistema general de la formación y de la transformación de los enunciados” (Foucault, 2004, p. 221). Es decir, el archivo se organiza en torno a la aparición, el mantenimiento y la transformación de los enunciados que para el caso de la investigación se ubicó en la práctica de examen escolar. Es decir, el archivo funcionó como un sistema enunciativo, caracterizado por la discontinuidad, la heterogeneidad, la complejidad, la actividad y la dispersión de los momentos históricos o de los hitos de la práctica de examen escolar.

Dicha perspectiva investigativa, permitió la descripción de la práctica de examen escolar, su subsistencia y su transformación mediante el agrupamiento, de la preservación y la dispersión de los elementos que constituyen la totalidad de los enunciados que lograron delimitarse.

Para tal efecto de utilizaron las matrices históricas a través de las cuales se “ trata de definir en el propio tejido documental unidades, conjuntos, series, relaciones” (Foucault, 2004, p.10), con el propósito es mostrar las grietas, los cortes o las rupturas que el propio documento testifica en su positividad y que van delineando las continuidades o discontinuidades de la práctica de examen escolar.

La masa documental, utilizada como fuente primaria para la determinación de enunciados, que organizaron cada momento histórico de la práctica de examen, atendió a una gama amplia de documentación relacionada con:

- Informes mundiales y regionales sobre educación y evaluación educativa.
- Documentos escolares: circulares, guías, manuales, reglamentos, proyectos, libretas de calificaciones, entre otros.
- Estudios e investigaciones sobre evaluación educativa.
- Lineamientos educativos sobre evaluación escolar.
- Marco legal sobre educación y evaluación educativa.

- Documentos de difusión al público como periódicos, revistas, separatas.

Las fuentes secundarias se organizan entorno a temas relacionados con:

- Educación y pedagogía.
- Evaluación y áreas afines.
- Obras de soporte para el enfoque investigativo.

Sobre el proceso operativo desarrollado

1. Preguntando a las fuentes documentales. Para el acercamiento de obtención de información se contemplaron fases relacionadas con :

- Detección de registros discursivos: localización y recolección de la red documental e informativa en su dispersión que diera cuenta de la práctica de examen escolar desde su emergencia en la escuela moderna y sus siguientes transformaciones o desplazamientos discursivos.
- Registro discursivos detectadas: los más alejados del centro de la práctica de examen escolar (Provenientes de organismos internacionales o del Estado mismo) hasta los localizados en la institución escolar .

2. La descripción de componentes de práctica discursiva de la evaluación escolar. Esta parte hace relación a la identificación de enunciados que describieron la práctica de examen escolar desde sus componentes: objetos, posiciones del sujeto, intencionalidades y estrategias desde los discursos del afuera y del adentro del ámbito escolar. Para tal efectos fue necesario la elaboración de matrices históricas donde se registraron los datos de identificación del discurso que da cuenta del objeto de estudio, procediendo a la localización de los enunciados y a la elaboración del archivo.

3. Preguntando a los protagonistas . Esta parte de la investigación hace relación a la indagación de la práctica evaluativa escolar desde sus protagonistas en el ámbito escolar de una institución educativa específica: docentes (evaluadores) y estudiantes (evaluados). Dadas las características cualitativas de la investigación, eligieron una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis escolar con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación. Los criterios intencionales que se fijaron para la selección de la institución educativa corresponden a: Educación pública oficial; Con todos los niveles de formación: preescolar, básica (primaria y secundaria) y media (grados 10 y 11); Con fácil acceso a la documentación institucional; Con posibilidades de consulta directa a docentes y estudiantes; Con espacios y tiempos disponibles para la interacción con los participantes. Se identificó como institución que llena estos criterios intencionales al Colegio Francisco de Paula Santander, Institución Educativa Distrital. Ubicado en la localidad 15 Antonio Nariño de la ciudad de Bogotá

La perspectiva genealógica de la investigación. Esta perspectiva se ubicó en los diversos campos de constitución y validez del saber - poder del examen, que no parte de la conciencia de un autor sino del discurso como práctica, permitiendo un análisis que no se ampara en las ideas ni en los conceptos, sino en la visión de cómo ha funcionado la práctica de examen escolar y cómo se ha instalado en la individualidad de los sujetos ya sean éstos evaluadores o evaluados. Al respecto Foucault (2005) señala el complejo proceso de transformación de la individualidad del sujeto:

Durante mucho tiempo la individualidad común -la de abajo y de todo el mundo- se había mantenido por debajo del umbral de descripción. Ser mirado, observado, referido detalladamente, seguido a diario por una escritura ininterrumpida, era un privilegio. (...) los procedimientos disciplinarios invirtieron esta relación, rebajan el umbral de la individualidad descriptible y hacen de esta descripción un medio

de control y un método de dominación (...) La consignación por escrito de situaciones, no es ya un procedimiento de las figuras heroicas (hombres memorables sobre quienes se escribía), ahora funciona como un procedimiento de objetivación y sometimiento. (p. 196).

Se trata entonces, de analizar las formas de individualización impuestas por las relaciones de saber-poder de la práctica de examen escolar, en las que un sujeto se constituye mediante las reglas de posibilidad histórica de lo verdadero o falso, de lo aceptado o rechazado, de lo aprobado o reprobado.

Bajo esta perspectiva, el examen se asumió como un concepto clave para comprender el nexo que hay entre las relaciones de poder y saber que lleva consigo la función de examinar, desde la combinación de “la jerarquía que vigila y la sanción que normaliza” (Foucault, 2005, p. 189), con la cual se someten las conductas de los sujetos a un régimen exhaustivo de visibilidad y de mecanismo de micropenalidad.

La *jerarquía que vigila* en el examen, se asumió como la mirada activa de vigilancia, descrita por Foucault al referirse al *panóptico*, un edificio carcelario diseñado por Jeremy Bentham, cuyas características permiten asegurar la vigilancia permanente con la acción de la observación constante y que, al mismo tiempo contribuye a generar la imagen de un poder abstracto, invisible y estructural: “El hecho de ser visto sin cesar, de poder ser visto constantemente, es lo que mantiene en sometimiento al individuo disciplinario” (Foucault, 2005, p. 192).

En el examen, *la jerarquía que vigila* adquiere la forma de:

...técnica por la cual el poder en lugar de emitir los signos de su potencia, en lugar de imponer su marca a sus sometidos, mantiene a éstos en un mecanismo de objetivación (...). El examen equivale a la ceremonia de esa objetivación. (Foucault, 2005, p. 192).

La expresión *objetivación* funciona, mediante procesos que pueden establecer la máxima diferenciación y discriminación, a manera de un reticulado muy fino que permite determinar la

ubicación individual del sujeto, así como describir, juzgar, medir, comparar; como también encauzar o corregir, clasificar, normalizar, excluir.

La *sanción que normaliza* en el examen se identificó en la investigación, como los mecanismos de un sistema finamente graduado y con intervalos medibles, en los cuales los individuos pueden ser distribuidos alrededor de una norma que organiza y controla su ubicación. En el examen escolar, el sistema normal de fenómenos observables presenta ciertas regularidades identificadas en el tiempo y que cubren diversos ámbitos de la vida social, cultural y económica del ser humano en todas las épocas. Como explica Canguilhem (1978) para diversos campos:

Normal es el término mediante el cual el siglo XIX va a designar el prototipo escolar y el estado de salud orgánica. La reforma hospitalaria como la reforma pedagógica expresan una exigencia de racionalización que aparece igualmente en política, así como aparece en la economía bajo el efecto del naciente maquinismo industrial, y así desemboca por último en lo que se ha llamado después “*normalización*” (p. 185) [Cursivas de la autora]

El proceso correctivo de la *normalización en el examen escolar*, se realiza por repetición de una aplicación del mayor esfuerzo o del aumento en el grado de dificultad. De esta forma, la corrección ha buscado pasar el umbral de castigo que inducía al dolor físico, para transformarse en un proceso de la repetición, amonestación pública, superación, con miras a mejorar o enderezar.

En estos términos, la *normalización* no pretende excluir o rechazar aquello que no se ajusta a su exigencia, sino que aspira a hacer reconocible la diferencia, para posteriormente reintegrarla a sus límites. Es decir, no tiene por objetivo deshacerse de lo que no se le corresponde, al contrario, funciona en la intervención y transformación de los principios a los que se aplica, los que constituyen el ejercicio en sí mismo.

La *normalización* también actúa como principio de unidad del grupo social. En el examen escolar corresponde la medida en que cada uno de los estudiantes, escuela o sistema educativo puede ser o comparable por la norma con relación al rendimiento frente al grupo o por el patrón de comparación establecido (objetivo, logro, desempeño de competencia).

La *norma* funciona como marco de referencia desde el cual el estudiante, la escuela y el sistema educativo terminan comparados y sujetos a las relaciones de saber-poder establecidas por el examen, que en últimas, buscan su objetivación a través de resultados, ya sean cuantitativos o cualitativos, dentro de un umbral propio de un momento histórico determinado con efectos para los sujetos que se “... distribuyen a lo largo de una escala, reparten en torno de una norma, jerarquizan a los individuos a los unos en relación con los otros, y en el límite descalifican e invalidan”. (Foucault, 2005, p. 225-226)

La *normalización* de la práctica de examen funciona como un evento de comparación y clasificación entre los sujetos en la escuela, que de acuerdo con Saldarriaga (2003), corresponde a la “*invención moderna de las instituciones de normalización*, es decir, aquellas que a la vez que adiestran los cuerpos, forman individualidades a partir de una *medida normal*” (p. 134). [Cursivas de la autora].

Cada estudiante, institución o sistema educativo, se encuentra ubicado en función de la distancia establecida por el referente ideal de normalización, bajo ciertas condiciones históricas que establecen parámetros de excelencia o de insuficiencia (*normal-anormal*), según los principios de saber-poder que se definan.

Por lo tanto, la función de normalización del examen posiciona al examinado en algún grado intermedio entre los polos de lo superior o inferior, lo positivo o negativo. Foucault caracteriza el funcionamiento de la norma de la siguiente manera:

En primer lugar, la calificación de las conductas y de las cualidades a partir de dos valores opuestos del bien y del mal; en lugar de la división simple de lo vedado, tal como la conoce la justicia penal, se tiene una distribución entre polo positivo y polo negativo; toda la conducta cae en el polo de las buenas y de las malas notas, de los buenos de los malos puntos. Es posible además establecer una cuantificación y una economía cifrada (Foucault, 2005, p. 185).

La cualidad o la cantidad examinada funciona como posibilidad de comparación frente a los criterios de saber-poder establecidos y, al mismo tiempo, determina una normalización de los elementos asumidos como los ideales. La individualización tiene efecto directo en la objetivación del sujeto, mediante procesos de medición, clasificación y comparación, en los que “la superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquieren toda su notoriedad visible” (Foucault, 2005, p. 189). He aquí la clave del dispositivo del examen: vincular cada sujeto a una individualidad, a *su individualidad* construida por comparación y singularización:

El examen como fijación a la vez ritual y *científica* de las diferencias individuales, como adscripción de cada cual al rótulo de su propia singularidad (...) indica la aparición de *una modalidad nueva de poder en la que cada cual recibe como estatuto su propia individualidad*, y en la que es estatutariamente vinculado a los rasgos, las medidas, los desvíos, las *notas* que lo caracterizan y hacen de él, de todos modos, un *caso*. (p. 196-197). [Cursivas de la autora]

En síntesis, la investigación aquí planteada buscó develar las condiciones de posibilidad histórica que han definido la formación y transformación de la práctica de examen escolar, que adquiere un espacio visible en las relaciones de saber-poder, desde la combinación de la jerarquía que vigila y la sanción que normaliza al interior del aula y a partir de la década de 1990 fuera de ella a través de las pruebas a gran escala.. Para tal efecto, en la Tabla 2 se muestra el esquema de una matriz que operacionalizó las relaciones de la práctica de examen utilizadas en la investigación.

Tabla 2.

Relaciones y funciones de la práctica de examen

Funciones del examen	Vigilancia*	Normalización**
Relaciones de la Práctica		
Objetos- ¿Qué? –		
Intenciones ¿Para qué?		
Estrategias ¿Cómo?		
Posiciones de sujeto	–¿Quiénes? –	¿A Quiénes? -

Nota: Adaptación propia, a partir de los aportes de práctica discursiva Foucault (2004) y del examen Foucault (2005)

* *Vigilancia en el examen*, se posiciona con códigos de jerarquía del saber y con efectos pedagógicos en la individualización de los sujetos sobre lo que debe ser aprendido y puede ser visibilizado a través de los resultados.

** La *normalización* actúa como principio de unidad del grupo social. Corresponde a la medida en que cada uno de los estudiantes, escuela o sistema educativo puede ser comparable con relación al rendimiento frente al grupo (por norma) o frente a un parámetro establecido (criterio).

La matriz histórica de la práctica de examen escolar propuesta para la investigación, no corresponde a la sumatoria de eventos sobre el examen, ni tampoco a una historia organizada en sentido progresivo. La descripción de la matriz gira en torno a la práctica de examen escolar, entendida como configuración de problematizaciones en la transición de un momento histórico a otro, en una trama que produce superposiciones, continuidades, discontinuidades y rupturas, que buscan dar cuenta del conjunto de reglas o condiciones de posibilidad histórica de una época y una sociedad en las que se definen los límites y las formas de la práctica de examen escolar.

La Arquitectura de los Capítulos

Como se describió en los párrafos precedentes, la práctica de examen escolar es concebida como una práctica discursiva conformada por un conjunto de reglas históricamente determinadas por un tiempo y un espacio y que definen las condiciones del ejercicio de la función enunciativa del examen escolar y hace posible su emergencia y localización.

La investigación describió la emergencia de *matrices históricas* de la práctica de examen escolar, en las que se articulan reglas alrededor de distintos objetos (qué se examina) conceptos

(para qué se examina), posiciones de los sujetos (quiénes examinan o son examinados) y estrategias (cómo se examina). A propósito de la noción de *matriz*, Saldarriaga (2003) indica que es : “... una metáfora para señalar la existencia de sistemas valorativos con capacidad para movilizar afectivamente a los sujetos que los portan” (p. 148).

Las matrices históricas están delimitadas por acontecimientos, que en su dinámica delinean su propia dispersión histórica y se vinculan a una materialidad institucional, donde se evidencian mecanismos de control y normalización, que revelan las continuidades y discontinuidades de la práctica de examen en escuela del presente. Para los efectos de la investigación, cada una de las matrices históricas identificadas estructuraron cuatro capítulos así:

Capítulo 1. La práctica de examen escolar como parte del método didáctico: se inscribe en el marco de las condiciones de la posibilidad histórica que emergen con la escuela pública moderna del siglo XVII, donde el examen escolar forma parte del método didáctico que permite registrar el aprovechamiento del estudiante.

Capítulo 2. La práctica de examen escolar entre la medición de resultados y la valoración de procesos. El examen como práctica escolar de la medición, forma parte de un nuevo régimen del saber, en el marco de la medición y cuantificación de resultados a partir del naciente siglo XX. El examen como valoración de *procesos*, introduce un nuevo concepto bajo la denominación de evaluación formativa (Scriven, 1967), que emerge hacia la década de los noventa, en el marco de la perspectiva cualitativa que intenta superar la visión de medición de resultados de la práctica de examen.

Capítulo 3. De la práctica de examen del aula a la práctica de examen a gran escala. Este capítulo ubica una nueva función de monitoreo y control del examen a través de los resultados de los estudiantes y asociados con la calidad educativa que ofrece la institución educativa y en su conjunto del sistema educativo del país, que se convierte en un referente de comparación en el

ámbito de una nueva visión global mediada por la información y la comunicación. Emerge a su vez, una nueva expresión relacionada con la *rendición de cuentas (accountability)* en la que se instauro la responsabilidad de los resultados en la escuela.

Capítulo 4. La práctica de examen escolar y sus efectos al interior de la escuela colombiana. Aunque en cada capítulo se cierra con la descripción de una parte de la práctica de examen en la escuela colombiana. En este último capítulo se describe la práctica de examen a gran escala en la escuela colombiana con mayor definición y detalle al interior de una Institución Educativa Oficial, de la ciudad de Bogotá. Para esta descripción se toma como referente la práctica de examen escolar del aula y la práctica de examen a gran escala aplicada a los estudiantes y se analizan sus efectos pedagógicos.

En síntesis, cada capítulo hace referencia a las condiciones de posibilidad histórica de la práctica de examen en un espacio y tiempo determinado. En su dinámica, la práctica de examen escolar no permanece estática: se dispersa, se multiplica, se imbrica y produce y reproduce ordenamientos específicos que son visibles en la escuela colombiana gracias a sus efectos pedagógicos.

Los resultados de esta investigación se presentan como un aporte al estudio de las posibilidades históricas de la práctica de examen en la escuela, en una trama de relaciones que combina la vigilancia y la normalización que subyace al examen y donde se visualizan sus efectos pedagógicos en la escuela colombiana a su vez, cada capítulo propone nuevos interrogantes que invitan al avance de nuevas investigaciones en este campo.

Capítulo 1. La Práctica de Examen Escolar como Parte del Método Didáctico

Este capítulo describe la práctica de examen como parte del método didáctico, a partir las condiciones de posibilidad histórica del proyecto de la escuela pública moderna de finales del siglo XVII. Como explica Saldarriaga (2003)

El invento de la escuela pública moderna nace hacia finales del siglo XVII, forjado en el experimento de las escuelas de caridad, ante el doble problema de cómo mantener encerrados en un solo espacio y durante cierto tiempo una masa de niños, los hijos de las clases trabajadoras, y en ese ámbito, enseñarles los rudimentos del conocimiento humano y los hábitos de trabajo, consumo, ahorro y virtud necesarios para la vida civilizada, en la nueva sociedad industrial capitalista... (p.133).

El examen, señala Hoskin (1993), "en cuanto práctica educativa, fue una invención del siglo XII, íntimamente ligada con la de la institución cuya historia investiga Aries en su libro, dedicándole gran parte de él a la universidad" (p. 49). A su vez, Durkheim (1982) muestra como esta práctica ingresó al escenario educativo con la universidad medieval y solo era presentado por aquellos alumnos de los que se estaba seguro pudieran salir airoosamente de las pruebas. A la escuela jesuita se le adjudica el inicio de los métodos modernos de hacer exámenes, los cuales se caracterizaron por conceder gran importancia al rigor y a la competencia, que "llevaron al más alto grado de efectividad a la que se hubiera llegado hasta entonces, o quizás desde entonces" (Judges, 1971, p. 42).

En la primera parte de este capítulo se ubica la práctica de examen de finales del siglo XVII, tomando como fuente el libro² de la Didáctica Magna de Comenio (2009). Esta obra es

²"Un libro, cualquiera que sea el número de ejemplares o de ediciones, cualesquiera que sean las sustancias diversas que puede emplear, es un lugar de equivalencia exacta para los enunciados, es para ellos una instancia de repetición sin cambio de identidad" (Foucault, 2004, p. 172)

considerada una de las piezas fundacionales de la pedagogía moderna, buscó dar respuesta a la renovación de la escuela en términos del paso del saber de los claustros a toda la población.

Con la Didáctica Magna, publicada en 1632, se “inaugura una nueva forma de discursividad en el saber pedagógico que desplaza la enseñanza del libro de los clásicos a la naturaleza y del autor al método”. (Zuluaga, 1992, p. 253)

Este ideal de la escuela del siglo XVII, se convierte en la posición central de una propuesta detallada en la que la pedagogía y la didáctica encuentran un espacio mediante la organización de tiempos y actividades, y diferentes alternativas que cubren todas las edades con una rigurosa descripción del método para *enseñar*. La práctica de examen formó parte del espacio del método didáctico, como lo indica Díaz Barriga (2001): “Su función consiste en ser la última parte del método que puede ayudar aprender. Por ello a través del examen no se decide ni la promoción del estudiante ni su calificación. Esta no existe hasta el siglo XIX” (p. 16).

La segunda parte de este capítulo, se apoya en la existencia material de ciertas condiciones de posibilidad histórica, que desde el siglo XIX marcaron la aparición de la instrucción pública colombiana e instauraron nuevas relaciones pedagógicas y organizativas en la escuela, donde la práctica de examen permaneció unida al método, hasta la primera mitad del siglo XX. Para su desarrollo se recopilaron registros y planes de escuela, en los que se reconoce una práctica de examen dirigida a la individualización de los estudiantes al interior de la naciente escuela pública colombiana.

1. La Práctica de Examen en la Escuela Pública Moderna

...No se limite únicamente a leer y aprender en los libros pareceres y consideraciones ajenos de las cosas, o a retenerlas en la memoria y recitarlas, sino que sea capaz de penetrar hasta la médula de las cosas... (Comenio, 2009, p. 54)

En la escuela pública moderna se buscó cambiar las posturas autoritarias y dogmáticas por nuevas relaciones pedagógicas, enfocadas ya no en el castigo físico sino en el rigor del método.

Como indica Rabecq (1957)

Mientras Erasmo recomienda el empleo de la férula, cuyas virtudes pedagógicas había elogiado Locke, el pensador moravo Comenio censura los castigos corporales entonces tan en boga y tan rigurosamente aplicados a los escolares que con mucha frecuencia resultaban lesionados. (p. 6).

Así, el castigo físico empezó a reemplazarse por una rigurosa acción del método didáctico bajo la acción del preceptor. En palabras de Comenio (2009):

...una vez expuesta con brevedad la materia de la lección, determinado claramente el sentido de las palabras y enunciada con precisión su utilidad, debe el profesor ordenar que se levante cualquiera de los discípulos y repita todo lo que él acaba de decir en el mismo orden, como si hubiera de enseñar a los demás; exponga los preceptos sirviéndose de las mismas palabras, y enuncie su utilidad valiéndose de los mismos ejemplos, debiendo ser corregido cada vez que incurra en error. (p. 119).

El mecanismo de la práctica de examen a través de *interrogar* al estudiante, se identificó como determinante en esa relación de saber-poder, que indaga por la capacidad de la razón del estudiante y, que a su vez muestra el éxito de la enseñanza del maestro, en el que el error detectado en el momento debía ser corregido con la intención de preparar al alumno para:

Que se guie por su propia razón, no por la ajena; no se limite únicamente a leer en los libros pareceres y consideraciones ajenos de las cosas y retenerlos en la memoria y recitarlas, sino que sea capaz de penetrar hasta la médula de las cosas y conocer de ellas su verdadera significación y empleo. En igual medida hay que atender a la solidez de costumbres y piedad. (Comenio, 2009, p. 54)

En el aprendizaje se debían utilizar todos los sentidos:

Deben ir juntos siempre el oído con la vista y la lengua con la mano. No solamente recitando lo que deba saberse para que lo recojan los oídos, sino dibujándolo también para que se imprima en la imaginación por medio de los ojos. Cuanto aprendan sepan expresarlo con la lengua y representarlo

con la mano, de manera que no se deje nada sin que haya impresionado suficientemente los oídos, ojos, entendimiento y memoria. (Comenio, 2009, p. 103).

Además:

Lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo (...). Luego también en las escuelas deben aprender a escribir, escribiendo; a hablar, hablando; a cantar, cantando; a razonar, razonando, etc. De este modo las escuelas no serán sino talleres destinados a los trabajos. Así todos experimentarán en la práctica la verdad de aquel proverbio: Construyendo construimos. (Comenio, 2009. p. 150-151)

Así, la práctica de examen funcionó como parte del método didáctico, con efectos directos en la combinación de las técnicas de vigilancia y normalización que subyacen, según las condiciones históricas y sus continuidades y discontinuidades en la escuela del presente, tal como se describen a continuación.

La función de vigilancia del examen como parte del método didáctico.

“...sentado en lo alto de su cátedra (donde puede ser visto y oído por todos), extiende como el Sol sus rayos sobre todos” (Comenio, 2009, p.126).

Como parte del método didáctico, la práctica de examen desarrolló mecanismos de vigilancia mediante la acción directa de la observación del preceptor al grupo de estudiantes, organizado bajo la idea del aula como una vida en común, donde se buscó instruir simultáneamente a todos los alumnos de una misma clase, por lo que el maestro precisaba de una organización de vigilancia muy exhaustiva.

Comenio defiende las clases de hasta cien alumnos, donde el preceptor ilumina a todos y se sirve de ayudantes (*decuriones*) que cuidarán de grupos de a diez alumnos (*decurias*), con la misión de preguntar la lección y llevar a cabo un control. Este tipo de inspección particular es descrita por Comenio (2009), así:

... Si se organiza conforme a este modelo, ha de ser fácil en extremo que un solo preceptor sea suficiente para un núcleo bastante numeroso de discípulos, pues si distribuimos la clase en grupos determinados, como, por ejemplo, decurias de cada una de éstas estará encargado un inspector y de éstos otros, hasta llegar a los superiores (p. 126).

Cada alumno ayudante (*decurión*) cumple una función activa en un grupo formado por diez estudiantes (*decuria*) y le corresponde vigilar. Debe exigir silencio, recitar lecciones, comprobar ausencias, asegurar deberes y penetrar en el comportamiento de los alumnos, asegurando con ello el orden y la adhesión de la enseñanza impartida y vigilada. En la obra *El sensible en imágenes -Orbis Pictus-* (Comenio, 1993), un texto ilustrado con fines didácticos, se presenta la imagen del preceptor, ver Figura 1, que dirige al alumno para acompañarlo a recorrer el camino: “Te conduciré por todas las cosas, te las mostraré todas y les pondré un nombre para ti (...) nos iremos por el mundo y lo observaremos todo” (Comenio, 1993, p. 79).

Figura 1. Analogía del preceptor como del sol que irradia con su luz al discípulo



Nota: Tomado de <http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/Lora/contenido-lora.html>

La función de vigilancia del preceptor, se instala como una posición principal de verificación del aprovechamiento de los alumnos respecto a las enseñanzas impartidas:

En las escuelas hay que enseñar todo a todos. No ha de entenderse con esto que juzguemos necesario que todos tengan conocimientos (especialmente acabados y laboriosos) de todas las ciencias y artes. Esto ni es útil por su misma naturaleza ni posible dada la brevedad de la humana existencia (...). Por tanto, todos los que hemos venido a este mundo, no sólo como espectadores, sino también como actores, debemos ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de las más principales cosas que existen y se crean. Y hay que atender a esto, y especialmente atenderlo para que no ocurra nada, durante nuestro paso por este mundo, que nos sea tan desconocido que no lo podamos juzgar modestamente y aplicarlo con prudencia a su uso cierto sin dañoso error. (Comenio, 2009, p. 43).

A su vez, la posición central del preceptor debe responder con una adecuada enseñanza, es decir, a una formación de los estudiantes no solo desde la memoria, sino desde la claridad de la enseñanza que se le ha encomendado:

...sentado en lo alto de su cátedra (donde puede ser visto y oído por todos), extienda como el Sol sus rayos sobre todos; y poniendo todos en él sus ojos, oídos y entendimientos, recojan cuanto esponga de palabra o les muestre mediante imágenes o signos. Así se obtendrán de una vez muchos resultados. (Comenio, 2009, p. 126).

Comenio (2009) también advierte de la responsabilidad del preceptor sobre sus discípulos:

Pecan los preceptores que pretenden realizar la formación de la juventud que les está encomendada dictando y exigiendo mucho a la memoria sin una diligente investigación de las cosas (...) es cruel el preceptor que, al encomendar un trabajo a los discípulos, ni les manifiesta con claridad en qué consiste, ni les enseña cómo debe ejecutarse, sino que los obliga a sudar y angustiarse, y si hace algo malo los maltrata... (p. 87 y 103).

Además, recuerda que la naturaleza procede de lo más fácil a lo más difícil, por lo tanto:

Se ejercitan en los niños: los sentidos en primer lugar, después la memoria; luego el entendimiento, y por último el juicio. Así gradualmente seguirán; porque la ciencia empieza por el sentido, y por la

imaginación pasa a la memoria; después por inducción de lo singular, se forma el entendimiento de lo universal, y, por último, de las cosas suficientemente entendidas se compone el juicio para la certeza del conocimiento. (Comenio, 2009, p. 100).

Pero con la previsión de un aula en la que el preceptor tenga la habilidad de mantener el orden:

... han de tener los preceptores un sumo cuidado; no hablarán sino cuando sean escuchados; nada enseñarán sin ser atendidos. (...) La atención de que hablamos puede excitarse y sostenerse, no sólo mediante los Decuriones y aquellos otros a quienes se encarga de la inspección (haciendo que éstos presten atención con mayor diligencia que los demás), sino muy especialmente por el mismo preceptor... (Comenio, 2009, p. 127).

Dussel y Caruso (1999) afirman: "...el aula y las estrategias de enseñanza son formas de gobierno de las almas y los cuerpos, que reconocen una larga historia que aún está presente en los modos en que organizamos nuestras prácticas, en el hecho de que los alumnos se sienten de determinada manera, en que levanten la mano para intervenir" (p. 199). También lo son los modos en los que el maestro interroga a los estudiantes en su clase, da la palabra y nombra monitores para que le colaboren en su función.

De esta forma, el examen ligado al método didáctico se instauró mediante la observación permanente y la interrogación, lo que representó un poder abstracto de indagación sobre el aprendizaje del estudiante y la acción preventiva ante eventuales desviaciones, ya no desde el castigo de carácter físico, sino como estrategia que genera temor. Bajo estos términos, Comenio (2009) recomendaba a los preceptores:

Si en medio de los ejercicios, interrumpiendo su lección, dice, de pronto: *Tú o tú, ¿qué acabo de decir? Repite este período. Tú, ¿dinos con qué motivo hemos llegado a esto?*, y cosas semejantes para el mejor aprovechamiento de la clase. Si hallare alguno que no esté atendiendo, se le debe reñir y castigar, y así se conservará el hábito de la atención. Igualmente, si interrogado alguno, éste duda, pasa al segundo, tercero, décimo o trigésimo y pide su contestación sin repetir la pregunta. Todo con el fin

de que atiendan todos lo que a cada uno se dice e intenten ponerlo en práctica. (p.126) [Cursivas de la autora]

Como se identifica, las estrategias de castigo que se desplazan de lo físico a la sanción pública, desarrollan acciones estratégicas como sorprender al estudiante que no preste atención, o un ritual de vigilancia de la práctica de examen, pero incorporado en el mismo método didáctico. A su vez, Comenio buscó verificar la verdad instaurada en el escolar a través de las habilidades de preguntar y responder como forma de verificación de un saber:

...terminada la lección debe darse licencia a los alumnos para preguntar al preceptor lo que quieran, bien sean dudas nacidas en la lección que acaba de darse, o en otras anteriores. No deben permitirse consultas privadas, sino que cada cual, ya por sí o ya por el decurión (si éste no ha podido satisfacer sus demandas), pregunte cuanto necesite, pero públicamente, para que tanto las preguntas como las respuestas sean útiles para todos. Si alguno provocase cuestiones útiles con frecuencia, no debe dejarse ocasión de alabarle, con lo que no faltarán ejemplos de actividad y motivos de estímulo para los demás. Semejante ejercicio diario de la atención aprovecha a los jóvenes, no sólo en el momento actual, sino *para toda la vida*. (Comenio, 2009, p. 128) [Cursivas de la autora]

Se identifican los esbozos de una práctica de examen en la que el grupo y el estudiante verifican sus aprendizajes en el marco de esta dinámica:

...para los ejercicios de traducción de una lengua a otra procederemos de esta manera: Después de efectuada la versión reúnanse por decurias; mande levantar a uno y retar al contrario que quiera. Así que éste se haya levantado, leerá el primero su ejercicio minuciosamente, escuchando todos con atención y con la vigilancia del preceptor (o por lo menos del Decurión), principalmente por la ortografía. Al terminar de leer el párrafo, el contrario hará observar lo que encuentre equivocado; después lo harán los de la misma decuria; luego se interrogará a toda la clase, y, por último, si es necesario, hará la censura el preceptor. Entretanto, todos examinarán sus cuadernos y corregirán lo que hayan equivocado, excepto el contrario, que conservará su ejercicio sin tocar. Terminado el período, y

bien enmendado, se pasará a otro, y así hasta el fin. Entonces el contrario recitará el suyo de igual modo, con la vigilancia del que retó para que no dé como enmendado y se hará la censura de cada una de las voces, frases y oraciones, como anteriormente. (Comenio, 2009, p. 129- 130)

La figura del preceptor, que vigila la competencia entre dos grupos decurias enfrentados, con el apoyo de auxiliares (decuriones), configuran una acción de vigilancia del saber a través de la acción retadora entre pares. Esta confrontación mantiene en permanente tensión a los sujetos que buscan salir airoso frente al grupo contendor. De esta forma, el examen, con su efecto de confrontación individual o grupal frente a pares, empieza a funcionar como un operador decisivo, que forma parte de la práctica de examen escolar que subsiste en la escuela del presente.

El término decurias lo explica Foucault (2005) de la siguiente manera:

Hay que advertir que las relaciones entre el ejército, la organización religiosa y la pedagogía son muy complejas. La "decuria", unidad del ejército romano, vuelve a encontrarse en los conventos benedictinos, como unidad de trabajo y sin duda de vigilancia. Los Hermanos de la Vida Común la tomaron de aquellos, y la adaptaron a su organización pedagógica, ya que los alumnos estaban agrupados por decenas. Esta unidad es la que los jesuitas utilizaron para la escenografía de sus colegios, introduciendo con ello un modelo militar. Pero la decuria a su vez fue disuelta a cambio de un esquema todavía más militar con jerarquía, columnas y líneas. (p. 166).

La función de normalización del examen como parte del método didáctico

... es absolutamente necesario que el Preceptor esté presente y lleve el asunto con toda seriedad y sin engaños, amonestando y castigando a los holgazanes y alabando públicamente a los diligentes (Comenio, 1993, p. 156)

La función normalizadora del examen ligado al método establece una distribución entre valores opuestos, lo positivo y lo negativo, el bien y el mal, lo aceptado y lo rechazado:

...toda la conducta cae en el campo de las buenas y de las malas notas, de los buenos y de los malos puntos” (Foucault 2005, p. 185). Esta distribución que se transforma en escalas, rangos, grados o ranking, “tiene un doble papel: señalar las desviaciones, jerarquizar las cualidades, las competencias, las actitudes, pero también castigar y recompensar (Foucault, 2005, p. 186).

Los criterios de la sanción normalizadora, desde valores de aceptación o rechazo, tienen vigencia en la escuela de hoy, tal como lo expresa Comenio (2009):

Solamente el preceptor, como inspector supremo, atenderá ya a uno, ya a otro, principalmente, para sorprender a aquellos discípulos en los que tiene menos confianza. Por ejemplo: Deben recitar las lecciones que se dan de memoria uno, dos o tres discípulos, y cuantos se manden levantar, unos después de otros, tanto de los últimos como de los primeros, estando atenta toda la reunión. De este modo todos deberán estar preparados por el temor de ser preguntados (...) Alguna vez deberá examinar por sí mismo los cuadernos de unos y otros, sin orden alguno, y castigará a aquel a quien hallase negligente. Parece que ha de dar más trabajo la corrección de los ejercicios, pero también hallaremos remedio para ello si seguimos normas parecidas. (p. 129)

A su vez, Comenio (2009) señala la necesidad de trabajar sobre las condiciones que parecen ser privativas de la naturaleza del sujeto y que requieren ser enderezadas por medio de la comparación mutua:

...si el espejo se encuentra cubierto de polvo o manchas, límpiese antes; si la tabla es áspera y desigual, puede ser cepillada; de este modo ya no habrá dificultad para su uso. Razonamiento igual es aplicable para la juventud: si se pule y estimula antes, unos serán pulidos y estimulados por los otros para que todos aprendan todas las cosas. (p. 58)

Este dispositivo normalizador marca las capas arqueológicas del establecimiento de escalas de lo posible o deseable y de lo no deseable, en virtud de la naturaleza de los estudiantes. Tal diversidad es presentada por Comenio (2009) como una suerte de tipología, donde es posible aprehender la diversidad del estudiante:

Viene aquí muy a punto la ocasión de decir alguna cosa acerca de la diferencia de los ingenios; esto es, que unos son *agudos* y otros *obtusos*, unos *blandos* y *dúctiles* y otros *duros* y *quebradizos*; algunos *ávidos* en las letras y otros más *aficionados a las cosas mecánicas*, y de esta última doble especie en los tres modos anteriores resultan seis temperamentos de los ingenios. Los agudos, ávidos y dúctiles; estos son los únicos entre todos los más aptos para los estudios... (p. 59)

Aparece una clasificación de los estudiantes que apunta a una atención metódica en función de las posibilidades de los educandos. Así lo indica Comenio (2009): “no solamente al lugar debe entenderse la mezcla de que hablamos, sino especialmente en lo tocante al mutuo auxilio; es decir que el maestro encomiende al que vea más despierto el cuidado de instruir a dos o más tardos” (p. 63). La referencia a la individualidad de los sujetos se centra en la necesidad de buscar que tarde o temprano se corrija o normalice.

El sistema de estímulos y sanciones

La sanción que normaliza en el examen se concreta en un sistema de estímulos y sanciones, que actúa como un juicio que tiene efectos en el sujeto por el temor a ser interrogado y lo inquieta por la objetivación que se produce al ser señalado como holgazán o diligente, precedida de la amonestación pública de vituperio o de alabanza, según corresponda a sus resultados, tal como lo describe Comenio (2009):

...Si en alguna ocasión hay necesidad de aguijón y espuela, pueden emplearse otros medios mejor que los golpes. Unas veces con ásperas palabras y públicas amonestaciones; otras, alabando y ensalzando a otros: ¡Aquí tenéis a éste o aquel, qué bien atiende, con qué seguridad aprende todo! ¿Estás tú embobado? Otras veces hay que estimular por medio del ridículo: ¡Mira que simple eres! ¿No entiendes una cosa tan sencilla? ¿Estás en tu juicio? También pueden organizarse certámenes semanales o mensuales acerca del primer puesto o de algún premio de la manera que anteriormente dijimos. Pero hay que procurar que esto no sea un verdadero juego y pasatiempo, y, por lo tanto, resulte inútil, sino que el deseo de la alabanza y el miedo al vituperio o a ser expulsado sirva de

poderoso estímulo a la diligencia. Por lo cual es absolutamente necesario que el preceptor esté presente y lleve el asunto con toda seriedad y sin engaños, amonestando y castigando a los holgazanes y alabando públicamente a los diligentes. (pp. 203- 204).

El sistema de estímulos y sanciones cobra importancia en la medida en que es respaldado por la familia, las instituciones y las autoridades que lo aprueban o desaprueban, de acuerdo con los principios y valores predominantes o instituidos en un tiempo y espacio determinados. Como lo indica Comenio (2009):

... los padres, si con frecuencia ensalzan y alaban a los eruditos; si para estimular a sus hijos les prometen bellos libros, vestidos o alguna otra cosa agradable (...) los preceptores (...) si alaban y ensalzan a los más aplicados repartiendo a los más pequeños manzanas, nueces, dulces, etc. (...) La escuela misma debe ser un lugar agradable, brindando encanto a los ojos por dentro y por fuera. (...) El Magistrado y los Rectores de las escuelas (...) si intervienen por sí mismos en actos públicos (bien sean ejercicios, declamaciones y controversias, o exámenes y promociones –grados-) y reparten entre los más aplicados alabanzas y premios. (pp. 96 y 97) [Cursivas de la autora]

Así, el sistema de premios y castigos, promovido intensamente a través de la práctica de examen, se transforma en un motor que pone en movimiento la maquinaria escolar, como una institución donde se asume:

...una economía del poder, más eficaz y más rentable vigilar que castigar (...), en su forma capilar de existencia, en el punto en el que el poder encuentra el núcleo mismo de los individuos, alcanza su cuerpo, se inserta en sus gestos, sus actitudes, sus discursos, su aprendizaje, su vida cotidiana. (Foucault, 1978, p. 88-89).

En este sentido, es importante entender el poder como productor pues: “induce placer, forma saber, produce discursos; hay que considerarlo como una red productiva que pasa a través del

cuerpo social en lugar de como una instancia negativa que tiene por función reprimir” (Foucault, 1988, p. 137).

Así, la relación saber-poder del examen no está asociada exclusivamente a la coerción en términos negativos, también actúa como productor del saber y de las subjetividades. Al respecto Foucault (1988) indica:

Si el poder no fuera más que represivo, si no hiciera otra cosa que decir no, ¿cree usted verdaderamente que llegaríamos a obedecerlo? Lo que hace que el poder se sostenga, que sea aceptado, es sencillamente que no pesa sólo como potencia que dice que no, sino que cala de hecho, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; hay que considerarlo como una red productiva que pasa a través del cuerpo social en lugar de como una instancia negativa que tiene por función reprimir. (p. 137).

Los códigos de la individualidad que produce la práctica de examen como parte del método didáctico.

Uno de los efectos del examen, radica en la producción de toda una serie de *códigos de la individualidad*, en la que se “hace de cada individuo un caso” (Foucault, 2005, p. 196). Para la práctica del examen como parte del método didáctico, se produce un nuevo sujeto individualizado por su memoria en los primeros niveles de formación, su entendimiento en los niveles intermedios hasta su capacidad de erudición en los niveles de formación superior.

Como indica Comenio (2009), “El nombre de erudición comprende el conocimiento de todas las cosas, artes y lenguas; el de buenas costumbres, no sólo la externa urbanidad, sino la ordenada disposición interna y externa de nuestras pasiones; y con el de religión se entiende aquella interna veneración por la cual el alma del hombre se enlaza y une al ser supremo” (p. 12)

Así, la función de individualización del examen aparece como una acción progresiva en la escuela desde la disciplina de la memoria, en la búsqueda cada vez mayor de la erudición, que se expresa en las diversas etapas de formación por las que debe pasar el estudiante.

Las etapas de formación se inician en la *escuela materna o el regazo materno (Gremium maternum)* y permanece en el ámbito doméstico. La condición de edad de la infancia se identifica como una etapa de subjetivación, en la que el sujeto es fácilmente moldeable: “La condición de todo lo nacido es que mientras está tierno fácilmente se dobla y conforma; si se endurece resiste el intento” (Comenio, 2009, p. 25). [Cursivas de la autora]

La práctica de examen en esta primera parte se asocia directamente con la estrategia de la interrogación oral:

...empieza a echar sus raíces cuando *el niño advirtiendo que por medio de preguntas y respuestas se efectúan las conversaciones*, se va acostumbrando a interrogar él también y a contestar lo que se le pregunta. Hay solamente que enseñarle a preguntar adecuadamente y contestar con precisión a lo interrogado a fin de que se habitúen a fijar su pensamiento en el tema sin perderse en divagaciones (Comenio, 2009, p .163) [Cursivas de la autora]

Figura 2. La interrogación como parte del examen, busca desplazar al castigo físico



Nota: <http://alasdeplomo.com/cada-maestrillo/>

En la *Escuela Común Pública* o *Escuela de la Puericia*, como segunda etapa de formación, se espera que el discípulo desarrolle memoria e imaginación y aproveche todo aquello que aprendió por los sentidos externos. El fin y objeto de la Escuela Común se focaliza entre los seis y los doce años, instruyendo en todo aquello cuya utilidad abarca la vida entera y en su conjunto va definiendo una práctica de examen orientada a la individualización del estudiante:

...que los niños copien de su puño y letra, y con la mayor limpieza, sus libros impresos de clase. Esto servirá para grabar más profundamente en la memoria cuanto se haga por tener los sentidos largo tiempo ocupados con las mismas materias. Se adiestrarán en este diario ejercicio de escritura, en la caligrafía, velocidad en la escritura y buena ortografía; hábito en extremo utilísimo para los sucesivos estudios y ocupaciones posteriores de la vida (Comenio, 2009, p. 171).

A su vez, aparecen esbozos de la intención de examinar, no solo a los estudiantes, sino también a la escuela misma a través de la opinión de los padres de familia: “Será una prueba evidente para los padres de los alumnos de que en la escuela se hace todo lo que debe hacerse, y

podrán juzgar fácilmente de su aprovechamiento viendo cómo realizan su trabajo” (Comenio, 2009, p. 171).

La *Escuela Inferior o Escuelas para Todos* (materna y común) asumió la formación de los conocimientos básicos, con la intención de ofrecer y garantizar una permanencia de los estudiantes, lo que persiste en la escuela del presente.

La siguiente etapa de formación, *Escuela Latina o Gimnasio*, dispone de un plan de estudios con énfasis en el saber enciclopédico.

... al terminar el curso de los estudios de estos seis años, sean los adolescentes, si no perfectos en todas estas materias (ya que ni la edad juvenil consiente la perfección, puesto que es necesaria larga experiencia para afirmar la teoría con la práctica, ni en seis años es posible agotar el océano de la erudición) por lo menos *que tengan sólidos fundamentos para una futura erudición perfecta*. (Comenio, 2009, pp. 226-227) [Cursivas de la autora]

Al finalizar, en la escuela latina o gimnasio, la práctica de examen cumple su función de selección para el ingreso a la escuela superior o *Academia*:

Dar entrada en la Academia solamente a las inteligencias más escogidas dejando a los demás para la agricultura, los oficios o comercio, si para ello nacieron (...). Sería, pues, muy conveniente que al salir de la escuela clásica hicieran los Directores de las escuelas un *examen público* para determinar quiénes, a su juicio, debían pasar a la Academia y a cuáles sería útil destinar a los otros géneros de vida; y de aquellos que habían de continuar los estudios, quiénes se debían dedicar a la Teología, Política o Medicina, etc., conforme a la inclinación natural que manifestaban o exigía la necesidad de la Iglesia o de la República... (Comenio, 2009, p.p. 234).

Consecuente con lo expresado por Durkheim (1982), aquí aparece la intención de selección del estudiante para proseguir estudios superiores:

...los sistemas de grados y exámenes es producto de la organización corporativa (...) Indudablemente, los conocimientos exigidos para cada grado han cambiado, pero todavía existe la misma escala con el

mismo número de peldaños, y cada una de las tres etapas (...) el bachillerato cierra el primer período de la vida escolar, el doctorado es el punto culminante y la licencia ocupa entre estos dos extremos una posición intermedia, pero tan dudosa como antes. Una vez que sabemos que este sistema se deriva de una institución arcaica y desaparecida, a saber, de la corporación medieval, (...) no podemos sino preguntarnos si esta persistencia (...) es del todo normal... (p .176).

La etapa de formación de la Academia, en la Didáctica Magna, se ubica como la etapa final de formación para los doctores y los futuros formadores. La rigurosidad del tratamiento del saber en este nivel es descrita en detalle:

I. *Deben hacerse los estudios verdaderamente universales* de manera que no haya nada en las Letras y Ciencias humanas que no sea oportunamente tratado aquí.

II. *Deben seguirse los procedimientos más fáciles y seguros* para dotar de sólida erudición a todos los que hasta aquí llegan.

III. *No hay que conceder los honores públicos sino a los que llegaron con éxito a la meta de sus trabajos y son aptos y dignos de ello* y a quienes puede encomendarse con seguridad la dirección y gobierno de las cosas humanas (Comenio, 2009, p. 223). [Cursivas de la autora]

La individualización de los estudiantes en la práctica de examen en la academia, se hace más explícita y exigente con sustentaciones públicas en las que se distribuye a los alumnos algunos buenos autores que traten de la misma materia, para leerlos privadamente para su disertación: “Entonces se permitirá a uno cualquiera de los presentes (guardando un orden determinado), que le responda, y a los demás que lo juzguen y lo declaren hasta que parezca suficientemente discutido y, por último, corresponde al profesor como presidente terminar la controversia” (Comenio, 2009, p. 226).

De esta forma, se consolida aún más la función de *selección-exclusión* de la práctica de examen, acentuada por la necesidad de validar el saber establecido como necesario para obtener

títulos universitarios, mediante una selecta audiencia que, a manera de un tribunal, define la competencia del examinado:

...solamente se confieran los honores públicos a quienes los merezcan (...) y aquellos cuya diligencia sobresalga en grado máximo, conseguirán el testimonio público de su virtud, la corona doctoral o magistral (...) sería convenientísimo que el candidato (o varios simultáneamente) se coloque en medio, sin quien le dirija. Entonces, algunos de los más doctos y versados en la práctica, le interrogarán lo que tengan por conveniente para explorar su aprovechamiento en la teoría y la práctica. (...) Apriétesele con preguntas y variedad de casos hasta que aparezca claramente que puede juzgar con sabiduría y verdadero fundamento acerca de las cosas... (Comenio, 2009 [1632], pp. 236-337).

A manera de síntesis, se puede afirmar que queda descrita la aproximación de lo que efectivamente se ha dicho sobre la práctica de examen, bajo las condiciones de posibilidad histórica de la naciente escuela pública moderna, que pone al maestro dispuesto a la formación y seguimiento de un estudiante y al estudiante se le individualiza como sujeto capaz, no solo de retener en la memoria, sino “de penetrar hasta la médula de las cosas...” (Comenio, 2009, p. 54).

Como acontecimiento discursivo, y en tanto horizonte propuesto en la investigación sobre las unidades que la conforman, en la Tabla 3 se presentan las relaciones entre los discursos y la unidad del objeto, la forma y tipo de encadenamiento, su permanencia de determinados conceptos, y la identidad y persistencia de determinadas estrategias, junto con la posición de los sujetos que forman parte de la práctica de examen escolar asociado al método didáctico.

Tabla 3.

Relaciones y funciones de la práctica de examen escolar como parte del método didáctico

Relaciones de la Práctica	Funciones	Vigilancia	Normalización
	Objetos- ¿Qué?	Intenciones ¿Para qué?	Estrategias ¿Cómo?
	Verdad instaurada en el saber escolar susceptible a ser observada: memoria, entendimiento y juicio.		<p><i>Escuela materna:</i> los sentidos. <i>Escuela común:</i> la imaginación y la memoria. <i>Gimnasio:</i> el entendimiento y juicio <i>Academias:</i> Voluntad y armonía del alma por la Teología. Inteligencia por la filosofía. Funciones vitales del cuerpo por la medicina. Bienes externos por la jurisprudencia</p>
	Certeza del conocimiento que empieza por los sentidos sigue en la memoria y por último alcanza el juicio.		<p><i>Niño:</i> moldearlo <i>Escolar:</i> ejercitarlo en la <i>memoria</i> <i>Adolescente:</i> prepararlo para una futura erudición <i>Universitario:</i> Formarlo como erudito, enciclopédico o sabio universal Asegurar la rectitud y la aceptación de la norma</p>
	Observación Seguimiento Interrogación Confrontación que mantiene en permanente tensión a los sujetos		<p><i>Escuela materna:</i> formas orales <i>Escuela común:</i> copia escritas <i>Gimnasio:</i> exámenes en todas las materias Prueba de ingreso para la academia. <i>Academia:</i> exámenes y sustentación publica Sistema de premios y castigos: Amonestación y vituperio a <i>holgazanes</i> Alabanza y reconocimientos a <i>diligentes</i></p>
	¿Quiénes? <i>Escuela Materna:</i> Padres <i>Escuela Común y Gimnasio:</i> Preceptor, decuriones <i>Academia:</i> Profesores sabios y eruditos		<p>¿A quiénes? <i>Escuela materna:</i> sujeto fácilmente moldeable <i>Escuela Común y Gimnasio:</i> entre los seis y los doce años. Y adolescentes <i>Academia:</i> futuros doctores y formadores En general se identifica una clasificación según naturaleza que debe ser educada en la escuela: agudos, obtusos, blandos, dúctiles, duros, quebradizos, ávidos y aficionados.</p>

Nota: Elaboración propia, a partir de la práctica de examen descrita desde el referente de la Didáctica Magna (Comenio, 2009).

En síntesis, gracias al pensamiento reformista de la modernidad, en la organización de la escuela moderna se instauró un nuevo saber-poder que indica una serie de transformaciones, en las que la práctica de examen funciona como una combinación de vigilancia y normalización, donde la observación y la interrogación procuran la verificación de lo enseñado y la comparación de los alumnos entre sí, pero donde no se tiene como antecedente la medición o la calificación. En cambio, su función en la selección al acceso a otros niveles de formación aparece, no como respuesta a una necesidad pedagógica, sino como una intención de selección-exclusión muy propia de la escuela y la universidad.

Se identifica así una doble caracterización de sedimentación arqueológica de la práctica de examen: como procedimiento pedagógico (en la interioridad del aula y de la escuela) y como procedimiento de *selección académica* (en la exterioridad de los requerimientos sociales). Dicha caracterización, genera una tensión permanente que se subsiste en la escuela de hoy.

2. La Práctica de Examen como Parte del Método Didáctico en la Escuela Pública Colombiana

En esta segunda parte se describe la práctica de examen de la escuela colombiana en el régimen discursivo del examen ligado al método didáctico. Se identifica la existencia material de registros y planes de escuela, en los que la práctica de examen aparece en la instrucción pública desde fines del siglo XVIII, acompañada de nuevas relaciones pedagógicas y organizativas al interior de la escuela, y hace parte del método didáctico hasta la primera mitad del siglo XX.

El proceso de instauración de la instrucción pública en el siglo XIX sirve como marco para la descripción de los modos de enseñanza y las formas de la práctica de examen ligada al método didáctico en la escuela pública colombiana.

El marco de condiciones históricas de la época se concentró en el ámbito educativo, identificado como el más pertinente para dar respuesta a las necesidades económicas y sociales de la naciente república. Como indican Zuluaga, Saldarriaga, Echeverry y Zapata (2004):

Entre las reformas primordiales se encontraba la educación enmarcada por dos propósitos medulares: formar una élite profesional para la dirección de la república y brindar la instrucción primaria a los súbditos, casi todos sumidos en el analfabetismo. Escuelas, colegios y universidades integraban el conjunto institucional adoptado para la construcción del sistema de instrucción pública. (p. 204)

Para el desarrollo descriptivo se recopilaron planes, registros y manuales de enseñanza, en los que se reconoce una práctica de examen como una *positividad*³ que llevó a la configuración de la individualización de los estudiantes al interior de la naciente escuela pública, en el marco de una práctica que durante el siglo XIX estuvo regida por el método de *enseñanza mutua* y el de *enseñanza objetiva*.

Como explica Martínez (2011), los planes eran los discursos cercanos a la práctica de la enseñanza de los maestros en la escuela:

...era fundamentalmente un texto prescriptivo, que indica cómo proceder en la conformación y la dirección de la escuela. De todas maneras, estos registran por primera vez el precario saber sobre esta institución y la práctica del maestro en un espacio definido para el oficio de enseñar (...) los discursos sobre la educación y la legislación luego de la expulsión de los jesuitas en 1767, delimitaron y recortaron lo específico de la escuela por medio de los planes. (p. 28)

Hacia 1820 se consideraba que el vehículo fundamental para alcanzar el estatuto de ciudadanía era la instrucción:

³ “Determinar la *positividad* de un saber no consiste en referir los discursos a la totalidad de la significación ni a linterioridad de un sujeto, sino a la dispersión y la exterioridad. Tampoco consiste en determinar su origen o una finalidad, sino las formas específicas de acumulación discursiva” (Castro, 2011, p. 315)

Sin saber leer y escribir los ciudadanos no pueden conocer fundamentalmente las sagradas obligaciones que le impone la religión y la moral cristiana, como tampoco los derechos y deberes del hombre en sociedad, para ejercer dignamente los primeros y cumplir los últimos con exactitud” (Codificación Nacional. Ley de 1821 “sobre el establecimiento de escuelas de primeras letras para niños de ambos sexos Art. 2º.).

Como manifiesta Echeverry (1989):

Esta nueva ubicación de los sujetos cultural, moral y económicamente más poderosos en la Colonia, insta una transformación como condición necesaria a la formación del ciudadano, siendo la iglesia y sus ministros (especialmente los regulares), la primera institución que transforma el nuevo régimen republicano. La única institución republicana que es fundada sobre un nuevo cimiento es la instrucción pública. (p. 53).

La escuela pública se identificaba como la institución encargada de que la población aprendiera a leer y escribir, con maestros nombrados por las gobernaciones de las provincias, un plan de estudio previamente establecido por el Estado y el establecimiento de un método de enseñanza uniforme para toda la República tal como lo señalaba la reforma educativa del Congreso de Cúcuta. El Artículo 14 de la Ley 15 de 1821 decía textualmente:

El método de enseñanza será uniforme en todo el territorio de la República, para lograrlo, el poder ejecutivo hará los reglamentos necesarios para el gobierno y economía interior de las escuelas, estableciendo en ellos premios y certámenes los cuales presentará al próximo Congreso para su aprobación y reforma, igualmente mandará componer e imprimir, todas las cartillas, libros e instrucciones necesarias para la uniformidad y perfección de las escuelas.

Dicho método se identifica como adecuado para resolver el problema de la falta de maestros, la racionalización de recursos en la instrucción, el disciplinamiento, el control social, la obediencia al orden social, la individualización y la identificación de una estructura jerárquica de mando. Es evidente que el ideal pansófico o la gran utopía pedagógica de Comenio "Educar todo

a todos", en el sistema mutuo, toma una posición como método para la enseñanza de los pobres de la escuela colombiana, que mediante el empleo de monitores permitirá controlar a un gran número de niños en una misma aula. Como explica Saldarriaga (2003):

El sistema se representaba como una máquina escolar perfecta, que permitía a un solo maestro enseñar a mil niños al tiempo, los rudimentos de la moral, la escritura y el cálculo, cuyo objetivo explícito era moralizar a las clases pobres pues los habitúa a la subordinación y al freno. (p. 150).

Las políticas educativas colombianas promulgadas desde 1821 hasta 1844, difundieron el Método Lancasteriano para todos los centros educativos de primaria, con la utilización de la misma escuela primaria como centro de formación de maestros y de difusión de dicho método.

Desde una mirada crítica de la difusión del método Lancasteriano, Zuluaga (1996) indica: “hicieron de la Escuela Normal una institución para formar maestros mediante un método de enseñanza que, lejos de fortalecer su carácter de institución del saber pedagógico, la convirtieron simplemente en un polo de difusión de la enseñanza mutua con una proyección muy simple en el oficio de maestro” (Zuluaga, 1999, p. 272).

El gobierno nacional ordenó la impresión y difusión del *Manual del Sistema de Enseñanza Mutua Aplicado a las Escuelas Primarias de los Niños* (1826), con la finalidad de satisfacer la demanda de formación “en las escuelas públicas de ciudades y villas, como en conventos y parroquias, los maestros el sistema de enseñanza mutua o lancasteriano para la instrucción de la escuela primaria en aritmética, lectura, escritura y los principios de la moral y la iglesia cristiana” (Echeverry, 1999, p. 35).

Con la publicación del Manual de Enseñanza Mutua para las Escuelas de Primeras Letras (Triana, 1845), se incluyeron elementos del nuevo método de *Pestalozzi* o de enseñanza objetiva para la gramática y la aritmética, adaptados en la instrucción primaria.

El método de Pestalozzi se fundaba en una nueva mirada de la acción del estudiante en el que éste se viera obligado, a través de signos representativos o construcciones, a hacer visible y sensible lo aprendido: "... las imágenes con la naturaleza y los objetos, los razonamientos y las abstracciones con ejercicios y hechos, se aplica en cada momento de la instrucción y a todas las ramas del saber" (Abbagnano & Visalberghi, 2001, p. 475)

Quiceno (2000) explica que:

El método pestalozziano fue establecido plenamente en Colombia a partir de 1870, y estuvo vigente hasta la tercera década del siglo XX. Desde Comenio hasta Pestalozzi fueron pocas las instituciones de renombre creadas como parte de la corriente pedagógica *racionalista-humanista*, a excepción de Pestalozzi que tuvo tiempo y valor para crear una obra teórica importante y una obra universal de pedagogía. El progreso, si así puede llamarse el trabajo crítico, fue el de organizar la pedagogía. (p. 141). [Cursivas de la autora]

El desplazamiento del método de enseñanza mutua hacia el método pestalozziano, muestra el propósito de transformar la enseñanza memorística por una nueva expresión de escuela activa, donde la visión de examinar se ubica en el referente de la objetividad. Al respecto afirma Saldarriaga (2003):

Quedaba, pues, entablado el combate contra los dos temibles enemigos de la pedagogía moderna: el verbalismo (las palabras desligadas de las ideas) y el memorismo (las ideas desligadas de sensaciones) combate que se integró rápidamente al sentido común de los maestros colombianos a partir del último tercio del siglo XIX como timbre de modernidad: educar llegó desde entonces a definirse, no como imbuir conocimientos, sino ejercitar las facultades para desarrollarlas (p. 47).

Bajo estas condiciones de posibilidad histórica, la práctica de examen escolar, como parte del método de enseñanza en la escuela, asume una tensión que persiste en la escuela del presente, entre el examinar en el estudiante su capacidad de retener en la memoria o verificar su aprovechamiento a través de la observación de su capacidad de aplicar lo aprendido. A

continuación, se describen los propósitos de la práctica de examen, como parte del método de enseñanza en la escuela colombiana, utilizando los referentes de *vigilancia* y *normalización* (Foucault, 2005, p. 189), propuestos para la investigación. [Cursivas de la autora]

La función de vigilancia del examen como parte del método didáctico en la naciente escuela pública colombiana.

A una señal del monitor general de lectura, los monitores de sección toman en sus manos las tablas y proceden a preguntar a los niños sobre el objeto de la lección (Manual de enseñanza mutua 1826, p.p. 48-49)

La práctica del examen escolar, forma parte de los dispositivos de disciplinamiento que responden a la formación de un proyecto racionalista moderno de organización institucional para la instrucción y la corrección de los escolares.

La disposición del espacio del aula de clase, con un gran número de estudiantes bajo la acción vigilante del maestro y el apoyo de monitores, constituye el modelo de encierro diseñado para la disciplina y el control del saber de los sujetos, acompañado de registros de asistencia, pruebas, lecciones a partir de manuales, entre otras evidencias. La relación jerárquica del maestro se ve reflejada más en su vigilancia, que en su saber para enseñar. Tal como lo señala el Manual de Enseñanza Mutua Aplicado a las Escuelas Primarias de los Niños (1826):

Como la instrucción en estas escuelas elementales, en lo que respecta a la mera enseñanza, se limita particularmente a la lectura, aritmética y labor, no otra cosa se requerirá absolutamente en un maestro o maestra de tales escuelas, que un perfecto conocimiento de aquellos ramos de instrucción; y tal es la excelencia del sistema británico, que, si la organización de la escuela se mantiene exactamente, bastaría aún un grado moderado de saber, por parte del maestro... (p. 84)

Esta forma de control, basada en la *vigilancia jerárquica* de la enseñanza en la escuela, se acerca al modelo panóptico, que “permite que se deleguen capacidades de vigilancia de un

estrato superior a uno inferior con el fin de hacer más perfecto, más abarcador el mecanismo” (Narodowski, 1994, p. 7).

Dice Foucault (1980) del *panoptismo*:

... es una forma de saber que se apoya ya no sobre una indagación sino sobre algo totalmente diferente que yo llamaría *examen*. En el Panóptico se producirá algo totalmente diferente: ya no hay más indagación sino vigilancia, examen. No se trata de reconstituir un acontecimiento sino algo, o, mejor dicho, se trata de vigilar sin interrupción y totalmente...sobre los individuos por alguien que ejerce sobre ellos un poder –maestro de escuela, jefe de oficina, médico, psiquiatra, director de prisión– y que, porque ejerce ese poder, tiene la posibilidad no sólo de vigilar sino también de constituir un saber sobre aquellos a quienes vigila... (Foucault, 1980, pp. 104 – 105)

Juega así, un papel preponderante la vigilancia del maestro apoyado por los monitores: “a una señal del monitor general de lectura, los monitores de sección toman en sus manos las tablas y proceden a preguntar a los niños sobre el objeto de la lección” (Manual de Enseñanza Mutua Aplicado a las Escuelas Primarias de los Niños, 1826, pp. 48-49).

Figura 3. El monitor del método de enseñanza mutua en su acción de vigilancia delegada por el maestro



Nota:<http://healpineau.wordpress.com/2012/09/03/sistema-lancasteriano/#jp-carousel-54>

En una valiosa descripción literaria, la obra *Dimitas Arias*, Tomás Carrasquilla (1964) muestra como el ambiente de la escuela y su método, estaban ligados a la práctica de examen en una dinámica de vigilancia maestro - monitor, que llegaba hasta un castigo físico cuando el método no funcionaba:

-Siga la leyenda! -grita el Maestro.

Ni por ésas. Muchos se atropellan y quieren ir a dar la lección, todos a una. Como pocos la saben, el Maestro, sofocado, esgrime el puntiagudo chuzo de macana con que apunta, y aquí pincha una mano, allá un molledo, acullá tumba un catón. (...) El pobre Maestro quedaba rendido, y, cuando ya los escribanos garrapateaban en sus puestos, llamaba al monitor de la arena, para que dirigiera esta sección, constituida por los que de tiempo atrás se denominaban los gorgojos. (...) (pp. 246-247)

Así, el régimen de la práctica de examen, unido al método didáctico, mostraba una posición del maestro y de los monitores que era determinante en la función de vigilancia del saber de los estudiantes, bajo el propósito de lograr que aprendan. En el Reglamento de Maestros de primeras letras para las Escuelas de la Provincia de Antioquia de 1819, se indica:

Los maestros deben poner mucho cuidado en que los niños aprendan a leer y escribir con toda la perfección posible, cuidando en lo primero que pronuncien bien las cláusulas sin unir las ni separarlas fuera de tiempo (...) La limpieza, unión y, sobre todo, claridad son el mérito principal de la buena letra. (Capítulo tercero, artículo 2º). Al tiempo de leer y escribir les irá advirtiéndolo el maestro los defectos de ortografía para que los enmienden, recordándoles las respectivas reglas (Capítulo tercero, artículo 4º). La aritmética en todas sus partes principales es uno de los ramos más importantes en la escuela de primeras letras. El maestro tendrá un cuidado particular en que los niños la aprendan, como también los primeros elementos de la geometría (Capítulo tercero, artículo 5º).

Según lo establecido al interior de la escuela, el registro escrito y el puesto del estudiante, entró también a formar parte estratégica de individualización:

La primera disposición del maestro en su escuela será la de formar un libro en que vaya asentando los nombres de los niños que se le presenten. La partida expresará la fecha, la edad, padres y estado de enseñanza que tienen. Después formará otras tantas listas, como clases en que estarán divididos, que para el debido orden y más fácil método han de ser cuatro: la de leer, la de escribir, aritmética y doctrina y, últimamente, la de geometría. La división de estas clases será sensible y discretamente dispuesta en asientos de gradas, y numerados, para que cada niño sepa dónde debe sentarse siempre, como que la graduación de asientos es la única que denotará la antigüedad y adelantamiento en cada uno. (Reglamento para las Escuelas de la Provincia de Antioquia 1819, artículo 7º).

Tal como se muestra en la Figura 4, el registro escrito sobre los alumnos funciona como evidencia de la vigilancia del saber, ubicándolo a los estudiantes “en una red de escritura; los

introduce en todo un espesor de documentos que los captan y los inmovilizan” (Foucault, 2005, p. 194).

Figura 4. Del libro Sistema de enseñanza mutua para la escuela de primeras letras por la Compañía Lancasteriana

Registro 2.º de asistencia diaria.						
Primera semana de enero.						
B.						
Nombres.	Lunes.	Martes.	Miércoles.	Jueves.	Viernes.	Sábado.
Bellido Juan.	-	+			+	-
Bustamante Frans ^{ca} .	+			-	+	
Bustillos Atikana.			+	+	-	
						Observaciones de la semana.
						Lastimo á un niño y se escapó.
						Casi siempre viene tarde.
						Es muy desasosado.
Segunda semana.						
Ballido Juan.		-				+

Nota: pic.twitter.com/549398WCLi

Los sistemas de registro escrito que siguen utilizándose en la escuela del presente, muestran los engranajes del saber-poder en el marco de una práctica de examen, en distintos momentos y según las condiciones de posibilidad histórica de cada época.

A su vez, la inspección a la escuela también toma la forma de vigilancia, es decir, no solo actúa sobre el estudiante, sino también sobre la institución escolar y los maestros en su conjunto.

Para la escuela de las primeras letras se indicaba:

El director de estudios que se establecerá en cada provincia, deberá serlo también de las escuelas, con la intervención que le confieran los reglamentos de la materia; pero los gobernadores supervigilarán tales establecimientos, cuidando de que se cumplan exactamente las disposiciones que de ellos tratan,

a cuyo efecto los visitarán de tiempo en tiempo por sí, o por personas de su confianza, reformando los abusos que se introduzcan y haciéndolos caminar a su perfección. Los cabildos cuidarán también de las escuelas de su distrito capitular, y en las parroquias o pueblos donde no resida cabildo, los curas serán inspectores inmediatos de sus escuelas, encargándoseles el mayor cuidado y vigilancia. (Codificación nacional. Ley 15 de 1821, artículo 16).

Las funciones de inspección y vigilancia de la escuela primaria fueron asumidas por personalidades externas denominadas *juntas curadoras*, que funcionaban como organismos civiles integrados por padres de familia y presididas por el jefe político de la región:

... Serán nombradas estas juntas ahora por todos los padres de familia que tengan hijos, y residan en la parroquia, villa o ciudad, a quienes convocará y presidirá al efecto el jefe político municipal en el lugar de su residencia, y en el resto de cada cantón los respectivos alcaldes parroquiales. (Decreto 1 de 1826. artículo, Codificación Nacional).

Como explica Echeverry (1989), las *juntas curadoras* actuaban “como órganos de reconstrucción y centralización de los sujetos e instituciones locales, en beneficio de la estrategia del poder político como opción para la construcción de un sistema de enseñanza pública unificado y centralizado” (p. 19). Así, en el inicio de la República se identifican relaciones dirigidas a la formación de la nacionalidad, en las que el Estado asume la inspección y vigilancia del acontecer educativo de la escuela pública, en un régimen de práctica de examen ejercida por el maestro sobre los estudiantes al interior del aula, y de las personalidades de la región sobre la escuela.

La función de normalización del examen ligado al método, en la naciente escuela pública colombiana

“...El sistema cuantificaba los errores cometidos y los logros obtenidos. El conjunto de los procedimientos conformaba un sistema articulado con rigidez a la disciplina y al orden, necesarios para garantizar los mecanismos que daban soporte al método” (Zuluaga, 2001, p. 43).

La función normalizadora del examen en la escuela pública colombiana, consideraba una serie de estímulos y sanciones según la posición del estudiante. Cumple entonces la función de estimular el aprendizaje, corregir, señalar cualidades, desviaciones, hacer correcciones y en últimas, aceptar o rechazar al estudiante según los resultados obtenidos. Estas funciones se identifican como persistentes en el tiempo, con las adaptaciones propias de cada momento histórico con evidente vigencia en la escuela del presente.

Como función de estímulo del aprendizaje se indicaba: "...para robustecer la memoria, y ejercitar el juicio, los niños deben ser regularmente interrogados sobre las lecciones que han estado leyendo, y conviene que tanto las preguntas como las respuestas, se den, en cuanto es posible, en el lenguaje de la Escritura" (Fox, S.S., 1826, Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños, p. 49)

Como función de corrección definía otra acción de normalización el examen escolar:

"Deberá también corregir con cuidado todas las letras defectuosas, hacer notar como las ejecutan, ver si hay omisiones, indicarlas o corregirlas: apuntará detrás de su pizarra los niños que hayan dejado de escribir. Este género de inspección y de censura se practica en el mayor silencio. Estos preceptos son aplicables a todas las clases" (Manual de Enseñanza Mutua Para las Escuelas de Primeras Letras. 1845, pp. 6 y 7)

Además, según el aprendizaje adquirido, se definía también la función de autorizar el *paso a una clase superior*: "Se sigue de este arreglo, que estando a nivel de los alumnos de una clase de lectura o aritmética deben adquirir el mismo grado de instrucción, y cumplir los mismos deberes a fin de hacerse idóneos para pasar a una clase superior" (Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños, 1826, pp.33-34).

Los premios se presentaban en la práctica de examen escolar como una forma de consolidación de la normalización del estudiante según la grado de aceptación de la excelencia escolar : "Para algunos niños es un aliciente el placer de sobrepasar a sus compañeros y de obtener la aprobación de sus maestros; pero *para promover una emulación* más general, se premia a todo niño que se distingue en saber su lección, o por su conducta ordenada en la escuela" (Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños, 1826, pp. 96-97).

Además, los estímulos se complementaban con premios materiales a los estudiantes que merecían reconocimiento, como cédulas de valor nominal. Estas cédulas se cambiaban por dinero o por otro tipo de objetos como "libros, gomas, camisas, medias, cortaplumas y artículos varios" (Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños, 1826, p. 97).

La *difusión pública* actuaba también como una forma de normalización ejemplarizante para los demás: "Una vez recibidos los premios, los niños son llevados por sus monitores al salón de clase y allí se anunciaba en voz alta la razón del premio, se les hacían dar varias vueltas al salón y luego se despachaban para sus casas" (Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños, 1826, p. 97). De esta forma se identificaba la práctica de examen escolar como una forma de emulación pública que sirve como ejemplo a seguir hasta la escuela del presente.

Los castigos representaban otra forma de normalización cuando los estudiantes estaban fuera de la norma. Perdían los privilegios y eran sometidos a la censura, al reproche y la reprobación. Esta práctica es muy usual y persiste en el aula escolar del presente. En el Reglamento para las Escuelas de la Provincia de Antioquia (1819) se establecía:

Los niños que sean absolutamente *desaplicados* o del todo *ineptos* serán *despedidos de las aulas* en virtud del examen anual. Este es un punto de mucho interés. Los padres desengañados destinarán sus hijos a otras ocupaciones útiles; la República literaria quedará purgada de miembros inútiles y el estado eclesiástico recobrará su esplendor por medio de sujetos que unan la probabilidad a la sabiduría (Capítulo primero. Previsiones generales, artículo 18) [Cursivas de la autora]

Aparece aquí la denominada *expulsión*, con la que la escuela aparta del sistema educativo a quienes de acuerdo con las normas establecidas no lograban alinearse en ellas. Además de la interrogación, la corrección, la emulación y el castigo, aparece una nueva acción relacionada con el sistema monitoreal, identificada como la *delación entre pares, o acusación ante el maestro de aula*, que conlleva a otra forma de corrección y sanción. Carrasquilla (1927) en su autobiografía lo describe con lujo de detalles:

La primera hora de escuela se empleaba en estudiar de memoria las lecciones, principalmente la de Nebrija, siendo de advertir que jamás se nos hizo acerca de ellas la más ligera explicación; y que cuando la gritería menguaba un poco, el maestro tenía cuidado de avivarla con férula en mano diciendo: ¡estudien, estudien! A las nueve salían al corredor los tomadores y los tomandos; y estos tenían la obligación de llevarles a aquellos el pan de su desayuno o alguna otra golosina, para evitar que les apechugaran, es decir, que dijeran que habían dado mal su lección, aunque la hubieran sabido perfectamente. A las nueve y media volvíamos a entrar a la sala para que los tomadores dieran cuenta de las lecciones, y darle a cada uno su merecido con arreglo a este sencillo código penal que estaba pegado en la columna del corredor: por cada punto un *ferulazo*, seis *azotes* a los que den *pésima*; *seis más* a los que se *ensoberbezcan*. Los tomadores, poniéndose de pie, hacían el papel de defensores o fiscales, y don Fructuoso dictaba la sentencia, que se ejecutaba inmediatamente (Carrasquilla, 1927) [Cursivas de la autora]

Se identifican las acciones del castigo como una forma de encauzar el estudio en el aula, con las transformaciones propias del momento histórico que vivía la escuela. El axioma de *‘la letra*

con sangre entra era muy conocido por estudiantes y docentes. El relato autobiográfico del mexicano Fernández de Lizardi (1776-1827), presenta algunos de sus detalles cotidianos en su obra *El Periquillo Sarniento*, que confirman la difusión generalizada de estas prácticas escolares:

Tal era mi nuevo preceptor, de cuya boca se había desterrado la risa para siempre (...). Era de aquellos que llevan como infalible el cruel y vulgar axioma de que *la letra con sangre entra*, y bajo este sistema era muy raro el día que no me atormentaba. La disciplina, la palmeta, las orejas de burro y todos los instrumentos punitivos estaban en continuo movimiento sobre nosotros; y yo, que iba lleno de vicios, sufría más que ninguno de mis condiscípulos los rigores del castigo. (...) cuando iba o me llevaban a la escuela, ya entraba ocupado de un temor imponderable; con esto mi mano trémula y mi lengua balbuciente ni podían formar un renglón bueno ni articular una palabra en su lugar. Todo lo erraba, no por falta de aplicación, sino por sobra de miedo. A mis yerros seguían los azotes, a los azotes más miedo, y a más miedo más torpeza en mi mano y en mi lengua, la que me granjeaba más castigo (Fernández de Lizardi, 1992, p. 22). [Cursivas de la autora]

Así, la práctica de examen en el aula se desarrolla entre el miedo y la agresión, y se mantiene en la escuela del presente con algunas sutiles pero eficientes transformaciones representadas en actos públicos de premios, sanciones, correcciones e incluso expulsiones, cuando las situaciones así lo ameritan.

La práctica de examen final como función persistente en la vida de la escuela.

La culminación de un tiempo de formación se definía en la escuela mediante *los resultados de la práctica de examen final*, con la que se busca verificar el aprovechamiento de los estudiantes en un período de tiempo llamado año escolar. Esta verificación en cierta manera cubría a la escuela y servía de evidencia de la enseñanza que ofrecía a los estudiantes y del aprendizaje que estos alcanzaban.

Figura 5. El examen (Albert Anker, Suiza 1831-1910)



Nota :Tomado de <http://www.digi-archives.org/pages/echos/ESM091004.pdf>

Tal como se muestra en la Figura 5, el examen final realizado públicamente, tiene antecedentes en la escuela lancasteriana, con la presencia de las autoridades prestantes de la región, como el párroco, el alcalde, los grandes benefactores, así como los padres de familia, quienes obraban de testigos del aprovechamiento de los alumnos y la efectividad de sus preceptores, tal como lo estipulaba el Reglamento para las Escuelas de la Provincia de Antioquia (1819):

Cada año, a fines de noviembre o a principios de diciembre, presentará al público todos los escolares en examen a que asistirá el ilustre Cabildo, como vice patrono, y examinarán los otros maestros de gramática, filosofía, con algunos vecinos escogidos al efecto, convidándose al vecindario para que la solemnidad del acto excite la emulación, y haga relucir el mérito de los de mayor talento y aplicación. Pero no pudiendo hallarse todos en igual grado de adelantamiento, el maestro señalará la materia sobre que cada uno deba ser examinado, en el convite que pase a los examinadores, dividiendo las materias por clases (Capítulo tercero. artículo 6°)

El examen final se transformó en imprescindible para la vida de la escuela y era su función emitir juicios valorativos sobre el estudiante y sobre los propios maestros. Se introduce así un nuevo elemento que, de acuerdo con Narodowski (1994), aplica al desarrollo de la estrategia disciplinaria:

...Ahora todos miran. La vigilancia no es una herramienta monopólica de los niveles superiores de la organización escolar o una actitud exclusiva de adultez. La escuela de Lancaster democratiza el sistema de vigilancia haciendo de cada alumno un agente posible de control. (p.147).

En este sentido, los testigos del progreso de los estudiantes pasaron en las nuevas condiciones históricas de la escuela, de los preceptores, los monitores, las autoridades prestantes de la localidad y los padres de familia, a nuevos observadores representados por las agencias nacionales y supranacionales especializadas para tal fin. En la Tabla 4 se presenta, a manera síntesis, una de matriz histórica de la práctica de examen ligada al método de enseñanza mutua en la escuela colombiana.

Tabla 4.

Matriz histórica de la práctica de examen como parte del método didáctico.

Funciones del examen	Vigilancia	Normalización
Dimensiones de la práctica		
Objetos- ¿Qué? –	La memoria y la repetición como verdad instaurada en el saber escolar	Procesos fundamentados en lectura, escritura, gramática castellana y elementos de aritmética.
Intenciones ¿Para qué?	Verificar el aprovechamiento de los alumnos.	Asegurar rectitud y la aceptación de la norma
	Corregir ante eventuales desviaciones.	Enderezar conductas
	Verificar acción de la escuela	Aprobar o reprobar estudiantes
Estrategias ¿Cómo?	Observación vigilante del maestro bajo el apoyo de monitores	Control del avance individual de estudiantes
	Uso de listas de registro	Cuantificación de los errores.

	Sistema de premios y castigos	Aprobación- reprobación- expulsión
	Para casos extremos uso de férula	Disposición del espacio en el aula según posición de éxito o fracaso obtenido en los exámenes.
Posiciones de sujeto	¿Quiénes?	¿A quiénes?
	Preceptor Monitores Inspectores Juntas curadoras Autoridades prestantes Cura párroco Alcalde Benefactores Padres de familia	Estudiantes Docentes Escuela

Nota: Elaboración propia a partir de la descripción de la práctica de examen, como parte del Método Didáctico en la Escuela Pública Colombiana.

Conclusiones Parciales del Capítulo Primero

En conclusión, la práctica del examen descrita en la naciente escuela moderna permanece a lo largo del tiempo y sobrevive a pesar de las sucesivas reformas de lo educativo. Pareciera que el método de enseñanza, unido a la práctica de examen, se anticipa a la tecnología educativa del siglo XX, en cuanto a la búsqueda de eficiencia y al apoyo de la vigilancia de monitores.

El ritual del examen aparece también como una expresión de continuidad histórica en la escuela, mediante acciones de premio y castigo, con las que fabrica sujetos con individualidad hacia el privilegio y la emulación y sujetos con individualidad hacia la exclusión.

Tales procesos, generados por la práctica de examen, han ido conformando un sedimento de capas entremezcladas y superpuestas, las que se continuarán analizando en el siguiente capítulo, en el que se describirá la práctica de examen ligada a las nuevas condiciones de posibilidad histórica que van de la cuantificación de resultados a la cualificación de los procesos.

Capítulo 2. La Práctica de Examen Escolar Entre la Medición de Resultados y la Valoración de Procesos

El presente capítulo describe la práctica de examen como parte de la medición de resultados y de la valoración de procesos. En la primera acepción, *resultados*, forma parte de un nuevo régimen de saber inscrito en el marco de la medición y cuantificación a partir del siglo XX. En su segunda acepción, *procesos*, introduce un nuevo concepto bajo la denominación de evaluación formativa (Scriven, 1967), que emerge hacia la década de 1990 en el marco de la perspectiva cualitativa que intenta superar la visión de medición de la práctica de examen.

En la primera parte del capítulo se describe la vigilancia y normalización de la práctica de examen desde su doble función sumativa o de resultado y valorativa o de procesos con sus efectos pedagógicos al interior de la escuela a lo largo del siglo XX e inicios del siglo XXI. En la segunda parte, la descripción se ubica en los procesos de institucionalización de las funciones del examen en la escuela colombiana durante el período señalado.

1. La Medición de Resultados Como Función de Vigilancia del Examen Escolar

....La época de la escuela "examinatoria" ha marcado el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia (Foucault, 2005. p. 196).

El examen como medición de resultados formó parte del *saber positivo* en los inicios del siglo XX, en un nuevo régimen discursivo donde aparecen los *patrones de comparación de medida*, utilizados para el control efectivo y vigilante de los sujetos. Como manifiesta Kreimer (2000):

El poder del examen no debe ser entendido exclusivamente en términos negativos de coerción sino también como fabricación de una subjetividad celular. (...) Las formas del examen dieron origen a la sociología, a la psicología, a la psicopatología, a la criminología y al psicoanálisis con el objeto de producir cierto número de controles políticos y sociales. El examen se vincula con la estadística en la caracterización de hechos colectivos y con la estimación de las desviaciones de unos individuos respecto a otros (p. 7).

Sobre el saber positivo, Comte (2007/ 1884), en su discurso sobre el espíritu positivo plantea: “El espíritu humano renuncia en lo sucesivo a las indagaciones absolutas que no convenían más que a su infancia y circunscribe sus esfuerzos al dominio, a partir de entonces rápidamente progresivo, de verdadera observación, única base posible de los conocimientos verdaderamente accesibles, razonablemente adaptados a nuestras necesidades reales”. (p. 44)

En el ámbito escolar se pone en juego una nueva mirada que desplaza –pero no elimina- la práctica del examen como parte del método didáctico, ubicándose una nueva visibilidad de los sujetos, ahora medibles y comparables, según los resultados que obtienen a través de la aplicación de instrumentos de exámenes escolares.

Dichos instrumentos forman parte de una nueva visión de inicios del siglo XX, con el surgimiento de la medición antropológica como dominio diferenciado del conocimiento científico.

En esta dinámica tienen una clara influencia los procesos de concentración urbana y el nuevo orden económico derivado de la revolución industrial, así como los cambios de la organización familiar y social. A propósito de los múltiples factores que incidieron en la nueva práctica de examen escolar, Escudero(2003) destaca;

...la medición de las características de los individuos y las diferencias entre ellos; el desarrollo de los métodos estadísticos que favorecía decisivamente la orientación métrica de la época; el desarrollo de

la sociedad industrial que potenciaba la necesidad de encontrar unos mecanismos de acreditación y selección de alumnos, según sus conocimientos. (p. 3).

En esta trama de condiciones históricas emerge una práctica de diferenciación individual, un nuevo régimen de examen basado en los rasgos atribuibles a la medición de los sujetos, que permite determinar su posición relativa en una escala, así como su clasificación, selección e incluso su exclusión, según los patrones que funcionan como factor de vigilancia de lo que se espera del sujeto en comparación con el grupo y desde el referente del saber de la época.

Un antecedente clásico de la individualización de los sujetos correspondió a la medición desde la psicometría, como evento de inicios de la *revolución conductual* que instauró patrones de medición de la Inteligencia de los sujetos, propuesta por Binet y Simon (1905). Dichos patrones nacen como respuesta a la necesidad de selección en diversos campos humanos como el militar, laboral y en particular, el escolar, con la llamada *escala métrica de la inteligencia*, que según sus resultados define grados de normalidad-anormalidad en los sujetos y con ellos su destino de selección-clasificación-exclusión.

Al respecto Binet (1913, citado por Siegler, 1992) indicó:

Había decidido tratar de organizar algunas clases especiales para niños anormales. Antes que estos niños pudieran ser educados, debían ser seleccionados. ¿Cómo se podría hacer esto? Fue bajo estas circunstancias que formulamos un plan para medir la inteligencia el cual llamamos "escala métrica de inteligencia". (pp. 104-105).

Así, la medición de la inteligencia humana, o mejor, la medición de su ausencia en los sujetos, se expresó mediante la utilización de una escala con efectos de gran significación en los siguientes usos de objetivación dentro de los siguientes rangos, normal- anormal, aceptado –

rechazado, seleccionado- excluido, que entraron a formar parte discursiva de la práctica de examen escolar y están vigentes en la escuela del presente.

Los efectos de selección de la práctica de la medición en los sujetos son evidentes. En palabras de psicólogo Terman (citado por Kamin, 1983):

...si queremos preservar nuestro Estado para una clase de personas dignas de poseerlo, hemos de evitar en la medida de lo posible la propagación de degenerados mentales (...) es necesario estimar la inteligencia de las personas que van a ser reclutadas pues ésta predice la posibilidad y la rapidez con las que aprenderían nuevas tareas. (p. 20).

Así, la selección de los mejores y la exclusión de los menos aptos, es respaldada por los resultados que arroja la correspondiente estrategia de medición, la que a su vez se apoya en la correspondiente escala de clasificación.

La ubicación selectiva de sujetos en una escala, es una de las mayores apropiaciones hechas por la escuela, con la que se muestra en forma “objetiva” la posición que obtiene el estudiante, según los resultados que alcanza a través de la aplicación de pruebas o instrumentos de exámenes escolares. La ubicación final del estudiante en la escala de calificación, según el rango de distribución en forma genérica, lo individualiza desde la excelencia hasta la insuficiencia, de acuerdo con los resultados obtenidos en su rendimiento escolar.

Así, los inicios del siglo XX se ubican como la *generación de la medida* (Guba & Lincoln 1989), donde la valoración y la medición son conceptos equivalentes. Esta generación permanece en la escuela del presente, al interior de ella y al exterior en las pruebas a gran escala desarrolladas con intensidad en los inicios del siglo XXI, las que serán objeto de análisis en el siguiente capítulo.

La práctica clasificatoria de los estudiantes y los efectos de selección- exclusión, han generado juicios críticos, tal como lo expresa Ovejero (2003):

Para excluir a muchos ciudadanos basta con demostrar que poseen una inteligencia suficientemente baja como para no ser capaces de ocupar un puesto digno en nuestra sociedad (...) los psicólogos lo hacen científicamente, con lo que las injusticias quedan ya plenamente justificadas: es el orden natural de las cosas. Todo ello se basa al menos en estas dos premisas: primera, esto no es cuestión de opinión ya que está científicamente demostrado, puesto que es la nueva psicología, la científica la que lo dice. Y segunda, lo dice tras concienzudos estudios, con medidas muy serias obtenidas con instrumentos altamente científicos (pp. 10-11)

Quiérase o no, las condiciones de científicidad de la medición han funcionado desde los diversos campos sociales que buscan caracterizar la individualidad de los sujetos mediante el uso de exámenes médicos, test militares, test de satisfacción comercial y por supuesto test escolares en diversas áreas educativas.

Como explica Foucault (2005), se trata de tecnologías sustentadas desde las diversas áreas curriculares que refinan el efecto de la individualización:

“El examen como fijación a la vez ritual y "científica" de las diferencias individuales, como adscripción de cada cual al rótulo de su propia singularidad (...) indica la aparición de *una modalidad nueva de poder en la que cada cual recibe como estatuto su propia individualidad*, y en la que es estatutariamente vinculado a los rasgos, las medidas, los desvíos, las "notas" que lo caracterizan y hacen de él, de todos modos, un "caso". (p. 196-197). [Cursivas de la autora]

Los procedimientos matemáticos y de aplicación estadística que acompañan el manejo de información que arrojan los test, entraron a formar parte del complejo sistema de medición en la de normalización que ejerce el examen ligado a la objetividad de la medición.

Como lo indica Quiceno (2000) el saber específico sobre la evaluación, posiblemente emerge de las relaciones de diversos saberes:

...disciplinas como la psicología y la pedagogía, y campos disciplinarios como la estadística educativa, la psicometría, la fisiología educativa y la educación infantil, entre otras, configuraron lo que modernamente podríamos llamar el campo disciplinar de la evaluación. Éste es el que ha definido el o los objetos de la evaluación, sus nociones, sus formas evolutivas, contextos y lugares específicos de aplicación. (p.19).

La psicología de la conducta con el estudio del aprendizaje representó un acontecimiento importante, desde principios del siglo XX, indagó sobre los procesos de condicionamiento que podrían detectar unidades o patrones muy precisos de estímulos y respuestas, para definir mejor la interacción entre organismo y ambiente. Así, se estableció que “los comportamientos humanos complejos eran el resultado de una larga historia de condicionamientos. Y a través de estas conclusiones, comenzó a adquirir importancia el estudio del aprendizaje que comienza en el hombre desde su infancia” (Begler, 1983, p. 54).

Desde la perspectiva conductista o behaviorista, el aprendizaje es definido como un cambio observable del comportamiento, basado en que a un estímulo le sigue una respuesta, siendo esta el resultado de la interacción entre el organismo que recibe el estímulo y el medio ambiente (Kazdin, 2008). Este referente de estímulo- respuesta tuvo efectos en el ámbito de la enseñanza: “Sólo definiendo el comportamiento que queremos enseñar, será posible que empecemos la búsqueda de las condiciones de que él es función, y que planeemos una enseñanza eficiente” (Skinner 1974, p. 188). Así, la definición previa de las conductas, a manera de estímulos externos, opera en la escuela mediante la planeación previa de objetivos educativos que son posteriormente desarrollados por el maestro con sus estudiantes. Además de los avances en el diseño instruccional, esto tiene efectos en la posterior verificación de la efectividad de su aplicación en las pruebas programadas para los estudiantes.

La perspectiva conductista fue delineando una práctica de examen escolar de *refuerzos externos* representados en calificaciones, puntajes, estrellas, caritas felices y otros más, como medallas, becas, diplomas, izadas de bandera, que buscan impulsar el cumplimiento académico escolar, lo que resulta una mezcla de las viejas técnicas comenianas con las mediciones y los estímulos externos de la psicología conductual.

A su vez, las disciplinas de estudio se dividieron en partes a las que se les denominaron *áreas académicas* (Ciencias, Sociales, Matemáticas, Idiomas, entre otras), sin ninguna conexión entre sí, pero que debe ser enseñadas por los docentes y examinadas a los estudiantes. En la medida en que el estudiante conoce la mecánica de las preguntas y respuestas, aprende la forma de resolverlas, con lo que el aprendizaje se orienta a la resolución de pruebas y al estímulo externo de la obtención de altas calificaciones. Así, se transformó la práctica de examen, como parte del método didáctico (en el que no aparecía la calificación numérica) propuesto en la Didáctica Magna de Comenio, lo que acentuó su carácter vigilante y normalizador, ahora validado por la medición.

Al interior de la escuela la medición mantiene su relevancia sobre los resultados, los cuales se asumen bajo una mirada de rendimiento productivo que forma parte, a su vez, del discurso de la administración científica del trabajo, que aparece como otra expresión de la medición. Desde esta perspectiva, los trabajadores empezaron a ser controlados al establecerse que: “los procesos no se limitan a la sola función de producción, sino que se incluye también su *rendimiento*” (Chiavenato, 1986, p. 10) [Cursivas de la autora]. La creciente industria fabril, así lo establecía:

Definir la serie exacta de movimientos elementales que cada uno de los obreros lleva a cabo para ejecutar el trabajo analizado, así como los útiles y materiales que emplean (...) determinar con un cronómetro el tiempo necesario para realizar cada uno de estos movimientos elementales y elegir el modo más simple de ejecución. (Taylor, 1911, p 21).

Así, se instituyó el principio de rendimiento efectivo adecuando los medios a los fines de la producción, en respuesta a la necesidad de predecir las ejecuciones específicas a realizar, las cuales incluían los conocimientos, las aptitudes, las actitudes y las habilidades requeridas para lograr la persistente intención de que el sujeto logre un mayor rendimiento.

El Rendimiento Académico Como Expresión de la Eficiencia y Eficacia en la Escuela.

En el ámbito educativo, la noción de rendimiento académico se introduce a través de la fijación previa de objetivos conductuales, que permiten la medición de su alcance mediante pruebas específicas, bajo el principio de la eficiencia, entendida como la capacidad de lograr un resultado empleando con la menor cantidad posible de recursos y el principio de la *eficacia* como la capacidad de obtener el efecto que se busca.

Desde inicios del siglo XX, estos principios ubicaron a la escuela como una institución que debe ofrecer respuestas a la necesidad de desarrollo económico de la sociedad. Según Bobbitt (1918), la escuela es una organización obsoleta que solo podría modernizarse utilizando las técnicas de gestión científica propias de la industria. Por tanto, la tarea de la enseñanza consistía en lograr productos teniendo como referentes objetivos educativos previamente establecidos. Dicho principio señalaba que: “ La educación es el eje que articula el crecimiento económico y el desarrollo social. Proporciona los conocimientos y destrezas que permiten aumentar la productividad del trabajo y enfrentar los desafíos de la competitividad.” (Cohen, 1997, p. 6).

La Búsqueda de la Eficiencia en lo Educativo a Través de la Evaluación por Objetivos.

La búsqueda de la eficiencia se posicionó en lo educativo con la medición de los objetivos educativos, como la estrategia que permitía examinar los resultados efectivos del aprendizaje del estudiante y a su vez verificar el rendimiento de la misma escuela. En este sentido, como revela

Gimeno (1982): “La *pedagogía por objetivos* nace al amparo del *eficientísimo social* que ve en la escuela y en el currículo un instrumento para lograr los productos que la sociedad y el sistema de producción necesitan” (p. 10). [Cursivas de la autora]

Los patrones de la eficacia preguntan por la medida en que se logran los objetivos de la educación y los patrones de la eficiencia por el costo del alcance de estos objetivos, con lo que aparece un nuevo referente para el examen escolar, ya no solo para el estudiante sino para la escuela y el sistema educativo en su conjunto, con la denominación de *calidad educativa* que:

...implica hacer un juicio de valor sobre cómo se desarrolla, y qué resultados genera, el conjunto del sistema y sus componentes; es decir, desde la estructura, organización y financiamiento, el currículo y su desarrollo, el funcionamiento de las escuelas, el desempeño de los docentes y lo que aprenden los estudiantes en el aula y sus consecuencias en el acceso a oportunidades futuras y movilidad social. Un juicio de valor que alimente la toma de decisiones dirigida a la mejora de los niveles de calidad y equidad de la educación (UNESCO, LLECE, 2008, p. 10).

Buscar determinar *niveles de calidad educativa* se posicionó como un requerimiento de carácter económico, que paradójicamente distanció aún más a la escuela de los procesos pedagógicos al ubicarse como un régimen de medición enfocado a cuantificar al alcance de los objetivos (eficacia) comparado con el uso de los recursos empleados (eficiencia), en el que las nuevas condiciones históricas, más económicas que pedagógicas, empezaron a medir los resultados del aprendizaje de los estudiantes con evidencias hasta la escuela del presente.

En suma, el interés por la medición científica de las conductas humanas del positivismo del naciente siglo XX, permanece en la escuela del presente mediante la práctica de examen para la selección y acreditación del alumnado, una estrategia de vigilancia del sistema educativo, que es transversal a todos los niveles de formación. En los inicios del siglo XX, la psicología de la conducta, la administración científica del trabajo y la medición de los objetivos en la escuela,

hicieron parte de una red de múltiples interrelaciones, que funcionaron como mecanismos de normalización que tomaron en la escuela la denominación de *evaluación educativa* propiamente dicha, un término acuñado por Tyler (1950), quien la definió como:

El proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces, la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado en el que realmente se producen esos cambios de comportamiento (p. 69)

Es importante aclarar que normalización no es *homogenización*, sino comparación a partir de un rango de medida estandarizada. La función de normalización forma parte del poder disciplinario que produce individuos, desde la perspectiva inaugurada en Vigilar y Castigar de Foucault (1976): “El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar” (p. 189).

Esta nueva forma de práctica de examen, asociada a los objetivos educativos, ha buscado persistentemente a partir de la década de 1950, la normalización del comportamiento del estudiante, dentro de los rangos que fija la consecución de dichos objetivos establecidos en esta época histórica, los cuales están vigentes en la escuela de hoy, con las correspondientes adaptaciones.

Desde esta perspectiva, evaluar en la escuela se convirtió en un *proceso técnico de formulación de objetivos*, que funcionan en forma genérica *como punto de partida* para la *medición de su alcance*, en un espacio y tiempo determinado. Tal como se muestra en la Figura 6, el modelo de evaluación por objetivos busca comprobar la congruencia entre unos objetivos formulados y unos resultados obtenidos.

Figura 6. Modelo de evaluación educativa por objetivos conductuales



Nota: Elaboración propia a partir de la propuesta de evaluación por objetivos (Tyler, 1950)

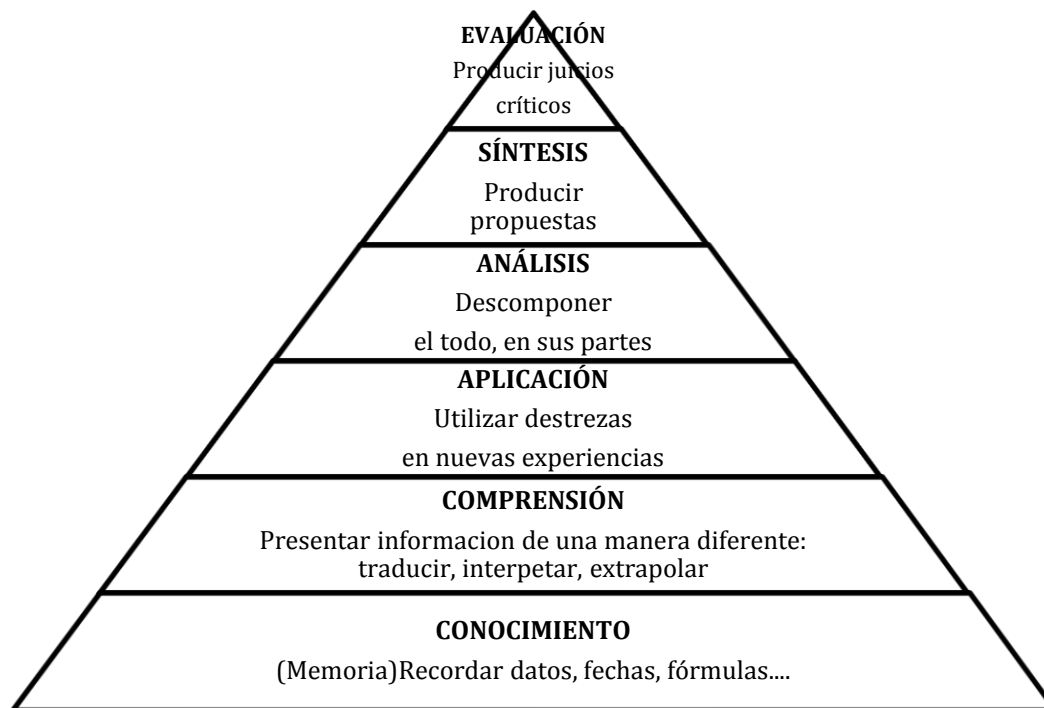
El resultado que arroja la evaluación por objetivos se considera *eficaz*, en la medida en que muestre el *alcance de los objetivos* previstos y *eficiente* en la medida en que utilice racionalmente *mínimos recursos*. Es evidente que este modelo evaluativo ha permanecido en el tiempo, hasta la escuela del presente, tal como lo señala el investigador educativo, Moreno (2010):

Tyler propuso un modelo lineal en su concepción, cuyo elemento central son los objetivos, todos los demás componentes del currículum son instrumentales respecto a esos objetivos. Este modelo ha ejercido una influencia notable en nuestro sistema educativo, hasta la fecha en el lenguaje de muchos profesores sigue persistiendo la alusión tanto a un currículum como a un modelo de evaluación con referencia a objetivos. (p.81)

El modelo de evaluación por objetivos fue complementado con la definición de *comportamientos* propuesta por Bloom (1956) a través de una *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Dicha propuesta se presenta como la organización de conductas jerárquicas que orientan el aprendizaje de los estudiantes y su correspondiente evaluación, que “va de lo simple a

lo más complejo y del comportamiento del hormigón o concreto a lo abstracto o intangible" (Bloom, 1956, p 30). La Figura 7 presenta los niveles del dominio cognitivo con los principales comportamientos propuestos por Bloom (1956).

Figura 7. Taxonomía de objetivos educativos de Bloom



Nota: Adaptación de la autora, a partir de la taxonomía de objetivos educativos (Bloom,et.al., 1956)

La taxonomía de los objetivos educativos de Bloom clasificó las operaciones cognitivas en seis niveles de complejidad creciente, en las que se asume que la capacidad del alumno depende del desempeño que demuestre en cada uno niveles. Por ejemplo, la capacidad de *evaluar*, que representa el nivel más alto de la taxonomía, supone que, para llegar a este nivel, el estudiante pase por los anteriores niveles como *evocar* la información necesaria, *comprender* esa información, *aplicarla*, *analizarla*, *sintetizarla*, para finalmente evaluarla. Es de anotar que estos procesos cognitivos acá jerarquizados, son una versión esquemática de los procesos que se suponen propios de las ciencias, y se trata claramente de la versión positivista de las ciencias

experimentales de finales del siglo XIX e inicios del XX. Otros procesos cognitivos –y menos afectivos- no son visibilizados y objetivados por esta escala evaluativa.

En suma, la tarea estratégica de la enseñanza y su correspondiente evaluación, se orientó a formular objetivos conductuales, que funcionaran operativamente como una medición de lo logrado por el estudiante mediante pruebas denominadas objetivas. Esto se tradujo en la escuela, en un proceso instrumental de formulación de objetivos elaborados por especialistas y consultados por parte de los maestros, para la elaboración de sus objetivos y las correspondientes pruebas. La Tabla 5 muestra una de las herramientas más utilizadas por los maestros para elaborar objetivos y pruebas evaluativas.

Tabla 5.

Relación entre objetivos conductuales y resultados esperados

Dominio (Cognitivo)	Conductas orientadoras para objetivos	Acciones esperadas para evaluación
Evaluación	Discrimina entre ideas Valora teorías Escoge con base en argumentos Verifica el valor de una evidencia Reconoce subjetivamente Juzga basado en criterios preestablecidos	Valore Decida Evalúe Recomiende Juzgue Concluya
Síntesis	Generaliza a partir de hechos Relaciona conocimiento con varias Áreas Predice Saca conclusiones Produce algo original después de fraccionar el material en sus partes.	Integre Planee Diseñe Formule Componga Genere
Análisis	Organiza en partes Reconoce significados ocultos Identifica Componentes Descompone material a sus partes Explica relaciones jerárquicas	Analice Conecte Clasifique Distinga entre las partes Compare Infiera
Aplicación	Usa Información para... Usa Métodos, Conceptos, Teorías en nuevas situaciones Resuelve Problemas Utiliza Habilidades o Conceptos	Aplique Construya Ilustre Modifique Experimente

Comprensión	Comprende Información Comprende Significado del Material Traduce conocimiento Compara, Contrasta Ordena, Agrupa, Infiere Causas	Resuma Describe Ejemplifique Traduzca Interprete
Evocación simple	Recuerda Información Conoce fechas, Eventos, Lugares identifica Ideas Principales Conoce términos Define, recita, repite	Liste, nombre, fechas, lugares Defina Mencione Señales Identifique Recopile

Nota: Adaptación propia a partir de la propuesta de Bloom, Hasting, & Madaus, 1975.

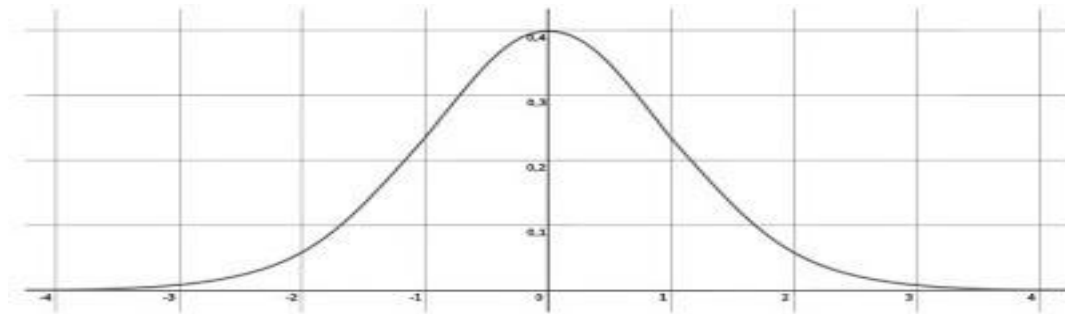
La formulación de objetivos conductuales cobra una importancia decisiva en los *modos de subjetivación del sujeto*. Foucault habla de los modos de subjetivación, como modos de objetivación del sujeto, es decir, modos en que el sujeto aparece como objeto de una determinada relación de conocimiento y de poder. En efecto, “los modos de subjetivación y de objetivación no son independientes los unos de los otros; su desarrollo es mutuo”. (Castro, 2011. p. 333). Así, mediante la formulación previa e intencional de objetivos que se espera la subjetivación del estudiante, con la correspondiente verificación a través de la práctica de examen, ya sea por comparación de normas o por comparación de criterios, tal como se describe a continuación.

La Normalización de la Práctica de Examen y sus efectos en el Estudiante

La evaluación basada en normas individualiza al sujeto desde un juicio valorativo que busca homogeneidad para todo el grupo y determina la ubicación del sujeto con respecto a los demás del grupo examinado. Este tipo de evaluación tiene una intención de clasificación de los sujetos a partir de los resultados obtenidos, con los que se determina su posición dentro de la curva normal.

Como se muestra en la Figura 8, en la lógica establecida en la curva normal, siempre aparecen a la izquierda las valoraciones que se concentran en la media y las desviaciones estándar y a la derecha los datos promedios.

Figura 8. Gráfica sobre la distribución normal



La utilización de la curva normal se asume en la práctica evaluativa desde la pretensión de objetividad y científicidad de los resultados de la aplicación de exámenes de rendimiento escolar. De acuerdo con la distribución de la norma, algunos estudiantes quedan ubicados como los más aptos (desviación estándar a la derecha), la mayoría de estudiantes forman parte de nivel medio de la curva (promedio) y otros más obtendrán mínimos puntajes con su ubicación de menos aptos (desviación estándar a la izquierda). Por norma, la práctica evaluativa y su ubicación ha representado para la escuela un poderoso instrumento de selección que termina en la “discriminación entre los examinados en la que sólo hay posibilidades de admisión para un número limitado de individuos” (Popham, 1983, p. 47), aquellos que se ubican en la curva normal. Al interior del aula, esta perspectiva de comparación evaluativa por la norma, utiliza la escala de calificaciones que se ajusta a los resultados obtenidos por un grupo de estudiantes sometidos a las mismas pruebas. De esta forma, la selección o exclusión de sujetos termina por reducirse más a una decisión del cálculo matemático que arroja altos, medianos o bajos resultados para cada estudiante.

Bajo esta perspectiva, la utilización del cómputo matemático justificó y legitimó la selección de los sujetos en el sistema educativo, fomentó el individualismo y la competencia, signo característico de la práctica de examen por resultados, ajustada a la norma.

2. La Valoración de Procesos como Búsqueda de una Evaluación Formativa en la Escuela

Aunque la perspectiva de medición de resultados escolares persiste en la escuela, hacia la década de 1980 aparece una visión de valoración de los procesos implicados en el aprendizaje del estudiante, validado por el *paradigma constructivista*, donde los procesos cognitivos desarrollados por el estudiante, se empiezan a identificar como claves para una *evaluación formativa* definida como:

...una estimación o constatación del valor de la enseñanza, considerada no solo en sus resultados, sino también en su proceso de desarrollo. La evaluación sumativa se centra en el estudio de los resultados, mientras que la evaluación formativa constituye una estimación de la realización de la enseñanza y contiene en sí el importante valor de poder servir para su perfeccionamiento al facilitar la toma de decisiones durante la realización del proceso didáctico. (Scriven, 1967, p. 40).

Los orígenes del paradigma constructivista se ubican en la tercera década del siglo XX, con los trabajos de Jean Piaget sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños. Desde sus primeros trabajos Piaget estuvo interesado en la adquisición del conocimiento en el sentido epistemológico (Coll & Gillieron 1985), basándose en la relación o interacción que se establece entre el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende, es decir, la relación objeto-sujeto, para otros se trata de una nueva forma de conceptualizar el conocimiento (aprendizaje). Con respecto al concepto de constructivismo en lo educativo, de acuerdo con Chrobak (1988) es “una cosmovisión del conocimiento humano como un proceso de construcción y reconstrucción

cognoscitiva llevada a cabo por los individuos que tratan de entender los procesos, objetos y fenómenos del mundo que los rodea, sobre la base de lo que ellos conocen” (p. 111)

La práctica evaluativa formativa se ubicó en una nueva función: emitir juicios valorativos sobre los procesos implicados en el aprendizaje del estudiante, asumiendo que “la memoria humana es un sistema constructivo, interactivo, no un museo en el que el conocimiento se almacene” (Pozo, 1989, p. 96). Esta afirmación será uno de los mayores desafíos a los que se enfrentará la nueva práctica evaluativa en la valoración del estudiante a partir de los procesos complejos que determinan el aprendizaje, en la que la acción de retroalimentación, a partir de criterios establecidos, sirven como referentes para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del estudiante. Chadwick (1989) indica que: "Es importante entender que el propósito de la evaluación formativa es *retroalimentar al alumno* de su progreso durante el proceso de enseñanza aprendizaje, de tal modo que él pueda ir *formándose*, con el fin de alcanzar el máximo número de objetivos en una unidad de aprendizaje (p.167) [Cursivas de la autora]

La práctica evaluativa formativa se enfocó en valorar “...una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representaciones de una manera nueva” (Blythe, 1998, p.36). Es decir, definir los criterios de la valoración de las capacidades del estudiante pone en juego su competencia cognitiva para solucionar problemas, buscar nuevas comprensiones de lo aprendido, al igual que explorar nuevas aplicaciones.

La evaluación formativa mostró que:

... la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza debe considerarse como una actividad necesaria, en tanto que le aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que le permitirá la regulación y el conocimiento de los factores y problemas que llegan a promover o perturbar dicho proceso... (Díaz Barriga & Hernández, 2002, p. 352).

Dentro de esta perspectiva de carácter cualitativo, surge una nueva denominación de evaluación del aprendizaje que destaca la importancia de la aplicación de una habilidad en el contexto de una situación de la vida real, que tiene en consideración que el aprendizaje no solo se refiere a saber hacer algo fuera de la escuela (en la calle), sino más bien a mostrar un desempeño significativo en situaciones y escenarios. En estos términos, la evaluación denominada *auténtica* buscó capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir, en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia, tanto a nivel personal como también social.

La evaluación realmente será auténtica en la medida que conecte la experiencia educativa con asuntos relevantes de la vida, es decir, con los ámbitos personal, profesional y social. (Escudero, 2008).

Al interior de la escuela aparecen diversas formas de valoración como la rúbrica, las listas de cotejo, las guías de observación, el portafolio o la carpeta que busca registrar en detalle el proceso desarrollado por el estudiante para su valoración a través de escalas conceptuales.

Sin embargo, al final en la escuela siempre se debe terminar emitiendo un juicio evaluativo en donde el estudiante termina, en forma persistente, ubicado en una escala de calificación ya sea ésta de carácter cualitativo o cuantitativo

La Figura 9 muestra un ejemplo del instrumento de rúbrica para la evaluación de estudiante desde una doble mirada cualitativa y cuantitativa.

Figura 9. Ejemplo de Rúbrica

EJEMPLO DE RÚBRICA				
Mural	Novato	Aprendiz	Experto	Distinguido
Detalles y profundización	Pocos hechos o incorrectos, escasos detalles (1 a 3 puntos)	Algunos hechos precisos, algunos detalles (4 a 6 puntos)	Cantidad sustancial de hechos, buena cantidad de detalles (7 a 9 puntos)	Cantidad excepcional de hechos, descripciones vividas (10 a 12 puntos)
Aclaración sobre el tema	Vago y poco claro (1 a 2 puntos)	Algo focalizado, pero no lo suficientemente organizado (3 a 4 puntos)	Bien organizado y claramente presentado (5 a 6 puntos)	Altamente organizado y fácil de seguir (7 a 8 puntos)
Alta calidad del diseño	Poco diseño, mal planteado (1 a 3 puntos)	Diseño simple, pero más organizado (4 a 6 puntos)	Atractivo, invita a verlo (7 a 9 puntos)	Diseño excepcional y sobresaliente atractivo visual (10 a 12 puntos)

Nota: Archivo de coordinación académica de la autora.

Como se observa, en la escuela la emisión del juicio valorativo del estudiante combina la descripción cualitativa del proceso con la cuantificación del resultado con efectos en la promoción o reprobación del estudiante más que en su proceso de aprendizaje.

Así, se utilizan indistintamente los términos calificación y evaluación pues a pesar de que son procesos con intenciones diferentes; el primero de orden cuantitativo-sumativo y el segundo orden cualitativo-formativo, en la realidad del aula, ambos procesos terminan definiendo el éxito o el fracaso del estudiante. Como lo explica Perrenoud (2008): “sin la evaluación no existiría ni el éxito ni el fracaso escolar. La práctica evaluativa fábrica juicios y jerarquías de la excelencia y de fracaso, en este sentido terminan certificando a los sujetos y a la escuela que forman parte del sistema educativo” (pp. 10-11).

En suma, los objetivos educativos sirven de base para la evaluación sumativa y para la evaluación formativa del aprendizaje del estudiante, por lo que se esperaría un complemento en el juicio valorativo final, sin embargo, al interior del aula se genera una tensión entre estas dos

miradas formativa y sumativa, que finalmente termina acomodándose a la tradicional práctica de resultados. Desde una mirada crítica de las posibles razones de estas tensiones, Álvarez Méndez (2001) indicaba:

Lo que esto refleja es una tendencia a hablar de evaluación y de alternativas posibles a las formas más comunes de evaluar, sin tener en cuenta o entrar en el análisis de las bases epistemológicas en las que dichas alternativas se fundamentan, ni la interpretación del conocimiento que representan, ni la cultura escolar recibida, ni las creencias, convicciones, intereses y tradiciones en las que los propios profesores han sido formados. De ahí que muchas de las nuevas formas propuestas para evaluar no trasciendan la mera enunciación o formulación de líneas generales que inciden muy poco en las prácticas reales que llevan a cabo los profesores. A veces, las mismas propuestas tienden a perpetuar situaciones que son claramente reproductoras de injusticias y desigualdades sociales y académicas (p. 11).

Así, la individualidad del sujeto que produce la práctica evaluativa termina visibilizando la existencia de las desigualdades humanas, en las que funciona la selección-exclusión y la aprobación-reprobación.

3. La Práctica de Examen en la Escuela Colombiana

La concepción de sistema escolar, organizado por el Estado colombiano a inicios del siglo XX, buscó el acceso a la escuela pública y se estructuró en tres divisiones: educación primaria, secundaria y profesional con una distinción entre la secundaria clásica y la técnica⁴. La primera, con énfasis en filosofía y letras, la segunda con énfasis en idiomas modernos y materias preparatorias para la enseñanza profesional (Colombia, Ley 39 sobre Instrucción pública de 1903)

⁴ Esta organización moderna, escalonada y abierta, apenas había empezado a proponerse a partir de la Ley 89 y su Decreto reglamentario 349 de 1892. Ver: Saldarriaga, Oscar. "De Universidades a Colegios. La filosofía escolar y la conformación del bachillerato moderno en Colombia, 1792-1892". En: Castro-Gómez, S; Restrepo E; (editores). *Genealogías de la colombianidad*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar, 2004, p. 308-333.

Con el sistema de educación pública ya establecido, el Estado prosiguió lentamente con la organización de escuelas públicas, que se venían gestando desde finales del siglo XIX como parte de un régimen pedagógico de unificación del método enseñanza. Con esta medida se buscaba desplazar el método de enseñanza mutua, hacia otro de mayor individualización del estudiante. Dichos cambios, explica Saldarriaga (2003):

... condujeron a una mayor individualización de los niños: que hicieron posible entonces, cosas como la eliminación de pizarras y los bancos de arena, para dotar a cada alumno de su cuaderno, su pluma y los textos de estudio individuales. Los alumnos ya no rotaban por los bancos, sino tenían un sitio personal asignado en permanencia, y la reclasificación y la premiación se hacía gracias a nuevos instrumentos dados al maestro: los libros de registro, los listados de conducta y aprovechamiento, y una técnica desconocida hasta entonces, los exámenes orales y escritos y la escala de notas de 1 a 5” (p. 167)

Los cambios del régimen disciplinario escolar dieron lugar a una nueva caracterización del estudiante, en el marco de una estrategia de vigilancia permanente, lo que aumentó el poder correctivo de la escuela mediante la práctica de examen, fundamentado en los principios de emulación y competencia propios de la *enseñanza simultánea* y en la posterior búsqueda de mayor *objetividad* de *escuela activa*, que será en esencia la entrada a la práctica de examen como parte de la objetividad de la medición.

El Examen Escolar en la Enseñanza Simultánea.

El método de enseñanza simultánea, apropiado por las comunidades religiosas católicas, acompañó toda la organización educativa colombiana de comienzos del siglo XX. Sus orientaciones y reglas de correcciones debían ser cumplidas, tanto por el maestro que las aplicaba, como por el alumno. Como indica Saldarriaga (2003):

...lo que pretendía el nuevo modelo pedagógico -llamado sistema de enseñanza simultánea- era actuar sobre un móvil "más profundo" de la acción humana, un principio a la vez más "interior" y más "positivo" de la subjetividad que garantizara una tecnología de formación que evitase la "artificiosidad" o de la "superficialidad" de la disciplina lancasteriana. (p. 159)

Desde esta perspectiva, la práctica de examen reorganizó la función de vigilancia del maestro, el sistema de monitorazgos y la rotación constante de los puestos, bajo un sistema simple de retribución de la enseñanza lancasteriana, hacia un sistema de observación directa del preceptor.

Esto favoreció una mayor individualidad sobre los alumnos, respecto a tener en cuenta su edad, nivel de sus conocimientos, conducta, entre otros aspectos, que sirven como referentes para clasificarlos y diferenciarlos. De esta manera se organizaron los estudiantes por grados y se buscó que el maestro reconociera con mayor detalle sus aciertos y su errores, como una función del examen persistente en la escuela del presente.

La emulación y la corrección como estrategias disciplinarias, contabiliza los aciertos y las fallas como función determinante de la normalización del estudiante. Aparece así, la clasificación distribuida por *rangos*, según los resultados del rendimiento estudiantil.

En palabras de Foucault (2005):

El "rango", en el siglo XVIII, comienza a definir la gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar: (...) ese conjunto de alineamientos obligatorio a cada alumno de acuerdo con su edad, sus adelantos y su conducta, ocupa ya un orden ya otro; se desplaza sin cesar por esa serie de casillas, las unas ideales, que marcan una jerarquía del saber o de la capacidad, del mérito.(...) Movimiento perpetuo en el que los individuos sustituyen unos a otros, en un espacio ritmado por intervalos alineados (p. 150)

Por ejemplo, la calificación de los estudiantes en la lectura indicaba un criterio específico de clasificación:

El orden de los *principiantes* en cada lección será, pues, el de aquellos que cometen *muchas faltas* al leer. El orden de los *medianos* en cada lección será el de los que cometen *pocas faltas* al leer, es decir, una o dos faltas, a lo más, cada vez. El orden de los *avanzados* y *perfectos* en cada lección será el de aquellos que leen bien, y que de ordinario no cometen *ninguna falta* al leer” (Guía de las Escuelas Cristianas, 1951, p. 20) [Cursivas de la autora]

Por lo tanto, a través de la práctica de examen se individualiza a los estudiantes como *principiantes, medianos, avanzados y perfectos*, según con los parámetros establecidos para la valoración de las pruebas: muchas faltas, pocas faltas o ninguna falta. La corrección se convierte en uno de los ejes de la acción evaluativa:

La vigilancia del maestro en la escuela consiste particularmente en tres cosas: 1. Corregir todas las palabras que diga mal el que lee; 2. Conseguir que sigan todos los que están en la misma lección; 3. Exigir que se guarde en clase silencio muy exacto. (Guía de las Escuelas Cristianas, 1951, p. 69)

La práctica de examen establece un orden del saber y permite disciplinar la conducta. Además, define, según su desempeño, el paso o no de un estudiante a otro nivel o lección, tal como lo indica la Guía de las Escuelas Cristianas (1951):

Para que el maestro no se engañe en lo tocante a la capacidad de los alumnos para ser cambiados de lección, cada maestro examinará, hacia finales de mes, el día que haya señalado el Hermano Director o el Inspector de las Escuelas, a todos los alumnos de todas las lecciones y de todos los órdenes de lección para ver quiénes están en condiciones de ser cambiados al final del mes. Después de este examen, los maestros señalarán en su registro, pinchando con un alfiler al extremo de cada nombre, los que hayan considerado que no están capacitados para ser cambiados de lección; y si hubiere alguno sobre cuya capacidad tengan dudas, o que les parezca que no tienen la suficiente para ser puestos en una lección más avanzada o en un orden superior de la misma lección, se lo indicarán al Inspector de las Escuelas, para que él pueda examinarlos con mayor exactitud. (p. 20)

De esta forma, apoyado en los resultados de la práctica, el maestro definía la promoción de los estudiantes o su paso de una lección a otra, dentro de una nueva y detallada individualización y desde la evidencia de sus capacidades subjetivamente valoradas, una doble dimensión que conjuga la vigilancia moral y la intelectual:

(...) Antes del día en que se cambie de lección, los maestros tendrán cuidado de prevenir a quienes, de acuerdo con el Hermano Director o el Inspector, hayan determinado que no pueden ser cambiados, sea por su bien personal, porque son demasiado jóvenes, sea por el bien de la clase y de la lección, para que queden algunos que puedan apoyar a los demás; y procurarán que esos alumnos queden contentos de seguir en la lección o en el orden de la lección en que están. Los alentarán, incluso, por medio de alguna recompensa, como encargarlos de algún oficio, por ejemplo, el de primero de banco, haciéndoles comprender que es mejor ser el primero o uno de los primeros en una lección más baja, que los últimos en otra más avanzada. (Guía de las Escuelas Cristianas, 1951, p. 22).

El *sistema de premios y castigos del examen*, pone el acento en el “honor” y en la “corrección” de los alumnos y persigue su emulación pública. El honor se relaciona con la *competición entre pares* que, según el desempeño exitoso, se acompañaba de la emulación como recurso pedagógico. En la Guía del maestro de los Hermanos Maristas (1942), se indicaba: “la emulación o inclinación del niño a sobrepajar a sus compañeros, es uno de los recursos más útiles de que dispone el Maestro, especialmente en lo que a la enseñanza se refiere” (p. 151).

Así, se acepta como válido el luchar por ganar puntos buenos frente a los compañeros de grupo, a manera de un desafío constante. La Guía del Maestro (1942), señala:

La emulación reviste variadísimas formas; he aquí algunas: competir con un adversario; luchar por ganar puntos; retar a la clase entera; concertaciones o luchas escolares en que los alumnos se preguntan mutuamente por turnos; concurso entre varias clases ante un jurado o tribunal de examen... (p. 152).

Dentro de este conjunto de principios de la práctica de examen en la escuela, el maestro debe asumir un rol de sujeto imparcial en la contienda: “la distribución de los premios ha de tener su *imparcialidad absoluta*, pues los niños despreciarían las recompensas y al Maestro que se dejase llevar de preferencias injustas” (Guía del maestro, 1942, p. 155) [Cursivas de la autora]

El nombre del *maestro imparcial* aparece en la práctica de examen, pues es el que debe impartir justicia a los estudiantes, según sus aciertos y errores en los exámenes escolares, con la correspondiente corrección y sanción. El uso de registros escritos es el principal referente, en el cual se plasma todo el proceso examinador, recibe la denominación de listas de calificaciones, libretas y boletines, que funcionan ampliamente en la difusión pública de tales resultados, en particular a los padres de familia. Como lo indica la Guía de los Hermanos Maristas (1942):

Los Boletines tienen por objeto principal dar a los padres informes sobre *la conducta y los estudios* de los hijos y establecer, entre ellos y los Maestros, frecuentes informaciones. Constituye un poderoso medio de emulación, y, por lo mismo un factor muy importante en la resolución del difícil y complejo problema de la educación del niño (p. 157) [Cursivas de la autora]

El boletín presenta el registro descriptivo del rendimiento académico, donde la conducta, la aplicación, el aseo, el buen comportamiento y las faltas de asistencia, se califican de manera individual al estudiante como excelente, bueno, aceptable, escala de calificación descriptiva que se mantiene hasta la escuela del presente.

La Escuela Activa y la Valoración del Aprender Haciendo.

La llamada Escuela Nueva o Activa ingresa a Colombia en la segunda década del siglo XX, liderada por el educador colombiano Agustín Nieto Caballero quien fundó el Gimnasio Moderno en Bogotá, en 1914, en compañía de Tomás Rueda Vargas y los hermanos José María y Tomás Samper Brush, entre otros. Nieto Caballero contó con la ayuda de prestigiosos educadores como

el belga Ovidio Decroly y la italiana María Montessori. En 1934 Nieto Caballero fue nombrado como Director General de la Enseñanza Primaria

Con la Escuela Nueva se incorporan ideas y tendencias que cambian las prácticas pasivas de la enseñanza por una pedagogía funcional para el futuro ciudadano. Se empiezan a utilizar recursos pedagógicos como las llamadas lecciones de cosas, los trabajos manuales, los deportes, las huertas escolares, las excursiones y los centros de interés. También se buscó renovar la disciplina de la obediencia inspirada en la enseñanza de la religión católica, por una nueva disciplina de la confianza, inspirada en un saber positivo que intenta movilizar el pensamiento del estudiante a partir de la observación, la experimentación y la biología.

Desde la perspectiva de la práctica de examen escolar, se cuestionó el sistema como un juego de contabilidad moral y se pensó que era contraproducente para la recta formación de la conciencia de los estudiantes. En consecuencia, Nieto (1966) propuso: “eliminar los cuadros de honor, las insignias o medallas que servían para premiar semanalmente a los alumnos formales, disponiéndose a eliminar definitivamente el juego de *rivalidad mezquina* que encerraban los premios” (p. 107)

La pedagogía activa en la escuela colombiana buscó modificar la pasividad de la enseñanza y el examen memorístico. En la obra pedagógica *Una Escuela*, Nieto (1966) describe tales cambios:

La escuela nueva no busca resultados inmediatos, no prepara gente para sorprender a los incautos el día de un examen de fin de año. (...) Se hacía antes un esfuerzo sin interés; ahora se quiere cultivar la memoria sin ahogarla con nombres de personajes y de cosas, y con clasificaciones sin término. La disciplina exterior era organizada por una autoridad dogmática; ahora se quiere que sea interior, que sea orgánica (p. 15).

La nueva experiencia de formación se fundamentó en los modelos implementados en Europa a principios del siglo XX, liderados por pedagogos como Decroly, Dewey y Montessori y que Nieto Caballero conoció mientras adelantaba sus estudios en Europa y Norteamérica, los que implementó en el Gimnasio Moderno en Bogotá. A su vez, indica Herrera (1999), “las experiencias de Escuela nueva y Escuela activa comenzaron a permear las instituciones escolares oficiales, una vez que muchos de los pedagogos comprometidos con el movimiento pasaron a ocupar cargos en la administración pública...” (p. 37)

Pero debe recordarse que, al lado de esta *disciplina de confianza*, se buscó articular la educación con el progreso del discurso científico de la época para la selección y clasificación de los escolares, transformando progresivamente, ahora desde las aptitudes, el uso de test psicológicos y exámenes médicos, con los que se registró una nueva individualidad del estudiante que hacía uso de una observación más sistemática sobre nuevas concepciones psicológicas.

De esta manera emergió una ola experimentalista con la que se pretendía evidenciar las funciones vitales del sujeto, tanto de su sustrato biológico como de sus comportamientos, con lo que se buscaba una mayor comprensión de lo humano que superara la moral clásica que justificaba el control de los comportamientos, pasiones y emociones. Como señala Saldarriaga (2003):

...buscaba un fundamento aún más profundo en la subjetividad infantil, para desarrollar su formación: éste se encontró en la vida, o mejor dicho, en el carácter vital o viviente de la infancia, definido desde los saberes experimentales como la biología, la fisiología, la medicina, la psicología, la psiquiatría y la administración científica, que empezaron a apropiarse paulatinamente en el país desde finales del siglo XIX y ya masivamente en los años 1920s, saberes que transformaron de nuevo las tecnologías de gobierno de la población...” (p. 171).

Era evidente que al interior de la escuela los cambios buscaron desplazar la pasividad del estudiante del método Lancasteriano, mediante la incorporación de métodos pedagógicos activos que estimularan su participación en un aprendizaje práctico. A su vez, se insistía en la prohibición de la férula y de cualquier otro castigo, con la intención de que un método de enseñanza activa transformara el verbalismo del maestro y motivara una práctica de examen en el que la pregunta activara el pensamiento del estudiante. Las palabras del ministro de educación Antonio José Uribe (1927), así lo indicaban:

...Entre el maestro y el alumno debe haber un cambio incesante de preguntas y respuestas, que mantenga despiertos los espíritus, de modo que todas las enseñanzas, aún las más abstractas, deben darse según el método intuitivo y práctico. (...) Es preciso que los maestros sean concretos, que le hagan guerra al verbalismo, a la enseñanza meramente libresca; que supriman todo intermediario entre la inteligencia de los niños y el objeto de su estudio; que susciten la curiosidad y exciten la reflexión, que les permitan libremente adquirir y asimilarse las nociones morales y científicas que deben aprender. Por último, no deben olvidar que la escuela, excesivamente encerrada antes dentro de sus muros, en todas partes abre hoy día sus ventanas y comulga más y más con la naturaleza y con la vida (Ministerio de Instrucción Pública, 1927, pp. XXIV-XXVI).

Esta nueva propuesta desde el espíritu positivista de la ciencia, relacionada con la enseñanza práctica, la observación y la experimentación, buscaba una nueva individualización del estudiante que aprende haciendo:

...como los experimentales que caracterizan principalmente la enseñanza de las escuelas angloamericanas (...) que ejercitan a la vez el espíritu de observación y el entendimiento, y de las ciencias matemáticas, consideradas como ciencias exclusivamente del razonamiento, pero que hoy se deben enseñar y se enseñan también por sistemas experimentales; en una palabra, el aprendizaje por la acción y la iniciativa individuales, *learning by doing* (Ministerio de Instrucción Pública, 1927, p, 144)

Por lo tanto, el influjo de la ciencia en la escuela se asoció a la implementación del razonamiento matemático, que permitió una nueva forma de individualización del estudiante mediante el uso de pruebas que dieran cuenta de los resultados de la enseñanza activa y de registros sistemáticos de carácter cuantitativo. El papel del maestro cambió de preceptor a facilitador del progreso del estudiante, quien ahora debía transformarse en un sujeto activo de su aprendizaje, pero paradójicamente el examen escolar se afianzó en forma de test y pruebas, lo que llevó a que el aprendizaje activo terminara como una expresión más de la medición.

Así, se inician nuevas formas de individualización a través de la intervención de profesionales como médicos, psicólogos, biólogos, entre otros, que sirvieron de base para proponer, por superposición de capas, una reformulación del sistema de control disciplinario en la escuela. Como indica Saldarriaga (2003):

“...el saber pedagógico se ha vuelto mucho más complejo y minucioso, orientado a explorar zonas cada vez más íntimas de la subjetividad, como si avanzara, por así decirlo, a saltos cualitativos, pasando por niveles teórico y epistemológicos al modo de capas de una cebolla, y tendiendo a desplazar a las capas superadas. ... pareciera que las tecnologías disciplinarias no avanzaran, o mejor, que avanzaran de otro modo más lento y por acumulación: se superponen unas a otras, levantando los nuevos estilos sobre (y con) los vestigios de las tecnologías más arcaicas, conservándolos en muchos casos, integrándolos en otros casos, y en otros aún refinándolos (p. 181).

Así, en la escuela activa colombiana la nueva práctica de examen mantiene la técnica de vigilancia y normalización sobre los estudiantes, pero ahora actualizados por la objetividad de las ciencias que entran y se instauran en la escuela para efectos de la medición de resultados del rendimiento académico del estudiante.

La Planificación por Objetivos Como Referente de Medición de Resultados Escolares.

Hacia los años sesenta, el discurso de la planificación promulgaba la utilidad de los objetivos como medio que definía con mayor precisión el alcance de resultados o productos previamente planeados, en términos de rendimiento del estudiante en diversos campos de la dinámica humana como: el económico, el social, el cultural, el educativo, entre otros. Como indican Martínez, Noguera & Castro (1998):

La planificación como práctica surgida en los esfuerzos permanentes de optimización de los procesos de producción e industrialización se vinculará definitivamente a cualquier intento global o particular de desarrollo y entonces ya no se hablará de planificación en general, sino que ahora esta práctica comienza a extenderse entre todas las actividades sociales, atravesándolas y penetrándolas hasta el punto de hacerse imprescindible. (p. 13).

Se identifican como parte del proceso de planificación en el ámbito educativo colombiano, la creación de la Oficina de Planeación del Ministerio de Educación Nacional y el primer Plan de Desarrollo Educativo por Quinquenios (1957-1962). Este último propone, entre otros, los objetivos de unificación del plan de estudios de la escuela primaria rural y urbana, con una duración de cinco años; la división de la secundaria en dos ciclos orientados a carreras prácticas y técnicas; la formación de normalistas y el proceso de acceso a la educación superior (Ramírez & Téllez, 2006).

En la educación primaria se establecen los denominados *objetivos primordiales*, relacionados entre otros, con:

Dar al niño una formación integral básica, mediante el dominio de los conocimientos y las técnicas elementales como instrumentos de cultura, ¿y capacitarlo para que pueda ampliar dichos conocimientos y perfeccionar sus habilidades; (...) Capacitar al niño para una vida de responsabilidad y de trabajo, de acuerdo con las aptitudes y vocaciones individuales, los recursos naturales y humanos

y las técnicas modernas, para que sea útil a sí mismo y a la sociedad... (Decreto 1710 de 1963, artículo 1°)

En el objetivo educativo de formación para el trabajo desde etapas tempranas, están presentes expresiones asociadas con técnicas, vocación, recursos naturales y humanos, y siempre ha buscado responder a las necesidades propias del desarrollo económico y social de la época. Los resultados o productos en la escuela para el trabajo, buscan también ser medidos mediante la práctica de examen.

En los años sesenta, la práctica de examen escolar se objetiva en el *examen final*, que por su denominación funciona como definitorio de lo que ha sucedido en un período de tiempo, que en la escuela se denomina año lectivo. Así se establece el:

Sector Centro Oriental. Exámenes finales. Del segundo lunes de noviembre en adelante, durante un lapso no menor de ocho (8) días. (...). Sector Sur Occidental Exámenes finales. Del segundo lunes de julio en adelante, durante un lapso no menor de ocho días (Decreto 1710 de 1963, apartes del artículo 3°).

El examen empieza a funcionar en un tiempo escolar diferente a la actividad de la enseñanza, lo que persiste en la escuela del presente a pesar de los nuevos discursos de la evaluación formativa que propusieron una mirada constructiva en las siguientes décadas.

Cada vez que se asciende en los niveles de la educación formal se consolida la estrategia de *armonización de la educación para el trabajo* y su instancia de medición de resultados. En los años sesenta se propone para la enseñanza media, entre otros *objetivos* los de:

Preparar al alumno para continuar su propia formación y emprender estudios y disciplinas de nivel superior. Dotar al joven de la responsabilidad, el criterio, las capacidades y conocimientos suficientes para actuar en la vida de relación y, si lo pretendiere, para desempeñar adecuadamente actividad provechosa y remunerativa. (Decreto 45 de 1962, apartes de artículo 2°).

A su vez, la práctica de examen enfatizó en las calificaciones numéricas, concebidas como eje de todo el proceso evaluativo que culmina en los exámenes finales:

Para presentar examen final en cualquier asignatura, será necesario tener por lo menos cinco calificaciones mensuales, del contenido de materia del programa que ha sido distribuido en un quimestre, y nueve, si es en todo el año lectivo. Dichas calificaciones mensuales será el resultado de la valoración de lecciones, tareas, trabajos personales, presentación de cuadernos y pruebas objetivas practicadas en horas de clase. (Decreto 45 de 1962, artículo 19).

Las notas, los promedios, los porcentajes, las calificaciones, los exámenes finales, son enunciados que transforman la práctica de examen en datos numéricos y que definen persistentemente la individualidad del estudiante, en términos de medición objetiva de su rendimiento escolar:

El promedio de las calificaciones así obtenidas, se tomará como nota previa anual, con valor del 60% de la calificación definitiva. El 40 % restante corresponderá al examen final. Cuando el resultado de alguna nota previa anual fuere inferior a dos (2), no se podrá presentar examen final de dicha materia, y la calificación definitiva será la misma de la previa. (Decreto 45 de 1962, artículo 19, parágrafo 1, 2)

En definitiva, los programas de estudio basados en la planeación por objetivos conductuales y su correspondiente práctica de examen, se ubicó en una perspectiva instrumental de resultados, en la que los exámenes finales, aplicados en la básica primaria y en la Enseñanza Media, miden con rigor los objetivos alcanzados.

Desde esta visión, para el desarrollo de los programas de Estudio de la Educación Primaria (Decreto 1710 de 1963), el Ministerio de Educación Nacional recibió apoyo del Gobierno Alemán, mediante un convenio bilateral que proponía: "el desarrollo de la enseñanza primaria en la República de Colombia mediante reforma en los sectores de perfeccionamiento del

profesorado, de la organización práctica de la enseñanza y de los medios de enseñanza" (Kaessmann, 1966, p. 5).

Se asumió que el maestro de primaria debía tener habilidades concretas de planeación para la ejecución de los programas de estudio, mediante: saber planear una clase, utilizar el material didáctico, reconocer los objetivos y saber examinar, desde una nueva perspectiva técnica. Para lograrlo, la capacitación se apoyó en la denominadas "Guías de la Misión Alemana", que se constituyeron en el referente de los maestros de primaria de 1968 a 1978 en Colombia, las cuales contenían pautas específicas para el desarrollo de contenidos, método y evaluación en el aula. Como lo indica Rojas (1982):

Las guías de 1° a 3° . curso constan de tres volúmenes que contienen la parcelación, el desarrollo y los anexos. La primera da una visión secuencial de los temas a tratar en cada semana; la segunda presenta las actividades a desarrollar de acuerdo con la parcelación temática *para cumplir los objetivos propuestos*; en los anexos se amplían los contenidos y se presentan las indicaciones metodológicas necesarias para tratar los temas. Para los cursos 4° . y 5° ., cada guía desarrolla un área o asignatura particular (...). Adicionalmente a las guías se ofrecen varios textos que apoyan la labor del maestro en las áreas de educación física, manualidades y música. Parte de la estrategia de producción de materiales consistió en dotar a las escuelas de un conjunto de ayudas educativas para las áreas de lectura, matemáticas, geografía, historia, biología y trabajos manuales. (p.p. 12 a 14).

El material impreso tenía un tiraje amplio para llegar a la totalidad de los maestros y alumnos que en ese momento se encontraban en el sistema educativo oficial (Rojas, 1982, p. 33). Muchos maestros de la época recuerdan la utilidad de las Guías y aunque afirman que no las aplicaban en su totalidad eran muy valiosas por su aporte metodológico.

En una evaluación realizada sobre este convenio, se concluyó que:

La gran lección de lo que fue la experiencia de la Misión Pedagógica Alemana está en el campo del manejo de la política educativa, tanto a nivel nacional como internacional. Ya en 1972 se puntualiza

sobre la necesidad de incorporar la asistencia técnica internacional a planes y programas educativos de largo plazo y acordes con las prioridades del sector, sin embargo, en 1976, año en que se terminó la reproducción de los materiales de la Misión el Gobierno Nacional se encontraba gestionando ante la AID un préstamo para la impresión de nuevos materiales educativos. A nivel de la política educativa nacional el punto más importante es tal vez el de pretender introducir nuevas reformas al sistema sin que medie una evaluación de las experiencias previas, o lo que es más grave, sin darle el tiempo suficiente para que se muestren sus posibles beneficios. (Rojas, 1982, p. 35)

Es evidente que los objetivos educativos presentados en las normas legales para la educación primaria (Decreto 1710 de 1963), para la educación secundaria (Decreto 45 de 1962), normalista (Decreto 1955 de 1963) y los materiales de apoyo de la educación primaria oficial presentados por la Misión Pedagógica Alemana, funcionaron como referentes importantes para la planeación por objetivos de la enseñanza y la correspondiente verificación de su alcance en los estudiantes.

Así, por su posibilidad de medición a través de las conductas observables, la planeación por objetivos se constituyó en el parámetro de la evaluación escolar y en parte fundamental de “naciones como las de objetividad, confiabilidad, efectividad y eficacia, provenientes del discurso y prácticas administrativas que se introducen en el discurso educativo ...” (Martínez, Noguera & Cárdenas, 1988, p. 16).

El enfoque de evaluación por resultados marcó el énfasis de una práctica de medición de los productos obtenidos, según los objetivos educativos previamente establecidos, lo que persiste en la escuela colombiana del presente con nuevos parámetros de comparación (logros y estándares) pero con la función de vigilancia y normalización del saber bajo la responsabilidad de la escuela. A partir de la década de 1990 se amplía a los organismos externos.

El registro escrito de las calificaciones como evidencia del saber se plantea como obligatorio desde la década de 1960:

Todos los establecimientos de educación están obligados a adoptar libretas escolares individuales, aparte de los boletines que se quieran enviar periódicamente, en las cuales se consignará las calificaciones y las observaciones sobre asistencia, comportamiento y esfuerzo, para información regular de los padres de familia o acudientes. (Decreto 45 de 1962, artículo 21).

Así, las libretas de calificaciones mostrarán públicamente la individualidad del estudiante ubicado en una escala de calificaciones numérica según la normatividad legal de la década de 1960 como lo muestra la Figura 10.

Figura 10. Libreta de calificaciones en donde se visibiliza la práctica de examen escolar asociada a la escala numérica vigente a partir de la década de 1960 hasta la escuela del presente.

AREAS	N.º	NOTAS DEFINITIVAS LETRAS
Educación Religiosa	40 40	40 Buena
Matemáticas	35 35	35 Buena
Lengua	35 35	35 Buena
Estudios Sociales	40 35	35 Buena
Ciencias Naturales	40 40	40 Buena
Educación Física	40 40	40 Buena
Educación Estética	40 40	40 Buena
Conducta	45 45	45 Buena
Falta de Asistencia		

Observaciones Finales: *Aprobado el curso*

El Rector, *[Signature]*
El Secretario, *[Signature]*

Nota: archivo personal de la autora

Queda establecida una fórmula que persistirá hasta la escuela del presente, en la que los saberes escolares deben ser medidos mediante la práctica de examen y sus resultados registrados por escrito mediante la utilización de una escala de calificaciones establecida por la normatividad vigente, dados a conocer a los padres de familia, y con efectos de aprobación o reprobación una vez termina el período escolar.

La Práctica de Examen Escolar del Diseño Instruccional.

A partir de la década de 1970, la práctica de examen escolar empieza a formar parte del movimiento de la tecnología, en el que la planeación por objetivos pasa a hacer parte del diseño curricular elaborado por expertos programadores.

La Tecnología Educativa y la Renovación Curricular (1975-1984) son componentes del denominado Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación. Tal movimiento implicó la reestructuración del Sistema Educativo, la reorganización del Ministerio de Educación Nacional (Decreto Ley 088 de 1976) y la Reforma Curricular (Decreto 1419 de 1978).

De esta manera se articulan mecanismos con los que la tecnología educativa amplía su radio de acción, no solo en la escuela, también en todo el sistema educativo. Como lo señalan Martínez, Noguera & Castro (1998):

El Programa de mejoramiento cualitativo utiliza la tecnología educativa como una concepción acerca de la organización y funcionamiento de todo el aparato educativo que en adelante se entenderá como *sistema* dentro del cual la *enseñanza será considerada como instrucción*, pues la *noción de planificación de la enseñanza es reemplazada por la de diseño de la instrucción* o diseño instruccional. (p. 19) [Cursivas de la autora]

El examen escolar forma parte del diseño instruccional de los nuevos Programas Curriculares elaborados por grupos de especialistas de las diferentes áreas del conocimiento. Dichos programas contenían “el marco teórico de cada área, que permite comprender sus objetivos, estructura, contenidos básicos y orientaciones metodológicas” (MEN, 1984, p. 1).

Como explica Vasco (2011):

Con asesores de la OEA, la Unesco y los Cuerpos de Paz, se inició prontamente, el diseño de nuevos programas curriculares de primero a tercero de primaria, para reemplazar los de 1963. En ese momento, no se dudaba de que ese diseño de los nuevos programas debería ser con la tecnología educativa en

boga, basada en el Análisis Experimental de la Conducta. (...) Profesionales técnicos, directivos y asesores recibían capacitación en Tecnología Educativa y Diseño Instruccional TEYDI. (p.24)

Sin embargo, su implementación requería recursos y cambios en los hábitos y costumbres “...el problema consistía en encontrar los recursos más rápidos y eficaces para que nuestras gentes “primitivas y atrasadas” aceptaran los cambios, consintieran en modificar sus hábitos y costumbres tradicionales, y adoptaran las nuevas tecnologías” (Álvarez, 2003, p. 76).

Los Programas Curriculares correspondían a la áreas de Matemáticas, Ciencias Naturales y de la salud, Ciencias Sociales, Español y Literatura, Educación Física, Estética, Tecnológica, Educación Religiosa, Idiomas Extranjeros y Moral y Ética y fueron presentados por los respectivos programadores en una publicación del Ministerio de Educación Nacional en 1984, bajo el título de Marcos Generales de los Programas Curriculares. Cada área estaba conformada por Programadores-autores, Programadores-revisores, Colaboradores y Asesores, y cada grupo de programadores señalaba las actividades y daba “sugerencias metodológicas que se proponen como estrategias *para el logro de los objetivos de programa*” (MEN, 1984, p.177) [Cursivas de la autora]

De esta manera, los Programas Curriculares de todas las áreas, con sus objetivos generales y específicos, sirvieron como referentes para los docentes, que veían el diseño curricular que les presentaba el Ministerio de Educación Nacional, como una nueva expresión de búsqueda de eficiencia del sistema educativo. Las posiciones críticas frente a esta nueva propuesta educativa, afirmaban que:

La tecnología de la educación, al imponer el cómo, se pretende, por un lado, garantizar un aumento de la eficiencia de maestro, y, por otro lado, ahorrar los costos de una mejor preparación del mismo. (...). En cualquier momento se puede establecer un control externo que supervise el logro de los objetivos indicados, lo que incluso puede sentar las bases para que decisiones como las de renovación de

contrato o promoción se tomen sobre la base de un rendimiento "objetivamente" medido. (Mockus, et, al 1985, p.p. 70 y 78).

El establecimiento de parámetros curriculares y evaluativos para la ejecución por parte de los maestros en el aula, persistirá en las siguientes reformas educativas como una práctica generada desde el diseño instruccional. Para la década de 1990, tales parámetros serían establecidos por organismos especializados en las pruebas nacionales e internacionales a gran escala, donde la práctica de examen direcciona todo el proceso educativo de la institución escolar.

La propuesta de tecnología educativa en Colombia, entró a formar parte del proceso de consolidación de la Renovación Curricular que se había iniciado en el país desde mediados de 1970. Hacia el año de 1984 se establecen en definitiva los “Planes de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional en todos los centros educativos de Educación Formal del país” (Decreto 1002 de 1984, artículo 1º). Bajo estos planes, la Educación Básica fue organizada en nueve grados: cinco de Básica Primaria y cuatro de Básica Secundaria (6º a 9º), la Educación Media Vocacional en dos grados (10º y 11º).

Los procesos evaluativos hacen parte del Plan de Estudios el cual se define como el:

conjunto estructurado de definiciones, principios, normas y criterios que, en función de los fines de la educación, orienta el proceso educativo mediante la *formulación de objetivos por niveles*, la determinación de áreas y modalidades, la organización y distribución del tiempo y el establecimiento de lineamientos metodológicos, *criterios de evaluación* y pautas de aplicación y administración. (Decreto 1002 de 1984, artículo 1º.) [Cursivas de la autora]

A su vez, se explicita la articulación de la educación con el trabajo, se incluye el área obligatoria de la educación en tecnología y de idioma extranjero, tal como indicaba el Decreto 1002 de 1984:

En la Educación Básica Secundaria, se incluyen como áreas comunes la de educación en tecnología y la correspondiente a un idioma extranjero. Se entiende por educación en tecnología la que tiene por objeto la aplicación racional de los conocimientos y la adquisición y ejercicio de habilidades y destrezas que contribuyan a una formación integral, faciliten la articulación entre educación y trabajo, y permitan al alumno utilizar de manera efectiva los bienes y servicios que le ofrece el medio. (artículo 6 y párrafo).

La práctica de examen escolar se presenta como un nuevo discurso, en el que se propone a la escuela “no 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” (Decreto 1002 de 1984, artículo 19). Se empieza a identificar la intención de una evaluación cualitativa de procesos, que desplace las calificaciones numéricas y utilizar una escala conceptual, aun cuando, a la postre, dicha escala quedó homologada a la escala numérica, pues esta última ofrecía mayor objetividad en la toma de decisiones frente a la promoción o reprobación del estudiante.

La promoción escolar, como evidencia del paso de los estudiantes de un grado a otro o la culminación de un proceso de formación, se transforma en un indicador de alta representatividad a la hora de medir la calidad educativa asociada a los referentes económicos de eficiencia del sistema educativo.

Así como a través de la Resolución 17486 de 1984 se establece para los grados 1°, 2° y 3° de básica primaria, una nueva expresión conocida como *promoción flexible* que se dará de acuerdo con el avance de los alumnos. A partir del grado 4° de básica primaria, hasta grado 11° de media vocacional, el año se divide en cuatro períodos de igual duración. En cada uno de estos períodos se evalúan aspectos tales como el logro del objetivo de aprendizaje, el desarrollo de los procesos, la utilización de los recursos, la adquisición y el progreso en el ejercicio de las habilidades y

destrezas. Los resultados que obtiene el estudiante se expresan numéricamente en una escala de 1 a 10, y se incorpora por primera vez su equivalencia conceptual así:

• 9 a 10 Sobresaliente	• 6 a 7.9 Aprobado
• 8 a 8.9 Bueno	• 1 a 5.9 No aprobado

Las expresiones relativas a la evaluación cuantitativa persisten en términos de calificaciones, cifras y porcentajes, que muestran el rendimiento escolar de los estudiantes con el persistente discurso de la objetividad de la nota numérica:

Si al promediar las calificaciones de un área resultaban dos cifras decimales, debe eliminarse la segunda, sin aproximarla, de manera que la nota tiene solo una cifra decimal. Para efectos de promoción, el valor porcentual de cada una de las áreas, en cada período son las siguientes:

Primer Período 10%
Segundo Período 20%
Tercer Período 30%
Cuarto Período 40%

La calificación mínima para aprobar un área de formación es de 6.0, para ser promovido al grado superior u obtener el título de bachiller. Con calificaciones de 5.9 hacia abajo se pierde el año y debe repetirse (Resolución 17486 de 1984).

A partir de la aparición de la escala conceptual, la institución educativa debió expedir el certificado de calificaciones con la anotación de la norma legal que la establecía. Por ejemplo, en 1984 se incorporó a la calificación numérica el concepto correspondiente, a partir de 4° grado de primaria hasta grado 11.

El formato para el certificado de calificaciones tuvo en cuenta la información que se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6.

Formato de certificado de estudios con el que se empezó a utilizar la escala conceptual homologada a la escala numérica (Decreto 1002 de 1984 y Resolución Nacionales 17486 de 1984)

Certificado de calificaciones			
El(a) estudiante _____ cursó en este establecimiento el grado Quinto de Básica Primaria, con la durante el año _____ obtuvo los siguientes resultados de conformidad con el Decreto 1002 de 1984 y Resolución Nacionales 17486 de 1984			
ÁREAS	Intensidad semanal	Horaria	Calificación - Concepto
Ciencias naturales y salud.	4		7.6 Aprobado
Ciencias sociales.	4		8.5 Bueno
Educación estética	2		7.5 Aprobado
Educación física, recreación y deportes.	2		6.0 Aprobado
Educación religiosa y moral.	2		6.0 Aprobado
Español y literatura.	5		7.0 Aprobado
Matemáticas	5		9.0 Sobresaliente
Convivencia	1		10.0 Sobresaliente
Nombre y Firma de rector(a)	Nombre y firma de secretaría académica		
Fecha de expedición			

Nota: Archivo de coordinación académica de la autora

En un intento de integrar la valoración cualitativa a la práctica de examen escolar, la escala de calificación asume una expresión conceptual y numérica, pero la promoción, como evento de cierre en cada año escolar, termina acomodándose a una evaluación de resultados con la que se individualiza el estudiante según su rendimiento académico. Así el registro final de calificaciones del alumno, empieza a visibilizar su ubicación en la escala según la normatividad vigente.

Las Tensiones de la Promoción Automática

La *promoción automática* es presentada por el Ministerio de Educación Nacional como “el proceso mediante el cual, después de un seguimiento permanente de evaluación escolar, todo niño que cursa un grado en el nivel de educación básica primaria, es promovido al grado siguiente al finalizar el año lectivo o antes, si sus capacidades y logros se lo permiten” (Decreto 1469 1987, artículo 2). Así, a partir de 1987 y hasta 1994 la promoción automática se extendió a todos los estudiantes de la básica primaria, con lo que se marcó la entrada de una nueva forma de

promoción, que buscó responder a la disminución de la repitencia escolar, dentro de una mirada económica de eficiencia del sistema educativo: “mejora de la eficiencia del sistema educativo al disminuir las tasas de repitentes y deserción y al potenciar la universalización de la educación primaria (Decreto 1469 de 1987).

La promoción automática aparece con el Decreto 1469 de 1987 de obligatorio cumplimiento en primaria hasta cuando se promulgó el Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994, reglamentario de la Ley 115 del mismo año, que establece otra figura, la *promoción continua y flexible*, fundamentada en el reconocimiento de las diferencias individuales y del ritmo de aprendizaje propio de cada estudiante.

El Ministerio de Educación diseñó una cartilla sobre la promoción automática dirigida a los docentes, donde indicaba:

El Gobierno Nacional ha diseñado una estrategia social a partir de la cual se incidirá en la erradicación de la pobreza absoluta. Se ha propuesto la modernización del Estado y ha impulsado una serie de medidas entre las cuales destacamos la descentralización administrativa y la autonomía municipal (...)

En la dirección anotada, la Promoción Automática y el resto de medidas que el Ministerio está expidiendo son herramientas que abren el espacio necesario a maestros, estudiantes, padres de familia, artistas, periodistas, juntas de acción comunal, a la iglesia, entre otros, para que en gesto de responsabilidad histórica sean artífices de la escuela que merecen los niños y la juventud colombiana, el futuro de nuestro país (MEN, 1988, p.2)

A pesar del llamado tan elocuente del Ministerio de Educación Nacional, las críticas no se hicieron esperar, Díaz (1987) afirmaba: “Se busca dar imagen internacional de acatamiento de los acuerdos en materia educativa con las potencias extranjeras. Es una política para evitar que se pierda el año, pero no para solucionar los problemas que aquejan actualmente la calidad del proceso de enseñanza” (p.33).

Otras voces rescataban el espíritu de la promoción automática al afirmar:

La promoción automática, de ser asumida como su espíritu la propone, pone en tela de juicio, cuestiona y exige transformaciones de fondo en el sentido de la escuela, a su organización del espacio y el tiempo de los programas y las actividades; de los grados y niveles, a las relaciones con el saber y el poder. (Toro, 1987, p.30).

Al interior de la escuela, la promoción automática se asumió como una norma de obligatorio cumplimiento: “el nivel de educación básica primaria será de obligatorio cumplimiento para los institutos docentes oficiales y privados” (Decreto 1469 de 1987, artículo 1º). Así, los propósitos de una evaluación formativa de la promoción automática, terminaron reducidos al paso obligatorio de todos los estudiantes de primaria de un grado a otro, pero paradójicamente con la utilización de la escala de calificaciones que ahora solo presentaba la valoración conceptual, según lo indicaba el Decreto 1469 de 1987, en su artículo 6º:

Excelente
Bueno
Aceptable
Insuficiente

El cambio de la escala de calificaciones de numérica a conceptual, obedece más a un proceso mecánico del paso de números a letras, donde persistió la individualización del estudiante mediante una escala, sin transformaciones pedagógicas de fondo. La Tabla 7 muestra los nuevos criterios que se adaptaron para la expedición del certificado de calificaciones para el estudiante según la norma legal.

Tabla 7.

Formato de certificado de estudios según normas legales vigentes Decreto 1469 de 1987

Datos de Identificación de la Institución		
Certificado de calificaciones		
El alumno _____ con T. I. No. _____ cursó y aprobó el Quinto Grado de Educación Básica Primaria y al finalizar el año escolar el día _____ de noviembre de 198_, obtuvo los siguientes resultados con base en el Decreto 1469 de 1987.		
ÁREAS	Intensidad Horaria semanal	Concepto
Educación religiosa y moral	3	Bueno
Castellano	6	Aceptable
Matemáticas	5	Bueno
Estudios sociales	6	Excelente
Ciencias naturales	6	Bueno
Educación estética y manual	4	Excelente
Educación física	3	Bueno
Comportamiento		Excelente
Nombre y Firma de rector(a)	Nombre y firma de secretaría académica	
Ciudad y Fecha		

Nota: Archivo de coordinación académica de la autora

Con las norma de promoción automática para los estudiantes de primaria, se inició un proceso en el que la práctica de examen funcionó para el paso de los estudiantes de un grado a otro independiente de sus procesos de aprendizaje.

Aparecieron voces de resistencia frente a la promoción automática. Por ejemplo, Tedesco (1995) señalaba: “Resulta claro que el problema de la Promoción Automática no está suficientemente evaluado (en América Latina) y que, en todo caso, en su implantación si se mantienen constantes las demás variables de orden pedagógico, no resuelve el problema, sino que, a lo sumo lo posterga” (p. 142).

Aún cuando este tipo de señalamientos se mantienen vigentes, es importante anotar que la promoción automática marcó una nueva expresión de la práctica de examen escolar, que intentó

superar la escala de calificación numérica en una escala de valoración literal, como una transformación más de forma que de fondo.

En suma, con la Renovación Curricular en Colombia, la promoción automática respondió a la racionalización del gasto público educativo, lo que paradójicamente terminó asociándose a la evaluación cualitativa pero con una intención de promoción más que de formación. Mediante los objetivos educativos generales y específicos del diseño instruccional, los especialistas que programaron las distintas áreas del currículo, controlaron su ejecución en la escuela, a partir del criterio de eficiencia del sistema educativo, con lo que se buscó mejorar los resultados.

Los Logros e Indicadores de Logro Como Búsqueda de la Valoración por Procesos

A partir de la década de 1990, la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley General de Educación (1994), y la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo (1994), asumen la descentralización del Estado con autonomía en sus entidades territoriales y el discurso del desarrollo integral humano de los estudiantes.

La Ley General de Educación consagra la autonomía escolar, pero, a su vez, crea unos reguladores del currículo a través de los lineamientos generales de los procesos curriculares (MEN, 1998) y los Indicadores Nacionales de Logros Curriculares (Resolución 2343 de 1996). Así, la *autonomía escolar* prevista en la Ley General de Educación, queda sujeta a las regulaciones de vigilancia y normalización ejercidas por el Ministerio de Educación Nacional.

Tales regulaciones se centraron particularmente en la práctica de examen escolar, dado que sus resultados funcionan en la promoción de estudiantes, la transferencia de un establecimiento a otro, y los puntajes para el ingreso de los bachilleres a la universidad. En el marco de dichas regulaciones y en nombre de la unidad nacional, el Ministerio de Educación Nacional emitió la

Resolución 2343 de 1996 que contiene los Indicadores de Logro Nacionales en los siguientes términos:

... atendiendo el principio constitucional de propender por la unidad nacional, se hace necesario definir lineamientos e indicadores de logros curriculares para que, en todas las instituciones educativas del país, se asegure la formación integral de los educandos dentro de la caracterización y particularidad de cada proyecto educativo institucional, en los términos del artículo 73 de la Ley 115 de 1994. (Resolución 2343 de 1996)

La naturaleza y el carácter de los indicadores se presenta como:

...indicios, señales, rasgos o conjuntos de rasgos, datos de información perceptibles que al ser confrontados con lo esperado e interpretados de acuerdo con una fundamentación teórica, puede considerarse como evidencias significativas de la evolución, estado y nivel que en un momento determinado presenta el desarrollo humano. (Resolución 2343 de 1996, artículo 8°).

Bajo el concepto de educación como proceso, el MEN (1998) aclara que “los indicadores de logros deben ser interpretados como indicios, señales o signos de que se ha logrado llegar a un determinado nivel de desarrollo de un proceso deseable” (p. 16).

Así, el discurso evaluativo asume una nueva visión del desarrollo humano que implicaba, según el MEN (1998) una:

Nueva concepción del sentido y del papel de la evaluación y nuevas prácticas al respecto. Este cambio está siendo posible gracias a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la búsqueda de logros desde las diferentes dimensiones y competencias de desarrollo humano, desde la apropiación de los saberes específicos y desde los procesos culturales que por ellos van siendo posibles. (p. 6)

La evaluación por logros se entendió, como “el conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico” (Decreto 1860 de 1994, artículo 47°). bajo esta mirada, las calificaciones numéricas y la cuantificación de resultados debían girar hacia una nueva evaluación “continua,

integral, cualitativa y se expresa en informes descriptivos que correspondan a estas características" (artículo 47).

Esta definición de evaluación cualitativa tuvo efectos directos en la promoción de los estudiantes de la educación básica, al establecer que:

La promoción en la educación básica se fundamenta en el reconocimiento de la existencia de diferencias en el ritmo del aprendizaje de los alumnos. Por tanto, los educandos deben tener oportunidades de avanzar en el proceso educativo, según sus capacidades y aptitudes personales. El Consejo Académico conformará comisiones de promoción integradas por docentes, para definir la promoción de los alumnos que al finalizar los *grados sexto o noveno* presenten deficiencias en las obtenciones de los logros definidos en el presente Decreto. Para tal efecto las comisiones revisarán las evaluaciones practicadas en los grados precedentes, con el fin de determinar las actividades complementarias especiales que requieran cumplir para satisfacer debidamente los logros. (Decreto 1860 de 1994, artículo 52°.-) [Cursivas de la autora]

Esto implicó para la escuela asumir que los estudiantes de grados 1° a 5° de primaria y 7°, 8° y 10° de secundaria, pasaban en forma directa, así presentaran *logros pendientes* en varias áreas curriculares. Para tal efecto, la norma señalaba que:

...deberá dedicar un año lectivo a fortalecer los logros señalados como insatisfactorios en la evaluación; esto podrá hacerse a través de la institución, estudio independiente, investigaciones orientadas, etc. Aquí se hace necesario el compromiso del estudiante, de los docentes y de padres de familia y en tal sentido el programa de actividades académicas debe ser concertado por éstos. (Decreto 1860 de 1994, artículo 53).

A pesar de las posibilidades de tiempo que la norma establecía para la promoción de estudiantes, la escuela mantuvo su tradicional cierre del año lectivo para todos los estudiantes. Aplazar el cierre del año escolar de los estudiantes con logros pendientes que pasaban de uno a

otro grado, generó un complejo problema administrativo y pedagógico para la Institución educativa.

La práctica evaluativa se convirtió en la realización de pruebas urgentes para que los estudiantes aprobaran los logros pendientes, especialmente cuando debían trasladarse a otro colegio o cuando cursaban el último año.

Las quejas y reclamos de estudiantes y padres de familia no se hicieron esperar, debido a que las instituciones educativas no alcanzaban a resolver el tema de promoción con la debida antelación. Algunos empezaron a utilizar el mecanismo de *acción de tutela*, buscando solucionar casos relacionados con el derecho a la educación asociado, entre otros, a problemas de reprobación de grados y faltas disciplinarias.

En Colombia, a partir de la Constitución Política de 1991, toda persona tiene en el mecanismo de *acción de tutela* la posibilidad de:

...reclamar ante los jueces en todo momento y lugar, mediante un procedimiento preferente y sumario, por sí misma o por quien actúe a su nombre, la protección inmediata de sus derechos constitucionales fundamentales, cuando quiera que éstos resulten vulnerados o amenazados por la acción o la omisión de cualquier autoridad pública. (Constitución Política de Colombia, 1991, Art. 68).

En las respuestas a tutelas interpuestas por los estudiantes, la Corte Constitucional se fundamenta en la doctrina constitucional, la que indicaba que el derecho a la educación es un derecho-deber, que exige obligaciones a todos, a las instituciones, a los estudiantes y a los padres. Así, se indicaba que “el derecho a la educación de un estudiante no se vulnera por la pérdida de año” (Sentencia T-092 del 3 de marzo de 1994), “ni por la exclusión de la institución debido a mal comportamiento” (Sentencia T-569 del 7 de diciembre de 1994) o rendimiento académico (Sentencia No. T-316/94).

Así aparece un nuevo discurso sobre la práctica de examen, ya no desde la escuela sino desde la doctrina jurídica colombiana, pero donde persiste la relación saber-poder atribuible a dicha práctica.

En la década del noventa los resultados de *aprobación escolar*, tomaron relevancia como un indicador de eficiencia de la escuela y del sistema educativo en su conjunto, pero a su vez, aumentaron las tensiones al interior de la escuela, por la exigencia del seguimiento individual a los estudiantes para alcanzar los logros pendientes, dentro de serias limitaciones de infraestructura, de formación de docentes, de recursos didácticos y demás factores que nunca se contemplan en la normatividad sobre evaluación. Además, los departamentos con mayores dificultades económicas continuaron registrando tasas de deserción superiores al 10%, como en el caso de Arauca, Caquetá, Guainía, Guaviare, Meta, Putumayo y Vaupés. (Iregui, Melo & Ramos, 2006, p. 36).

Por otro lado, la nueva política de evaluación de logros curriculares exigió a la institución educativa un trabajo académico de carácter descriptivo de los docentes sobre la producción de indicadores de logro, que requería la participación de todos los educadores. Los docentes de las diferentes áreas curriculares se apoyaron en la serie de documentos del Ministerio de Educación Nacional denominados Lineamientos Curriculares (1998) y en la Resolución 2343 de 1996 sobre Indicadores de logro nacionales para la formulación de logros e indicadores de logro.

A manera de ejemplo, se presentan algunos indicadores de logro en el área de ciencias para los grados cuarto quinto y sexto, propuestos por la Resolución 2343 de 1996:

- Hace descripciones utilizando las categorías de análisis y organización de las ciencias.
- Narra sucesos ambientales apoyándose en esquemas educativos coherentes.
- Hace preguntas desde la perspectiva de un esquema explicativo, con el que se establecen posibles relaciones.

- Se documenta para responder sus propias preguntas y formular otras nuevas.
- Fórmula posibles respuestas argumentadas a sus preguntas.
- Interpreta, trata y ofrece posibles respuestas a los problemas que él mismo plantea, a los que plantea el profesor o a los que encuentra en su entorno o en algún momento.
- Plantea y realiza experimentos para poner a prueba sus propias hipótesis, las de sus profesores y compañeros.

Estos y los demás indicadores de cada área curricular, generaron más confusión que claridad en los docentes, al no encontrar orientaciones específicas en los enunciados propuestos por la Resolución en cuestión. Las críticas de las nuevas decisiones normativas fueron evidentes. El académico Ocampo (1998) señalaba:

El más desprevenido lector de la Resolución 2343 encontrará al golpe que su lenguaje circunloquio, abstruso y farragoso es la negación absoluta de la claridad pedagógica. Por ese solo hecho, desorienta confunde y se vuelve inútil (...) Sin embargo hay algo más de fondo. Esta Resolución vulnera la Constitución, violenta la Ley General de Educación, atenta contra la autonomía escolar y, lo que es más grave, atropella el sentido común (p. 22).

Otro académico e investigador educativo, Bustamante (1998) señalaba la necesidad de transformar las condiciones de participación del maestro:

Más que entregar indicadores (lo que resulta inútil), el MEN podría contribuir a generar condiciones en la que los maestros –en concordancia con la idea de Proyecto Educativo- entren a un debate. Si la validez social del conocimiento es un estado del debate disciplinar y social, lo mejor sería alimentar ese debate. Si se necesita al maestro para que haya calidad de la educación es necesario transformar las condiciones que hacen que actualmente no sea indispensable para él integrar las comunidades académicas. (p. 41)

La Resolución 2343 de 1996, fue derogada por la Ley 715 de 2001, bajo el argumento de que “los establecimientos educativos elaboraron sus planes de estudio definiendo los respectivos

logros para las áreas básicas y fundamentales, éstos se conservan en tanto sigan considerándose como pertinentes, sometiéndolos a su revisión y ajuste cuando sea necesario” (MEN, 2002, p. 96).

Al interior el examen final fue reemplazado por una forma de valoración de proceso, tal como lo indica el Decreto 1860 de 1994: “Terminado el último período de evaluación de un determinado grado, se deberá analizar los informes periódicos para emitir un *concepto evaluativo integral de carácter formativo no acumulativo*”. (Artículo 49). [Cursivas de la autora]. Por lo tanto, los promedios de notas, los porcentajes y las calificaciones numéricas fueron reemplazadas por una valoración conceptual de logros, que paradójicamente terminó ubicando nuevamente al estudiante en una escala en el que se individualizaba según los resultados del alcance de logros (Decreto 1860 de 1994, Art. 51):

-
- 1.- Excelente, cuando supera ampliamente la mayoría de los logros previstos.

 - 2.- Bien cuando se obtienen los logros previstos con algunas limitaciones en los requerimientos.

 - 3.- Insuficiente, cuando no alcanza a superar la mayoría de requerimientos de los logros previstos.

La promoción de estudiantes no la definió solo el maestro de aula. sino una comisión de promoción:

El Consejo Académico conformará *comisiones de promoción* integradas por docentes, para definir la promoción de los alumnos que al finalizar *los grados sexto o noveno* presenten deficiencias en la obtención de los logros ... las comisiones revisarán las evaluaciones practicadas en los grados precedentes, con el fin de determinar las actividades complementarias especiales que requieran cumplir para satisfacer debidamente los logros (Decreto 1860 de 1994, Art. 52) [Cursivas de la autora]

Así, los docentes terminaron respondiendo a los procesos de adecuación, ajuste y rediseño del plan de estudios, en la medida de sus posibilidades, con la construcción de sus logros e indicadores de logro por áreas, buscando hacer de la evaluación un proceso descriptivo en el que

se promoviera la participación de los estudiantes en su autoevaluación y coevaluación, pero que en el fondo se persistía en la entrega de informes finales por parte de los docentes sobre aprobación y reprobación de estudiantes. A manera de ejemplo, en la Tabla 8 se presenta una propuesta de logros e indicadores de logro elaborados por los docentes de una institución educativa:

Tabla 8

Ejemplo de Logros e indicadores de logro propuestos por docentes de una Institución educativa a partir de los lineamientos curriculares

Área curricular: Ciencias Naturales Nivel de formación: Básica primaria. Grados: 1 y 2.	
Año lectivo: 1999 Período: 1	
Procesos Biológicos	Logro: Conoce su cuerpo y el de los demás. Indicadores: 1 Describe su cuerpo y el de sus compañeros. 2 Establece relaciones entre los órganos de los sentidos 3 Representa gráficamente con detalles el esquema corporal 4. Establece semejanzas y diferencias entre los seres vivos y los no vivos.
Procesos Físicos- Tecnología y Sociedad	Logro: Percibe las características de los objetos a través de los sentidos Indicadores: 1. Discrimina sonidos y los clasifica en naturales y artificiales (de la naturaleza y creados por el hombre) 2. Reconoce y describe los objetos que lo rodean, teniendo en cuenta sus características 3. Diferencia objetos naturales de objetos creados por el ser humano 4. Identifica las fuentes de luz naturales y artificiales.

Nota: Archivo de coordinación académica de la autora

Los indicadores de logro se utilizaron como referentes para el desarrollo curricular del área en cada período académico (cuatro períodos al año, de 10 semanas cada uno). En el informe periódico que se entregaba a los padres se señalaban los logros alcanzados y los logros pendientes.

Sin embargo, a pesar del avance en la descripción de logros e indicadores de logro de los procesos implicados en el aprendizaje de las áreas curriculares, al final la práctica evaluativa se situaba nuevamente en los resultados, ahora calculados de acuerdo con el número de logros e indicadores de logro alcanzados por el estudiante.

En suma, interpretar la base conceptual y epistemológica que permitiera al interior de la escuela la apropiación de los principios del desarrollo humano y su aplicación en la formulación de logros e indicadores de logro desde una perspectiva cualitativa, desde el marco del Proyecto Educativo Institucional, se transformó en una tensión contante, donde los cambios que se avizoraban, se mantenían en la misma estructura de pruebas, escala de calificación, promoción de estudiantes, entre otros referentes de la práctica de examen escolar.

El formato de *Registro Escolar de Valoración* que muestra la individualización del estudiante de acuerdo con su rendimiento escolar, se mantuvo vigente para efectos de movilidad de un colegio a otro colegio y su promoción final. La novedad se dio en la inclusión de la valoración de logros utilizando la escala conceptual prescrita por la norma y una serie de notas aclaratorias sobre *los logros pendientes*, tal como se muestra en la Tabla 9.

Tabla 9.

Formato de certificado de estudios según norma legal Decreto 1860 de 1994

Datos de Identificación de la Institución			
<i>Registro Escolar de Valoración</i>			
El(a) estudiante _____ cursó en este establecimiento el grado Quinto de Básica Primaria, durante el año _____ obtuvo los siguientes resultados de conformidad con el Decreto 1860 de 1994			
Áreas (Ley 115 de 1994, artículo 23)	I. H.	Concepto	
1. Ciencias naturales y educación ambiental	3	B	
2 Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.	3	E	
3 Educación artística	2	I	Pendiente
4 Educación ética y en valores humanos	1	E	
5 Educación física, recreación y deportes	2	B	
6 Educación religiosa	1	B	
7 Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros	5	I	Pendiente
8 Matemáticas	5	B	
9 Tecnología e informática	2	I	Pendiente
Convivencia	1	E	

Nota: El estudiante es promovido, pero presenta logros pendientes. “Deberá dedicar un año lectivo a fortalecer los aspectos señalados como insatisfactorios en la evaluación, para lo cual seguirán un programa de actividades académicas orientadas a superar las deficiencias” (Decreto 1860 de 1994, artículo 53). Una vez culmine el proceso de superación de logros, se expedirá certificado de finalización de grado indispensable para la promoción en los grados sexto, noveno y once.

Nota: Archivo de coordinación académica de la autora

Los Estándares Básicos de Competencias Como Parámetros de la Práctica de Examen a Gran Escala.

En los inicios del siglo XXI, el nuevo marco jurídico cambió la expresión de logros e indicadores por *estándares*, los que se presentaban como:

El currículo adoptado por cada establecimiento educativo debe tener en cuenta y ajustarse a los siguientes parámetros: a) Los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la Ley 115 de 1994; b) Las normas técnicas, tales como *estándares para el currículo* en las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento, u otros instrumentos para la calidad, que defina y adopte el Ministerio de Educación Nacional; c) Los lineamientos curriculares expedidos por el Ministerio de Educación Nacional. (Decreto 230 de 2002, artículo 2º) [Cursivas de la autora]

Con la propuesta de *estándares para el currículo* “se busca un acuerdo nacional en pro de identificar unos parámetros comunes mínimos respecto a lo que los educandos necesitan aprender en las áreas del conocimiento para su mejor desempeño en el mundo de hoy” (MEN, 2002, p. 56). El objetivo de esta nueva expresión fue dar respuesta a la exigencia de la sociedad, con respecto a que el conocimiento debe permitir un mejor desempeño al sujeto, por lo que para garantizar su efectividad el Ministerio de Educación Nacional renueva el diseño instruccional, y encarga a un grupo de expertos elaborar estándares para su aplicación en las instituciones educativas.

...trabajados en conjunto con la Asociación Colombiana de Facultades de Educación, maestros, catedráticos y miembros de la comunidad educativa, se puso en marcha un *sistema de calidad*, cuyos ejes complementarios giran en torno a *las evaluaciones censales* y a la aplicación de *planes de mejoramiento en las instituciones educativas*, con el único objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes colombianos (MEN, 2006, p.6) [Cursivas de la autora]

Así, junto con la expresión *estándares básicos*, surgen nuevos enunciados que se interrelacionan entre sí, tales como *sistema de calidad*, *evaluaciones censales* y *planes de mejoramiento* de las instituciones.

Los estándares básicos de competencias quedaron definidos como:

...los parámetros de lo que todo niño, niña y joven *debe saber y saber hacer* para lograr el *nivel de calidad* esperado a su paso por el sistema educativo y la *evaluación externa e interna* es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar *la calidad* establecida con los estándares. (MEN, 2006, p. 9) [Cursivas de la autora]

De esta forma, la vigilancia y normalización de la práctica de examen ampliaba su ámbito de acción, ya no solo tenía que ver con el rendimiento académico de los estudiantes, sino también con la medición de la calidad educativa de las Instituciones, a través de las ya mencionadas en el caso colombiano Pruebas SABER. Dichas pruebas empezaron a formar parte del ciclo de la calidad educativa, como referente para los planes de mejoramiento que debían desarrollarse en la escuela dentro de un proceso que el MEN (2006) denominó “ciclo de calidad de la educación” (p. 9), tal como se muestra en la Figura 11.

Figura 11. Ciclo de la calidad educativa propuesto por el Ministerio de Educación Nacional



Nota: MEN (2006) Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.

Los estándares básicos de competencias, propuestos por el Ministerio, fueron de obligatoria aplicación en las instituciones educativas y desplazaron los logros e indicadores de logro curriculares elaborados por los docentes. Como lo indicó el MEN (2006):

A partir de los estándares básicos de competencias, y en el marco de cada proyecto educativo institucional, los equipos docentes de las instituciones educativas definen objetivos y metas comunes y para cada área específica los contenidos temáticos, la información factual, los procesos y otros requisitos que sean indispensables para desarrollar la competencia respectiva, teniendo en consideración, obviamente, lo establecido para cada grupo de grados (p. 14).

Los estándares de competencias de cada área se presentaban como una *secuencia de complejidad creciente* agrupada en conjuntos de grados donde se establece lo que los estudiantes deben saber y saber hacer al finalizar su paso por ese grupo de grados, así: de 1° a 3°, de 4° a 5o, de 6° a 7o, de 8° a 9o, y de 10 a 11 (MEN, 2006).

A manera de ejemplo, en el área de ciencias y en el campo relacionado con la educación para el cuidado del medio ambiente, se indicaban los siguientes estándares:

Para el grupo de grados de 1 a 3:

Me preocupo por que los animales, las plantas y los recursos del medio ambiente reciban buen trato.

Para el grupo de grados de 6 a 7:

Reconozco que los seres vivos y el medio ambiente son un recurso único e irreplicable que merece mi respeto y consideración.

Y para el grupo de grados de 10 a 11:

Comprendo la importancia de la defensa del medio ambiente, tanto en el nivel local como global, y participo en iniciativas a su favor. (MEN, 2006, p. 16) [Cursivas de la autora]

En el ejemplo puede verse que el grado de comprensión sobre la importancia del cuidado del medio ambiente y la amplitud del nivel de acción para promover su protección, aumentan a

medida que se avanza de un grupo de grados a otro y que no se trata de una sumatoria de contenidos segmentados.

“Los jóvenes que han finalizado undécimo grado no podrían realizar acciones en defensa del medio ambiente, si no se preocuparan por él (estándar para el grupo 1 a 3) y reconocieran que los seres vivos y el medio ambiente son un recurso único e irrepetible que merece mi respeto y consideración”. (Estándar para los grupos 4 y 5). (MEN, 2006. p. 16)

Bajo estos referentes, la atención se concentró aún más en la disminución de la reprobación escolar, para ubicarse en una meta del 5% para todos los grados de la educación básica primaria, secundaria y media, según lo dispuesto por el Decreto 230 de 2002 en su artículo 9º, complementado por el Decreto 3055 de 2002.

En este nuevo marco legal, la práctica de examen escolar adquiere una explícita asociación con la promoción del 95% como indicador de eficacia y eficiencia del sistema educativo.

La mayoría de los sistemas de indicadores educativos incluyen tasas e índices que dan cuenta de la eficiencia interna de los sistemas educativos, relativa a sus procesos. Esta dimensión de análisis se enfoca principalmente en la medición del flujo de alumnos dentro del sistema, con el fin de posibilitar un diagnóstico del mismo en términos de eficiencia y eficacia, como metas del análisis. Varios organismos internacionales (UNESCO, OREALC, OECD, etc.) han desarrollado propuestas de sistemas, los cuales incorporan este tipo de indicadores, tres de los cuales son bastante usuales: Tasa de Repitencia, Tasa de Promoción Efectiva y Tasa de Abandono Interanual (Taccari, 2001, p. 6)

La aprobación escolar se apoyó en los principios de una evaluación cualitativa “continua e integral, y se hará con referencia a cuatro períodos de igual duración en los que se dividirá el año escolar” (Decreto 230 de 2002, Capítulo 4º). Así, quedó explícita la tensión entre una perspectiva cualitativa de la evaluación orientada a procesos formativos, pero sujeta a la tradicional

evaluación de resultados al finalizar cada período académico y el año lectivo, con la novedad que sea cual sea el puntaje final “en ningún caso se puede exceder del 5%. Los demás educandos serán promovidos al siguiente grado, pero sus evaluaciones finales no se podrán modificar” (Decreto 230 de 2002, artículo 9°).

Los docentes volvieron a revisar las áreas curriculares a la luz de los estándares y de acuerdo con los resultados de las pruebas internas y externas, formularon planes de mejoramiento educativo, entendidos como rendición de cuentas.

Paradójicamente, el discurso de los resultados de rendimiento escolar asociado a la calidad educativa, arrojaba datos de promoción escolar del 95%, lo que en apariencia mostraba eficiencia del sistema, pero que respondía a un enfoque de evaluación por resultados en los que la única modificación era la supresión de la pérdida de año y la nueva evaluación por estándares básicos de competencias con efectos en los resultados de las pruebas externas.

La escala de calificaciones (Decreto 230, artículo 5°) también se mantuvo como estrategia de individualización, en la que según los resultados de rendimiento académico el estudiante era calificado como: Excelente-Sobresaliente-Aceptable-Insuficiente-Deficiente. La novedad del *informe final de calificaciones* consistió en que, aunque el estudiante tuviera áreas perdidas era promovido. Según la norma, “se mantendrá actualizado un registro escolar que contenga para cada alumno, además de los datos de identificación personal, el *informe final de evaluación* de cada grado que haya cursado en la institución. (Decreto 230 de 2002, artículo 7°) [Cursivas de la autora]. Solo se agregaba una nota aclaratoria en la que se indicaba que el estudiante era promovido a pesar de las áreas perdidas. A manera de ejemplo, la Tabla 10 muestra el diseño del formato final de evaluación.

Tabla 10.

Formato de certificado de estudios según norma legal Decreto 230 de 2002

Datos de Identificación de la Institución			
El(a) estudiante _____ cursó en este establecimiento el grado Quinto de Básica Primaria, durante el año _____ obtuvo los siguientes resultados de conformidad con el Decreto 230 de 2002			
Áreas (Ley 115 de 1994, artículo 23)	I. H.	Informe descriptivo	Concepto
1. Ciencias naturales y educación ambiental	3	Sobresaliente	S
2 Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.	3	Excelente	E
3 Educación artística	2	Sobresaliente	S
4 Educación ética y en valores humanos	1	<i>Deficiente</i>	<i>D</i>
5 Educación física, recreación y deportes	2	Excelente	E
6 Educación religiosa	1	Sobresaliente	S
7 Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros	5	<i>Insuficiente</i>	<i>I</i>
8 Matemáticas	5	<i>Deficiente</i>	<i>D</i>
9 Tecnología e informática	2	Sobresaliente	S
Convivencia	1	Excelente	E
<i>Nota: El estudiante se promueve con tres áreas perdidas, según lo dispuesto por el Decreto 230 de 2002: “Los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% de los educandos que finalicen el año escolar en cada uno de sus grados” (artículo 9°.)</i>			
Nombre y Firma de rector(a)		Nombre y firma de secretaría académica	
Ciudad y Fecha			
Nota: Archivo de coordinación académica de la autora			

Las voces de resistencias frente a esta nueva práctica evaluativa fueron numerosas. Se decía que las decisiones de promoción formaban parte más de la racionalización del gasto público que de una acción pedagógica. Al respecto el académico Ocampo (2008) indica:

El Banco Mundial ha presionado durante veinte años para que se establezca y se mantenga la promoción automática por el costo que significa la repetición de los estudiantes. Por iguales razones fue establecido en otros países, con un fracaso total, del que ya regresaron casi todos. Es un problema financiero, no pedagógico. A la luz de la Ley 715 de 2001 la razón financiera queda evidente. El subsidio a la demanda establecido en el artículo 16 con la *asignación por alumno*, que es la base sobre la cual se define la financiación de la educación en el país, se excede si hay repetición (p.17).

En la misma línea crítica, otro académico señaló: “El ajuste fiscal de costo-beneficio promovido por el Decreto 230 de 2002 y el decreto modificadorio se hace a costa de la calidad de la enseñanza sin importar los aprendizajes de los estudiantes, se promulga la implementación de los estándares de calidad...” (Díaz ,2008, p. 34)

En síntesis, la transformación de la práctica evaluativa, en términos de promoción del 95% de estudiantes, fue una estrategia de aprobación que respondía al nuevo orden económico, y estaba asociada básicamente a mejorar los indicadores de eficiencia del sistema educativo en términos de racionalización de costo educativo. Aunque se buscaba una nueva expresión del saber, transformado en desempeño efectivo, no se lograron transformaciones reales en los procesos pedagógicos de la enseñanza y del aprendizaje al interior de las aulas, lo que llevó a la búsqueda de nuevos caminos, en los que se implicó más directamente a la escuela, tal como se presenta en el siguiente numeral.

El Sistema Institucional de Evaluación del Estudiante como Responsabilidad de la Escuela.

En el año 2009, el Ministerio de Educación Nacional reglamenta nuevamente la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media (Decreto 1290 de 2009) y da por finalizada la promoción del 95% de los estudiantes, debido a las graves dificultades generadas por esta medida.

En la nueva disposición, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes corresponde a la Institución Educativa, según los resultados en las pruebas a gran escala:

1. Internacional. El Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en *pruebas* que den cuenta de la calidad de la educación frente a *estándares internacionales*.
2. Nacional. El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES-, realizarán pruebas censales con el fin de *monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos*. Las pruebas nacionales que se aplican al finalizar el grado undécimo permiten, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior.

3. Institucional. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para *valorar el nivel de desempeño de los estudiantes*. (Decreto 1290, de 2009, artículo 1º) [Cursivas de la autora]

Sobre la acogida de la nueva reglamentación, el Ministerio de Educación Nacional señaló:

La participación y receptividad de la ciudadanía sobre el proyecto definitivo de decreto fue positiva, recibiendo por correo electrónico 1780 comentarios, en los que docentes, directivos docentes, padres de familia, funcionarios de las Secretarías de Educación y estudiantes, hicieron sentir sus voces, brindaron valiosos aportes y contribuyeron en la definición de los lineamientos generales y específicos. (MEN, 2009, p. 12)

Aparecen nuevas expresiones tales como *estándares internacionales, monitoreo de la calidad de la educación* en los establecimientos educativos, *nivel de desempeño de los estudiantes*. La práctica evaluativa entró en una nueva dinámica en la que, además de individualizar a los estudiantes por su nivel de desempeño, también individualizó a la institución educativa por los resultados de las pruebas censales y, al sistema educativo en su conjunto, por los resultados de pruebas de estándares internacionales.

A la escuela le correspondió establecer el *Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes* atendiendo una larga lista de componentes, prevista en el Decreto 1290 de 2009 y relacionada con:

Los criterios de evaluación y promoción de los estudiantes, la escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional, las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes, las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar, los procesos de autoevaluación de los estudiantes, las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes, las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento educativo cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema institucional de evaluación, la periodicidad de entrega

de informes a los padres de familia, la estructura de los informes de los estudiantes, para que sean claros, comprensibles y den información integral del avance en la formación, las instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y estudiantes sobre la evaluación y promoción y los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema institucional de evaluación de los estudiantes (Decreto 1290 de 2002, artículo 4°).

Así, el proceso evaluativo de los estudiantes, en nombre de la autonomía escolar (Ley General de Educación, artículo 77) debía ahora ser vigilado y normalizado por el Sistema Institucional de Evaluación del Estudiante, como una nueva forma de rendición de cuentas sobre eficiencia y eficacia de la Institución Educativa.

Sin embargo, la autonomía de la formulación del Sistema terminó siendo regulada por los lineamientos curriculares, los estándares de competencias, las pruebas a gran escala ⁵ y la Escala de valoración nacional establecida en la normatividad vigente (Decreto 1290 de 2002, artículo 5o).

Se indicó que cada establecimiento educativo definiera y adoptara su escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación. Para facilitar la movilidad de los estudiantes entre establecimientos educativos, cada escala se expresa en su equivalencia a la escala de valoración nacional: Desempeño Superior - Desempeño Alto- Desempeño Básico- Desempeño Bajo.

⁵ Los lineamientos curriculares a los que se hace referencia, están consignados en los documentos preparados por especialistas del Ministerio de Educación, el ICFES y los Organismos Internacionales de las pruebas a gran escala. Su consulta es obligatoria en la etapa de planeación curricular y para las propuestas evaluativas. Ministerio de Educación Nacional. Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-116042.html> Lineamientos curriculares. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89869.html> Marco teórico de pruebas ICFES http://www.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat_view/8-saber-11/20-informacion-general/44-marcos-guias-y-ejemplos-de-preguntas/67-marco

Bajo esta prescripción, la institución educativa volvió a reacomodarse a la escala numérica con la aceptación explícita de la objetividad, que ofrece, aparentemente los números. La evaluación de los estudiantes volvió a equipararse con la calificación, que desde inicios del siglo XX se instauró en la práctica de examen escolar y que persiste en la escuela de hoy. Así, a pesar de todos los avances de la cognición y la significación del aprendizaje, paradójicamente persiste la medición de resultados del rendimiento académico del estudiante. Nuevamente se hacen cálculos matemáticos de sumas y promedios, de las calificaciones que obtiene el estudiante para determinar su aprobación o reprobación.

La aparente transformación del proceso evaluativo desde una perspectiva cualitativa mantuvo la tradicional práctica de examen, en la que el estudiante se individualiza según los resultados de sus calificaciones numéricas, con lo que volvieron a reportar altos índices de reprobación en la institución educativa. En una noticia de la prensa de circulación nacional en Colombia, se anunciaba:

268 mil alumnos de últimos grados van perdiendo el año en Colombia (...) El campanazo de alerta se escuchó el 24 de septiembre, durante la clausura del Encuentro Nacional de Secretarios de Educación, en la que se acordó estructurar planes de contingencia para enfrentar la inminente 'mortandad' académica en el país" (...) Expertos y funcionarios aseguran que el decreto 1290 del 2009 dejó al descubierto la baja calidad del sistema educativo, gracias a factores como la promoción automática. Elsa Castañeda, investigadora y directora del Programa de Infancia de la OEI, dice que la reforma del modelo evaluativo le quitó el velo a la educación. "Ya aparecen los problemas de calidad. Aquí se promovían estudiantes sin estar preparados" (El Tiempo, domingo, 24 de octubre de 2010).

Bajo estas circunstancias, el Ministerio de Educación emite una Directiva Ministerial (MEN, 2010, Directiva Ministerial No. 29) que buscaba frenar los altos porcentajes de reprobación. La directiva recuerda a los colegios que el Decreto 1290 de 2009 prevé que los niños que vayan

perdiendo el año, pueden pasar anticipadamente al siguiente curso durante el primer período del año escolar, si tienen una buena evaluación. Invita a docentes, directivos, secretarios de educación y padres de familia, a que acompañen el proceso de formación de los niños y revisen los sistemas de evaluación institucional. Informa que las entidades territoriales, en cabeza de las Secretarías de Educación, deben organizar estrategias de acompañamiento a las instituciones educativas para ofrecer orientación y hacer seguimiento a sus sistemas institucionales de evaluación (MEN, 2010, Directiva Ministerial No 29).

En definitiva, a pesar de los múltiples cambios y reformas legales, la promoción de estudiantes sigue vigente en su asociación directa con resultados, promedios, porcentajes, escalas, paso de un grado a otro y demás expresiones que hacen que se concentre la atención en mejorar los datos que la expresan como favorable, más desde una perspectiva de eficiencia y eficacia del sistema que desde la perspectiva pedagógica de la enseñanza y el aprendizaje. Así, la promoción actúa como una táctica de vigilancia del paso de los alumnos de un grado a otro o su titulación final y como un medio de normalización de la calidad educativa en términos administrativos y económicos de eficiencia y eficacia más que pedagógicos de auténtica promoción humana de los sujetos.

A su vez, los registros escritos que hacen de cada estudiante un caso, muestran persistentemente su individualidad a través de su rendimiento académico con la vigencia del certificado de calificaciones ahora llamado Constancia de desempeño (Decreto 1290 de 2009, artículo 17), en el que la institución educativa certifica los resultados obtenidos por el estudiante al final del curso, desde la escala nacional de valoración vigente. A manera de ejemplo la Tabla 11 se muestra el formato de constancia de desempeño que se expide al estudiante según esta última norma.

Tabla 11.

Formato de constancia de desempeño según Decreto 1290 de 2009

Datos de Identificación de la Institución			
Constancia de desempeño de calificaciones			
El(a) estudiante _____ cursó en este establecimiento el grado Quinto de Básica Primaria, con la durante el año _____ obtuvo los siguientes resultados de conformidad con el Decreto 1290 de 2009			
Áreas (Ley 115 de 1994, artículo 23)	I. H.	Escala del Sistema Institucional	Valoración nacional
1. Ciencias naturales y educación ambiental	4	4.0 a 4.4	ALTO
2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.	4	4.5 a 5.0	SUPERIOR
3. Educación artística	2	3.5 a 3.9	BÁSICO
4. Educación ética y en valores humanos	2	3.5 a 3.9	BÁSICO
5. Educación física, recreación y deportes	2	4.0 a 4.4	ALTO
6. Educación religiosa	2	3.5 a 3.9	BÁSICO
7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros	6	3.5 a 3.9	BÁSICO
8. Matemáticas	6	1.0 a 3.4	BAJO
9. Tecnología e informática	2	4.0 a 4.4	ALTO
Convivencia		4.0 a 4.4	ALTO
<i>Nota:</i>			
<i>El estudiante presentó superación en el Área de matemáticas con nota de 3.5 BÁSICO.</i>			
<i>El estudiante se promueve según el Sistema Institucional del Estudiante y el Decreto 1290 de 2009, artículo 6°</i>			
Nombre y Firma de rector(a)	Nombre y firma de secretaría académica		
Ciudad y Fecha			

Nota: Archivo de coordinación académica de la autora

Tal como muestra este certificado y todos los demás que se presentaron a lo largo de esta descripción, la escala de valoración objetiva es una práctica de examen por resultados. Dicha práctica se constituye en una práctica discursiva sobre la evaluación escolar persistente en el tiempo hasta la escuela del presente. El certificado de calificación, además de cumplir la función de vigilancia y normalización del aprendizaje, se convierte en imprescindible para la movilidad de los estudiantes de una institución a otra o para su titulación final.

En suma, la institución educativa ha funcionado como el espacio en el que transitan las transformaciones de la práctica de examen escolar, desde la vigilancia jerárquica de quién examina (docente, organismos nacionales y supranacionales), hasta del saber que examina

(objetivos, logros, desempeños), con el que se normaliza, corrige, premia o sanciona al sujeto en la práctica de examen, ahora también conformado por la Institución educativa y el Sistema Educativo Nacional. A manera de síntesis de lo descrito sobre las transformaciones de la práctica de examen en la escuela colombiana a partir de la década de 1960, se presenta la tabla 12.

Tabla 12.

Transformaciones del examen escolar de la escuela colombiana partir de la década de 1960

Transformación del examen escolar	Referente legal	Escala de calificación	Promoción – habilitación	Referente documental
Por objetivos de planeación	Decreto 45 de 1962 (Secundaria y media) Decreto 1710 de 1963 (primaria)	Numérica: 0.0 a 5.0 Nota mínima de aprobado 3.0	Calificaciones previas 60%. Examen final 40 % Examen de habilitación en una materia 1°- 3° Promoción Flexible*	Guías para el desarrollo de programas de primaria del Decreto 1710 de 1963 (MEN, 1975)
Por objetivos conductuales	Resolución 17486 de 1984	Numérica y conceptual. Sobresaliente 9.0 a 10.0 Bueno 8.0 a 8.9 Aprobado 6.0 a 7.9 No aprobado 5.9 a 1.0 Nota mínima de aprobado 6.0	4° a 11 I 10% II 20% III 30% IV 40% Fallas 20% No habilita si el Promedio de áreas es 7.0 o más. Habilita hasta dos Áreas 1° a 5° Promoción Automática**	Marcos Generales de los programas curriculares (MEN, 1984)
Por logros e indicadores de logro del desarrollo humano.	Decreto 1469 de 1987 (Promoción automática primaria) Decreto 1860 de 1994	Conceptual: Excelente Bueno Aceptable Insuficiente Conceptual: Excelente Bien Insuficiente	Promoción Grados 6° y 9o Promoción anticipada en todos los grados. Supera logros pendientes en un año	Cartilla de Promoción automática. Propuesta de logros para la básica primaria (MEN, 1988) Indicadores de logro Nacionales (Resolución 2343 de 1996) Lineamientos curriculares. Indicadores de logro (MEN 1998)

Por estándares básicos de competencias	Decreto 230 de 2002 Decreto 3055 de 2002	Conceptual: Excelente Sobresaliente Aceptable Insuficiente Deficiente	Promoción 95% Fallas 20% Se promueve con áreas perdidas	Estándares para la excelencia. Estándares curriculares para las áreas de matemáticas, lengua castellana y ciencias naturales y educación ambiental para la educación preescolar, básica y media (MEN. 2002) Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (MEN. 2006) Marcos teóricos de pruebas externas (ICFES, 2007).
Por desempeños	Decreto 1290 de 2009	Conceptual y numérica: Superior Alto Básico Bajo Numérica según el Sistema Institucional de Evaluación del estudiante	Según criterios del Sistema Institucional de Evaluación del estudiante	Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009 (MEN, 2009)

Nota: Elaboración propia a manera de síntesis sobre la descripción de las transformaciones de la práctica de examen escolar en Colombia a partir de la década del sesenta.

* Promoción flexible: entendida como el paso al siguiente grado en una, varias o todas las áreas, sin necesidad de haber terminado el año lectivo (MEN, 1998).

** Promoción automática: proceso mediante el cual, después de un seguimiento permanente de evaluación escolar, todo niño que cursa un grado en el nivel de educación básica primaria, es promovido al grado siguiente al finalizar el año lectivo o antes, si sus capacidades y logros se lo permiten. Mejora la eficiencia del sistema educativo al disminuir las tasas de repitencia y deserción. (Decreto 1469 de 1987).

En síntesis, el examen escolar permite articular la vigilancia del saber y su normalización, lo que individualiza al estudiante mediante el registro de calificaciones.

En la década de 1960, la práctica de examen individualizó al estudiante desde el alcance de objetivos. Dichos objetivos, articulados a la planeación educativa e inspirados en el conductismo, funcionan como patrones de comparación en el examen escolar, con el que se define el rendimiento del estudiante según el número de objetivos alcanzados.

A finales de la década de 1970 y durante la década de 1980, la práctica de examen enfatizó en los objetivos generales y específicos utilizados por la tecnología educativa y el diseño instruccional. Tales objetivos funcionaron como mandatos para la escuela y fueron elaborados

por especialistas. Así se definió una nueva forma de examen escolar, en el que aparece la ejecución detallada de actividades del estudiante que lo acercan al mundo del trabajo. Los resultados alcanzados en la práctica de examen por objetivos, lo ubica en una escala numérica que se complementa con una escala literal. En la formación primaria la promoción se convierte en el paso automático de un grado a otro, más desde una perspectiva de disminución de costos educativos que desde un enfoque de evaluación como espacio propicio para el aprendizaje. En este sentido, los estudiantes eran promocionados a pesar de que no manejaran los conocimientos básicos de la formación primaria, lo que desdibujaba el sentido de la promoción.

En la década de 1990 los estudiantes son examinados ya no por los objetivos conductuales alcanzados, sino por los logros e indicadores de logro. El Decreto 1860 de 1994 establece lo relativo a la evaluación del rendimiento escolar. En el Artículo 47 se establece la obligatoriedad de incluir en el plan de estudios el procedimiento de evaluación de logros, el cual debía expresar un conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico.

Dicha perspectiva cualitativa de inspiración formativa para el estudiante, terminó reducida a una perspectiva de orden económico que permite la disminución de costos educativos a través de la promoción escolar.

Al respecto la UNICEF (1996), en la obra denominada *La repetición en la enseñanza primaria. Una perspectiva global*, explica:

...la repetición tiene un costo económico. Para América Latina, las estimaciones van desde un mínimo de 1.000 millones de dólares al año hasta un máximo de 4.200 millones (...). Tomando como referencia el gasto público promedio por alumno y el número total estimado de repitentes, en Asia Meridional el costo podría ascender a cerca de 800 millones de dólares al año y en Asia Oriental a alrededor de 1.000 millones. Así, entre América Latina y Asia se estaría gastando alrededor de 5.000

millones de dólares cada año en repetición escolar, cifra que corresponde a más del doble de toda la asistencia multilateral al sector educación para 1990 (2.395 millones de dólares, según datos de UNESCO y UNICEF). Vale la pena preguntarse si se trata de un gasto necesario y qué resultados produce. (p. 15).

La calidad educativa quedó vinculada a los resultados de promoción escolar asociados a un indicador de eficiencia del sistema. Es decir, en la medida en que aumente la promoción de estudiantes en la escuela, pareciera que se alcanzará mayor calidad. Lo paradójico de esta premisa es que la escuela se transformó en el paso de los estudiantes de un grado a otro a pesar de las dificultades de aprendizaje, en nombre de la eficiencia del sistema.

En la primera década del siglo XXI, los logros e indicadores de logro se transformaron en las competencias y los estándares básicos de competencias. La reformulación del examen de Estado centró su análisis en las competencias como objeto de evaluación o medición. Se resaltó que “en lugar de discriminar, según los conocimientos demostrados, se enfatice en el reconocimiento de competencias de los examinados” (Hernández, Rocha de la Torre & Verano, 1998, p. 11.)

Desde el Examen de Estado se impulsó en la escuela la práctica de la evaluación por competencias, con el agravante de que, para la prueba de Estado, el respaldo estadístico validaba la prueba, pero para la escuela no se solucionó el enseñar y evaluar por competencias. Como lo indica el investigador Bustamante (2003) “las nuevas pruebas fueron aprobadas al menos por dos razones: un sólido respaldo estadístico y una teorización de los conocimientos a evaluar como dados por niveles” (p. 151).

Sin embargo, a pesar de las transformaciones de la práctica evaluativa de objetivos a logros y finalmente a competencias, la cuantificación de la conducta del examinado y la estandarización de acuerdo con gradaciones, persisten como estrategias clave que permiten entender a la conceptualización de las competencias como el conjunto de “acciones que expresan el

desempeño del hombre en su interacción con contextos socioculturales y disciplinares específicos” (Hernández, Rocha de la Torre. & Verano, 1998, p. 11.)

Bajo una concepción operacional de las competencias, la propuesta se redujo a un proceso de confrontación argumentativa, a la lectura y la escritura. La producción y construcción de sentidos en las relaciones intersubjetivas se concretó en los actos comprensivos, en el hacer argumentativo y en la actuación idónea (Nuevo Examen de Estado para el ingreso a la educación superior: cambios para el siglo XXI, Lenguaje, pp. 12-13), mediado por el texto de la evaluación y/o por las prácticas curriculares, en consideración a los lineamientos y estándares formulados, los cuales, reflejados en la calificación de los estudiantes, se tornaron en criterios de evaluación institucional y, consecuentemente, en pautas obligatorias para el diseño curricular.

Conclusiones Parciales del Capítulo

A partir del siglo XX, la práctica de examen escolar formó parte del discurso de la medición del alcance de objetivos conductuales. Las pruebas de inteligencia proporcionaron al examen escolar un carácter de confiabilidad en sus resultados. La perspectiva cuantitativa persiste en los sistemas de calificación numérica al interior de la escuela, como en las pruebas a gran escala, ubicándose como práctica de examen, lo que persiste en la escuela del presente.

La perspectiva cualitativa entra a la escuela mediante los discursos de la psicología cognitiva y el constructivismo pedagógico en sus diferentes matices y, a pesar de su visión pedagógica de apoyo a los procesos de enseñanza del maestro y el aprendizaje del alumno, la rígida estructura de promoción-reprobación de la práctica de examen escolar hace que los cambios no sean evidentes.

Así, la práctica del examen escolar se encubre en un discurso de evaluación cualitativa en términos de valoración de logros, verificación de desempeños de competencias, que termina

individualizando al estudiante en su rendimiento escolar. Mediante su persistente función de vigilancia y normalización del saber mantiene su poder de promoción, corrección o sanción.

En los inicios del siglo XXI, la práctica de examen se despliega al ámbito internacional y vincula, desde una nueva mirada global de los resultados, a las Instituciones educativas y a los sistemas de educación en términos de estándares de calidad, que adquiere una posición en el ámbito mundial, mediante las pruebas a gran escala.

A manera de síntesis, la Tabla 13 presenta la siguiente matriz histórica.

Tabla 13.

Matriz histórica de la práctica de examen entre resultados y procesos

Función del examen Dimensiones de la práctica	Vigilancia	Normalización
Objetos ¿Qué?	<p>Inicios del siglo XX - <i>medición objetiva</i> susceptible a ser cuantificada desde el referente de alcance de objetivos.</p> <p>Década de 1980-1990 - logros <i>de proceso cognitivo</i> de conceptual, procedimental y actitudinal.</p> <p>Inicios del siglo XXI - Desempeños de competencias <i>del saber y el saber-hacer</i>.</p>	<p><i>Objetivos de aprendizaje</i>- enfoque conductual.</p> <p><i>Logros e Indicadores de logro</i>- enfoque cognitivo</p> <p><i>Desempeños</i> – enfoque de competencias.</p>
Conceptos ¿Para qué?	<p>Inicios del siglo XX. Medir cambio de conducta.</p> <p>Década de 1980-1990 Valorar procesos cognitivos, actitudinales y procedimentales.</p>	<p>Criterios ajustados a Objetivos conductuales observables, medibles y cuantificables.</p> <p>Criterios ajustados al desarrollo de logros de procesos de aprendizaje.</p>
Estrategias ¿Cómo?	<p>Inicios del siglo XXI. Verificar desempeños.</p> <p>Inicios del siglo XX Prueba objetiva tipo Test</p> <p>Década de 1980-1990 Instrumentos de seguimiento de procesos de aprendizaje: guías de observación, auto-evaluación, tablas de cotejo.</p> <p>Inicios del siglo XXI Instrumentos de verificación de desempeños: portafolio, rúbricas. Guías de ejecución</p>	<p>Criterios ajustados a estándares de competencias relacionados con el saber y el saber hacer.</p> <p>Rendimiento escolar individualizado en escala numérica y calificación.</p> <p>Rendimiento escolar individualizado en escala conceptual.</p> <p>Rendimiento escolar individualizado en escala conceptual homologable a escala numérica.</p>

Posiciones del sujeto ¿Quiénes?	Inicios del siglo XX Maestro al interior del aula	icios del siglo XX estudiante calificado según su aprovechamiento escolar.
	Década de 1980-1990 Programadores de diseño instruccional como referentes para aplicación en el aula	estudiante calificado según sus logros alcanzados.
	Inicios del siglo XXI Organismos especializados en pruebas a gran escala	estudiante calificado en la institución educativa según sus desempeños. Escuela calificada nacionalmente según el rendimiento de los estudiantes. Sistema educativo calificado mundialmente según el rendimiento de sus escuelas.

Nota: Elaboración propia a partir del estudio documental sobre la práctica de examen durante el siglo XX e inicios del siglo XXI.

En suma, los cambios o transformaciones del examen escolar durante el siglo XX e inicios del Siglo XXI, coexisten y se complementan con una visión cuantitativa que persiste en la escuela de hoy y que han funcionado asociados a las decisiones de poder-saber del paso de un grado a otro o la determinación de obtención del título.

La función de vigilancia y normalización de los organismos externos sobre los resultados de la escuela en el ámbito nacional y de los sistemas educativos en el ámbito internacional, hacen que la práctica de examen se mantenga vigente.

Identificar sus funcionamientos y diversos sentidos es una tarea compleja, en tanto cada uno presenta singularidades que han individualizado al estudiante desde la medición de objetivos, logros, estándares y desempeños de competencias, que a su vez lo mantiene sujeto a escalas, certificados de estudio, promoción, titulación, entre otros, que abren nuevas posibilidades investigativas para la educación desde esta perspectiva.

Capítulo 3. De la práctica de examen de Aula a la práctica de examen a gran escala

La sociedad de control... puede ser caracterizada por una intensificación y generalización de los aparatos normalizadores del disciplinamiento, (...), pero, en contraste con la disciplina, este control se extiende muy por fuera de los sitios estructurados de las instituciones sociales, por medio de redes flexibles y fluctuantes.
(Hardt , M. y Negri, A., 2002, p. 25)

Este capítulo ubica la práctica de examen escolar a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI. Época en la que surge una nueva condición histórica de control externo a la escuela a través de las pruebas denominadas a gran escala, como parte de una “sociedad de control, que ya no funcionan mediante el encierro sino mediante un control continuo y una comunicación instantánea” (Deleuze, 1996, p. 243).

Las *pruebas a gran escala* producen información comparable acerca de los desempeños de estudiantes pertenecientes a distintos contextos culturales y regionales e, incluso, a distintos países. “Para que la información sea comparable es necesario estandarizar el diseño de las pruebas y los procedimientos de aplicación de las mismas” (Ravela, Et. Al. 2007, p.1). Su objetivo “...conocer en qué medida están siendo logrados los conocimientos y competencias que se espera que los estudiantes hayan adquirido cuando finalizan un nivel o ciclo educativo” (Ravela, 2006, p. 18).

Bajo esta nueva condición histórica, en la primera parte del capítulo se describe la práctica de examen a gran escala. Dicha práctica de examen, a partir de 1990 forma parte de acuerdos mundiales de la época, que buscaron desplazar los contenidos de la enseñanza escolar hacia una nueva expresión denominada *competencia*.

Así, los resultados que ofrecía la escuela en promoción, reprobación y cobertura, se empezaron a considerar insuficientes para identificar la calidad de la institución educativa, que ahora debía *rendir cuentas* sobre los resultados de la formación de los *estudiantes competentes*, en la nueva *sociedad del conocimiento*. Según la Unesco, el:

...concepto pluralista de sociedades del conocimiento va más allá de la sociedad de la información ya que apunta a transformaciones sociales, culturales y económicas en apoyo al desarrollo sustentable. Los pilares de las sociedades del conocimiento son el acceso a la información para todos, la libertad de expresión y la diversidad lingüística” (Unesco, 2005, Hacia las Sociedades del Conocimiento).

Bajo esta perspectiva, la práctica de examen toma una nueva posición como *pruebas a gran escala nacionales y supranacionales basadas en estándares de competencias*, con las que se pretende inferir la calidad de la escuela y del sistema educativo de un país.

Así, a partir de la década de 1990, la práctica de examen escolar empezó a formar parte de la medición del aprendizaje dentro de un nuevo concepto de *Educación para Todos (EpT)*, entendida como una educación capaz de satisfacer necesidades básicas de las personas o herramientas esenciales para el aprendizaje dentro y fuera del sistema escolar y a lo largo de la vida. Como lo señaló la Conferencia Mundial EPT, Educación para Todos (1990):

La educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continua en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario *determinar niveles aceptables* de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar *sistemas mejorados de evaluación de los resultados* (Art. 4º. Concentrar la atención en los aprendizajes) [Cursivas de la autora]

De esta manera, el concentrar la *atención en el aprendizaje* y en la aplicación de *sistemas mejorados de evaluación de resultados* generó, una nueva forma de práctica de examen, ya no solo desde los resultados (promoción, reprobación y cobertura), sino desde los resultados de las pruebas a gran escala, entendida como una nueva expresión de política educativa supranacional realizada por organismos especializados para tal fin.

Es así como empieza a emplearse los exámenes masivos, o exámenes aplicados a un gran número de estudiantes, con antecedentes a finales del siglo XIX, en la cuna del pragmatismo estadounidense, cuando Rice, uno de los promotores principales de este movimiento, inicia la aplicación de pruebas a un gran número de estudiantes en 1894. Se trataba de una prueba de ortografía –que no estaba aún estructurada desde la teoría del test– que fue aplicada a 16,000 alumnos (Cremin, 1969).

En la década de 1990, las pruebas masivas obedecen a una política que forma parte de una agenda internacional, como afirman Ball y Youdell (2007): “Lo que está surgiendo en este ámbito es una nueva arquitectura de gobierno basada en relaciones estrechas entre lugares dispares en el Estado y más allá de él. Se trata de un nuevo modo de control estatal (...)” (p. 37).

Por lo tanto, las pruebas escolares realizadas en la escuela se identificaron como incompletas ante las nuevas exigencias de control de la formación básica común a toda la población escolar desde un nuevo principio que se denominó *equidad educativa*. En palabras del investigador, López (2006): “En la perspectiva actual, un principio de equidad basado en la igualdad en los resultados apela a la igualdad en el acceso a un conjunto básico de conocimientos e igualdad de oportunidades para profundizar en la formación (p. 75).

En ese contexto, surge la figura de un Estado evaluador, cuyo interés principal es la formulación y evaluación de políticas públicas para el conjunto de la población escolar, a cargo

de entidades descentralizadas u organizaciones no gubernamentales. Bajo esta condiciones, el Estado evaluador, de acuerdo con Neave (1999), consiste en:

Una racionalización y una redistribución general de funciones entre el centro y la periferia, de manera tal que el centro conserva el control estratégico global, por medio de palancas políticas menores en número, pero más precisas, constituidas por la asignación de misiones, la definición de metas para el sistema y la operación de criterios relativos a la calidad del producto (...) (p. 8).

El Estado evaluador representa un modelo de gestión pública que busca resultados y en el que el control pasa de los procesos a los resultados, es decir, se sustituye el control formal por el control de resultados, mediante evaluaciones finales de resultados.

1. De los Contenidos a las Competencias

En el ámbito escolar, se buscó desplazar los contenidos que tradicionalmente enseñaba la escuela, por las competencias como expresión no solo del saber sino del saber hacer del estudiante. La perspectiva centrada en la educación por competencias se presentó como una propuesta de realizar procesos de formación académica en virtud de la nueva expresión de calidad educativa para el siglo XXI.

El Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, bajo la coordinación de Delors en 1996, marcó un hito en la nueva visión de la educación por competencias, a través de los denominados *pilares básicos de la educación*. A manera de síntesis, en la Tabla 14 se describen dichas competencias.

Tabla 14

Los pilares de la Educación para el siglo XXI

Aprendizaje	Descripción
<i>Aprender a conocer</i>	Corresponde al <i>Aprender a aprender</i> como competencia que se presentan a lo largo de la vida en el contexto de los <i>rápidos cambios derivados de los avances de la ciencia</i> y las <i>nuevas formas de la actividad económica y social</i> .

<i>Aprender a hacer</i>	Corresponde a la interacción competente entre la <i>educación y el mundo del trabajo</i> . No solo como <i>una profesión u oficio</i> , sino como <i>la capacidad de adaptarse a toda clase de situaciones</i> , que pueden ser a menudo imprevisibles. <i>Con una propuesta clave del trabajo en equipo.</i>
<i>Aprender a ser</i>	<i>El Aprender a ser</i> , corresponde al tema central del Informe Faure publicado por la UNESCO en 1972 con la propuesta de la realización del potencial humano. En el siglo XXI, corresponde a mayor autonomía y capacidad de juicio para el fortalecimiento de la responsabilidad personal del destino colectivo de la sociedad.
<i>Aprender a vivir juntos</i>	Corresponde a la <i>comprensión hacia los demás</i> , su historia, sus tradiciones y su espiritualidad. Crear un espíritu nuevo que impulse proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos. Las relaciones de interdependencia son cada vez mayores.

Nota: Elaboración propia a partir de los referentes presentados por el documento *La educación encierra un tesoro* (Delors & Colab, 1996, pp. 18 y 19)

Los cuatro pilares de la educación, descritos por Delors et. al. (1996) ofrecieron una visión del nuevo marco de la educación a lo largo de toda la vida, basado en el desarrollo de competencias y donde la escuela se ubicó en una de las fases del aprendizaje competente pero que prosigue durante toda la vida. Así, los pilares de la educación marcaron un referente en la formulación de objetivos educativos, que buscaron fundamentar propuestas relacionadas con la formación de un sujeto capaz de integrar el saber con el hacer y el convivir, con miras a incrementar paradójicamente su inserción en un mundo altamente competitivo de la economía global.

El planteamiento educativo, se identificó con la nueva función de las instituciones educativas de ofrecer una formación fundamentada en las competencias básicas de aprendizaje, que formaron parte del nuevo discurso globalmente entendido como:

Un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo (...). Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida (Comisión Europea, 2004, pp. 4 y 7)

En el año 2005 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, señaló que: “Una competencia es algo más que únicamente conocimientos y habilidades. Implica

la habilidad para enfrentarse a demandas complejas, haciendo uso y movilizando recursos psicosociales (que incluyen habilidades y actitudes) en un contexto particular. (p.4). A su vez, en el año 2008 la UNESCO indicaba:

Para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, los estudiantes y los docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia. En términos de capacidades necesarias para llegar a ser: • competentes para utilizar tecnologías de la información; • buscadores, analizadores y evaluadores de información; • solucionadores de problemas y tomadores de decisiones; • usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad; • comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y • ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad. (p.2)

En estos términos, las competencias en educación orientaron aspectos claves de una comprensión del aprendizaje relacionado con la *movilización de los conocimientos* (Perrenoud, 2008) y su utilización en la resolución de problemas que venían trabajando las teorías constructivistas del aprendizaje (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983), pero que ahora “debería ser contemplado y planificado para ser llevado a cabo de forma sistemática en la actividad escolar” (Coll, C. & Martín, E., 2006, p. 17).

En esta perspectiva, el enfoque educativo de competencias se asoció con una evaluación que verifique la movilización de los conocimientos que logra realizar el estudiante a través de los desempeños efectivos que lo ubica *como sujeto competente*. Tal como lo anunciaban Jonnaert, Barrette, Masciotra & Yaya (2006) del Observatorio de reformas educativas de la Universidad de Quebec en Montreal:

...el tratamiento eficaz de la situación es el principal criterio de evaluación de la competencia contextualizada. (...) Ya no se trata de enseñar [y evaluar] contenidos disciplinarios descontextualizados (área del trapecio, suma de fracciones, procedimiento de cálculo mental, reglas de sintaxis, modo de conjugación, etc.) sino de definir situaciones en las cuales los alumnos pueden

construir, modificar o refutar conocimientos y competencias a propósito de contenidos disciplinarios.

El contenido disciplinario no es un fin en sí mismo, es un medio al servicio del abordaje de las situaciones a la vez que de otros recursos (p. 4).

El enfoque del aprendizaje basado en competencias se promovió en la institución escolar por considerarse el espacio ideal para su implementación y su evaluación pero no solo al interior del aula sino, como medición comparable, en los ámbitos nacionales y supranacionales. Torrado (2000), de la Universidad Nacional de Colombia, luego de un recorrido analítico y crítico por varios autores sobre la noción de competencia, indicaba que

La competencia, además de ser un saber hacer, es un hacer sabiendo, soportado en múltiples conocimientos que vamos adquiriendo en el transcurso de la vida; es la utilización flexible e inteligente de los conocimientos que poseemos lo que nos hace competentes frente a tareas específicas. En otras palabras, quien es competente lo es para una tarea determinada... (pp. 49-50).

Bajo el nuevo el discurso del aprendizaje basado en competencias, en la escuela el educar se transformó en diseñar diferentes posibilidades de ejecución y evaluación de desempeños, que pudiera demostrar el estudiante ya no solo en el aula sino fuera de ella. Así, a partir de la década de 1990 el objeto de la evaluación masiva de la educación se enfocó en la idea de verificar el alcance de las competencias, en términos del saber-hacer.

Sin embargo, aparecieron también las miradas críticas. El testimonio más diciente sobre este proceso en Colombia, corresponde al investigador Guillermo Bustamante de la Universidad Pedagógica Nacional, quien hizo parte del equipo de lingüistas de varias universidades públicas que desarrollaron hacia 1993, un diseño de las pruebas por competencias con criterio profesional, autónomo, y con espíritu crítico, en oposición a los métodos utilizados en las pruebas oficiales del ICFES (Pruebas de estado), con la idea de transformarlas en auténticos procesos educativos

En este sentido, el autor hace un análisis enfatizando el porqué y cómo circula esa noción en los discursos que tienen que ver con la educación. Entre sus planteamientos, indicaba que:

Ninguna noción entra en la educación sencillamente porque sea conveniente, hay que tener en cuenta, primero, que no puede circular allí en un solo sentido y, segundo, que tiene que entrar a disputar con otras nociones. (...), aunque el coro que profusamente se refiere a una noción en el ámbito educativo haga creer que todos hablan de lo mismo, cualquier palabra circula allí con muchos sentidos (...) las nociones que se mencionan en el ámbito educativo entran –deliberadamente o no- en una relación específica con los discursos que ya circulan allí (Bustamante 2003, pp. 12 y 13).

Ampliando esta mirada Bustamante plantea:

La palabra entrante incluye diagnóstico, de manera que su papel aparece como necesario en función no sólo de su valor intrínseco, sino también de que “las cosas no funcionan bien”: por ejemplo, hoy se dice que la calidad de la educación es mala; pero cuando se introdujo el diseño instruccional, la falla caía en otro lugar; y para introducir los primeros test psicométricos, el problema era de “inteligencia”, etc. (Bustamante, 2003, p. 19).

Pareciera que la fórmula de introducción de una práctica discursiva, pasa de una etapa de identificación como necesidad o problema que debe ser resuelto, a una etapa que atraviesa diversos ámbitos económicos y sociales, en un espacio visible que busca respuestas en el ámbito educativo y termina enfocándose en la escuela.

En este sentido, Bustamante afirma: “Tan nuevo y tan importante se hace aparecer el asunto de las competencias que ya nos anuncian que orientar la educación con su ayuda va a garantizar –¡ahora si-! la conquista de los objetivos de la educación” (Bustamante, 2003, p. 19).

Así, la intención de educar por competencias en la escuela aparece como una necesidad de formar una generación de sujetos capaces de resolver problemas y llevar a cabo diversas tareas flexibles, según las exigencias de la economía global de la sociedad actual, donde paradójicamente la educación orientada al arte y la imaginación creativa entró en tensión frente

al referente de la eficacia escolar, a través de los resultados que empezaron a mostrar las pruebas a gran escala.

En definitiva, el enfoque del aprendizaje por competencias se ubicó como referente fundamental para la nueva práctica evaluativa mediante pruebas al interior del aula y a gran escala. Al respecto, el investigador Martínez (2004), señalaba la ocurrencia de "...un viraje fundamental mediante el cual se desplaza la enseñanza, como acontecimiento complejo del saber, por el aprendizaje, entendido no como la capacidad general de aprender, sino como una mera adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos" (p.7). Dichos resultados efectivos buscaron mostrar el alcance de desempeños de competencias por parte de los sujetos dentro y fuera de la escuela, en otros ámbitos como el laboral, el económico, el industrial, entre otros.

Es evidente que, al interior de la escuela, las visiones de las competencias y su aprendizaje generaron múltiples tensiones que en definitiva siguen presentes en su dinámica. En palabras del investigador Moreno (2012):

Es cierto que el concepto de competencias es polisémico y complejo, que no existe una teoría unificada que sustente este enfoque y que carecemos de experiencia en la puesta en práctica de un currículo basado en competencias. Si a esto le sumamos la dificultad propia que entraña la evaluación del aprendizaje, diremos que las condiciones están puestas para que la ambigüedad y el desconcierto reinen en los centros educativos, tal como está sucediendo. (p. 1)

Para la institución educativa, los efectos de las pruebas a gran escala por competencias a pesar de la ambigüedad, empezaron a adquirir una inusitada relevancia debido a la importancia de sus resultados como evidencia, no solo del aprendizaje por competencias de los estudiantes, sino por servir como indicador de la calidad educativa de la escuela y del sistema educativo del país en su conjunto.

Así, las pruebas nacionales y supranacionales empezaron a exigir a la escuela el nivel de competencias que debían ofrecer las áreas curriculares que son evaluadas (Ciencias, Sociales, Matemáticas, Idiomas), los puntos fuertes que debía potenciar y los puntos débiles que debía corregir, siempre en la búsqueda de mejorar sus resultados como evidencia de su calidad.

Estos requerimientos demandaron a la institución educativa la identificación de las competencias utilizadas en las evaluaciones externas, con el fin de ajustar sus propuestas internas de aprendizaje en las diversas áreas que son examinadas.

Las competencias se clasificaron en generales y específicas y son contempladas en los procesos de reforma curricular que se desarrollan también en la universidad. Tunning (2007) y Le Boterf (2001) plantean, al referirse a los diferentes tipos de competencias, que además de las competencias técnicas relacionadas con el saber y el saber hacer en una profesión específica, existen las competencias sociales, relacionadas con el saber ser profesional.

Así, el saber que enseñaba la escuela, quedó supeditado al saber que evalúan las pruebas desde el referente de las competencias, bajo una constante y novedosa alineación con la práctica evaluativa a gran escala. A continuación, se describen algunos aspectos de las pruebas a gran escala que fundamentan estas afirmaciones.

2. La Función de Vigilancia de la Práctica de Examen a Gran Escala.

A fines del siglo XX e inicios del siglo XXI, la práctica de examen a gran escala se transformó en una prioridad dentro del propósito de vigilancia y control de los sistemas educativos y la toma de decisiones de la política pública educativa, ahora enfocada al desarrollo del aprendizaje de competencias básicas, para enfrentar los nuevos retos de la educación para siglo XXI.

En este nuevo contexto la educación debe responder a los cambios sociales y culturales, en una sociedad estrechamente vinculada a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con efecto significativo tanto en la producción de bienes y servicios, como en el conjunto de las interrelaciones sociales.

Tales cambios entraron en tensión con los modelos educativos de la escuela, que mantenían sus estructuras en áreas académicas centradas en los contenidos, en la relación de autoridad vertical del docente, en el paso de un grado a otro, y en la distribución por niveles de formación (primaria, secundaria, media), entre otros procesos. Sin embargo, a esa misma escuela se le exigieron urgentes cambios hacia el aprendizaje de competencias en todas las áreas, las innovaciones metodológicas dentro del aula, la interacción horizontal de profesor/alumnos y la inclusión de tecnologías que sirvieran de base a las nuevas formas de comunicación dentro y fuera de la escuela. Como lo indicaba Brunner (2000):

Las tecnologías de información y comunicación son la base de un nuevo tipo de relaciones, las relaciones en red. En efecto, lo más propio de la digitalización electrónica no es la diversidad de canales, aunque esto también importa, sino sus efectos de integración, interconexión y formación de redes... En vez de posiciones fijas, jerarquías y fronteras, las redes dan lugar a flujos (p. 10).

Tales transformaciones empezaron a introducirse mediante las pruebas a gran escala para medir los resultados educativos de los países que ahora actúan en una red de información que permite conocer los resultados obtenidos en las pruebas educativas, por cualquier país del mundo. Se define así una nueva forma para alcanzar el desarrollo: “(...) la prosperidad de los países deriva ahora en gran medida de su capital humano y para tener éxito en un mundo rápidamente cambiante, las personas necesitan mejorar sus conocimientos y competencias a lo largo de sus vidas” (OECD, 2004, p. 3).

Las experiencias pioneras de pruebas a gran escala se desarrollaron en la primera mitad del siglo XX, particularmente en los Estados Unidos, bajo el supuesto que en la escuela existían problemas de calidad y que las evaluaciones de los maestros no tenían la suficiente validez y confiabilidad para demostrar la efectividad de sus resultados. Thorndike (citado por Shepard, 2006) indica que: "...las pruebas remediarían la escandalosa falta de confiabilidad de los exámenes aplicados por los maestros" (p. 623).

Bajo la búsqueda de resultados más válidos, países de diversas regiones del mundo estructuraron sistemas de medición de la calidad educativa y, a su vez, surgieron organismos supranacionales especializadas en el diseño y aplicación de pruebas a gran escala. Por ejemplo, la OCDE estableció indicadores evaluativos concretos, que sirvieron como referentes universales de comparación entre los países que accedieron a tales evaluaciones, agrupados en cuatro grandes categorías y relacionados con: los resultados de los centros educativos, los recursos que se invierten en educación, el acceso y la participación en el sistema educativo, el clima escolar y la organización de los centros educativos (OCDE, 2011, Panorama de la Educación).

En una publicación del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), se afirma: "los indicadores están diseñados para contribuir a la comprensión de la medida en la cual los sistemas educativos de los países participantes preparan a sus estudiantes para convertirse en aprendices de por vida y para desempeñar un papel constructivo como ciudadanos en la sociedad" (OCDE, 2000).

El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), abarca las áreas de competencia lectora, matemática y científica, atendiendo no tanto al dominio del currículo escolar, sino a los conocimientos y las habilidades más importantes y necesarias para la vida adulta. El énfasis se sitúa en el dominio de procesos, la comprensión de conceptos y la capacidad del estudiante para desenvolverse en diversas situaciones. Estas nuevas condiciones de una

prueba, generó un nuevo currículo mundial impulsando la relación saber-poder que subyace a ella. Así, se estableció la medición de las competencias de los estudiantes dentro de las condiciones históricas de una economía global, donde la escuela es un espacio educativo, pero no exclusivo. Bajo estas nuevas condiciones, como lo indica Álvarez (2003) "...la educación ya no es un asunto exclusivo de la infancia y la escuela no es el único lugar que educa" (p. 271), por lo que se da un tránsito hacia nuevos espacios educativos para el sujeto, pues ahora debe aprender a lo largo de la vida en los múltiples y flexibles contextos de una nueva expresión del conocimiento.

Así, la intención de medir resultados de los aprendizajes en términos de competencias, se ha ratificado desde la década de 1990, en todos los acuerdos mundiales. Por ejemplo, el Foro Educativo Mundial del año 2000, se indicaba la importancia de: "Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas" (Foro Mundial EPT. Educación para Todos (2000) Marco de Acción de Dakar, 6º Objetivo).

En el año 2005, en el Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos (EPT), se reafirmaba:

Todo parece indicar que la calidad de la educación tal como se mide por las puntuaciones obtenidas en los test influye en la rapidez con que las sociedades pueden enriquecerse y en la medida en que las personas pueden mejorar sus ingresos y su productividad. (Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005, p. 43)

Es decir, el nuevo modelo de evaluación por competencias a pesar de su aparente actualización frente a las nuevas necesidades de la sociedad del conocimiento, persiste en una evaluación por resultados, propio de una matriz histórica de la cuantificación que

paradójicamente, busca mejorar procesos cualitativos de formación de los estudiantes, pero que termina cuantificando sus resultados, con lo que se mantiene una tensión permanente al interior de la escuela, al asumir que los resultados de las pruebas a gran escala, representan un indicador válido de mejoramiento de la calidad educativa de la institución educativa y del sistema educativo en su conjunto.

En síntesis, la práctica de examen a gran escala se convirtió en un sistema de concertación mundial para la vigilancia de la calidad educativa bajo la acción de agencias especializadas en pruebas a gran escala, en términos de medición de resultados de los estudiantes en competencias, asumidas como necesarias para las nuevas condiciones de una sociedad del conocimiento, con énfasis en las herramientas para el aprendizaje en lectura, matemáticas, ciencias y ciudadanía, cuyos resultados buscaron responder a las necesidades de normalización del saber que se espera manejen los estudiantes dentro y fuera de la escuela, pero a su vez, con la función de rendición de cuentas para la escuela sobre la calidad educativa.

Las Agencias Especializadas en su Función de Vigilancia de la Calidad Educativa

Las agencias especializadas asumieron la elaboración de las pruebas a gran escala, avalados por administradores de política educativa, quienes depositaron su confianza en resultados asociados con la calidad educativa y bajo el reconocimiento de que: “la comparación de los niveles relativos de rendimiento de los estudiantes entre países es altamente predictiva en cuanto al futuro de su desarrollo económico” (Postlethwaite, 2006, p. 111).

Hacia la primera mitad del siglo XX, aparecen En los Estados Unidos estudios de pruebas a gran escala, bajo la idea de que en la escuela las evaluaciones de los maestros no tienen la suficiente validez y confiabilidad para demostrar la efectividad de los resultados de una educación de calidad. Thorndike citado por Shepard (2006) indica que: “... las pruebas

remediarían la escandalosa falta de confiabilidad de los exámenes aplicados por los maestros” (p. 623).

La IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo) fue el organismo pionero, y la primera área investigada fue la de matemáticas. En 1958 aparece el primer borrador de proyecto de evaluación comparada de rendimientos de los alumnos en diferentes sistemas de enseñanza.

El objetivo principal de este tipo de investigación es el llegar a identificar los factores que pueden explicar los rendimientos de los sistemas educativos para poder contestar a la pregunta crucial de si existe un sistema de enseñanza mejor que otro y cómo podemos definirlo para poder aprender de los mejores (Bottani, 2006, p. 75)

En 1993, con la OCDE, las políticas internacionales de evaluación toman un nuevo camino. Desde una perspectiva diacrónica, el proyecto PISA se concentra en tres dominios (comprensión de la lectura, cultura matemática y cultura científica) y evalúa niveles de competencia y no de conocimiento curricular concreto. Sus conclusiones empezaron a tener efecto sobre las políticas educativas de múltiples países. Como indica Bottani (2006):

Al financiar PISA, las autoridades escolares responsables de los sistemas de enseñanza esperaban no sólo obtener de manera rápida datos sobre los efectos de políticas educativas y de reformas escolares, sino, sobre todo, controlar la eficacia de los sistemas, y obtener informaciones sobre diversas formas de regulación de la enseñanza (p. 87).

La estandarización de las pruebas encajó en la relación saber-poder que establece sobre qué se debe aprender y evaluar, como respuesta a las necesidades de información de la sociedad actual. Tal relación empezó a funcionar estratégicamente con los parámetros de la competitividad internacional, con efectos directos en la evaluación de la calidad educativa de los ámbitos supranacionales y nacionales. Al respecto, Ferrer y Arregui (2003) señalan:

... Los datos comparativos sobre el rendimiento estudiantil son útiles para informar a los países sobre la calidad relativa de sus sistemas educativos y, consecuentemente, sobre su competitividad en el mercado global de bienes y servicios. Se argumenta también que las pruebas internacionales garantizan mayor calidad técnica y eficiencia que los sistemas nacionales de medición y que pueden contribuir significativamente al desarrollo de capacidades locales en el campo de la evaluación (p. 5).

La vigilancia ejercida por las agencias supranacionales, especializadas en las pruebas a gran escala, adquirió un significado global al presentar a través de sus resultados evidencias de la calidad de los sistemas educativos en un mundo económicamente competitivo.

La estandarización de pruebas a gran escala produce información comparable acerca de los desempeños de estudiantes pertenecientes a distintos contextos culturales y regionales e, incluso, a distintos países. Para que la información sea comparable es necesario estandarizar el diseño de las pruebas y los procedimientos de aplicación de las mismas.

La Estrategia Concertada de Vigilancia a través de los Sistemas Nacionales de Evaluación en América Latina

A partir de la década de 1990, los sistemas de educación asumieron la implementación de sus sistemas nacionales de evaluación amparados en el marco jurídico de cada país, el cual establece la responsabilidad del Estado en el ámbito educativo, mediante la definición de los criterios, estándares y procesos de evaluación, acreditación y certificación, así como la rendición de cuentas que le permite controlar la eficacia del sistema educativo.

Así fue como el sistema nacional de evaluación formó parte de la política educativa, de la descentralización y de la relativa autonomía escolar, donde el Estado se transforma en evaluador y la calidad educativa se mide por resultados paradójicamente independientes de los insumos utilizados en el proceso particular de la educación pública.

La medición se enfocó en el aprendizaje de competencias básicas de los escolares, con pruebas estandarizadas de lápiz y papel, propuestas como una estrategia concertada por los países de América Latina, con informes periódicos de los resultados de desempeño, que tenían injerencia en el desempeño del docente, de la escuela y del sistema educativo en su conjunto.

En un estudio descriptivo sobre la experiencia de los sistemas nacionales de evaluación de cinco países de América Latina (Chile, Uruguay, Argentina, Brasil y Colombia), el coordinador de la investigación, el colombiano Jurado (2009) señaló que:

En el transcurso de la década de 1990 se fundaron en la mayoría de los países de América Latina los sistemas nacionales de evaluación, en el marco de las reformas educativas, si bien países como Chile y Brasil ya habían iniciado hacia finales de la década anterior aplicativos y modelos para constituir un sistema de evaluación (...) en la década de 1990 se sentía de manera apremiante una cierta presión por definir mecanismos de evaluación externa *a la calidad de la educación*. Es también la década en la que se instala esta acuñación -calidad de la educación- que progresivamente se integrará al metalenguaje de la educación. (p. 17)

Así, los sistemas nacionales de evaluación se plantearon como vigilantes de la calidad educativa, donde se espera que la evaluación contemple los elementos que en su conjunto definen tal calidad como el currículo, los textos, la infraestructura educativa, la formación docente, los presupuestos, la participación de las familias, es decir, no solo el desempeño de los estudiantes. Sin embargo, desde una mirada crítica, a propósito de la implementación de sistemas de evaluación de la calidad educativa, Jurado (2009) afirmaba:

Por la historia política de los países latinoamericanos, con tan poca tradición educativa asociada con las transformaciones sociales, y con tanta debilidad en proyectos culturales de largo aliento, con los grandes problemas en la cobertura y los altos índices de pobreza, un sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación parece una impostura (...) El término calidad era el más problemático (...) si bien entendíamos claramente lo que es la calidad de una camisa o la calidad de un libro, nos era

difícil ponernos de acuerdo sobre el sentido de la expresión calidad de la educación. Nunca llegamos a un consenso, pero asumimos el reto de fundamentar una propuesta para evaluar los logros cognitivos en lectura y escritura y en matemáticas, de los niños de 3.º y 5.º grado de educación básica primaria, en la primera fase de un proceso que todavía genera polémicas, sobre todo en relación con sus efectos sociales y pedagógicos. Entre los años 1991 y 1993, para el caso de Colombia, se esbozó lo que podría ser un sistema nacional de evaluación. Hoy cabe preguntarse si sigue siendo un esbozo o si es una realidad. (pp. 17 y 18).

Pese a las dificultades de medición de la calidad educativa, a partir de la década del noventa se empieza a asumir como una estrategia de mejora educativa, enfocada en los resultados de los estudiantes y aunque se considera que: “Mejorar la calidad de la educación exige no sólo medir los resultados del logro escolar de los estudiantes sino recopilar información en torno a los procesos y recursos que contribuyen a generar dichos resultados” (MEN, 1992, p. 10), en definitiva, la información que arrojan las pruebas aplicadas a los estudiantes, se utilizan para la planificación y ejecución de la política educativa sin entrar en un detallado análisis de los contextos donde se producen tales resultados.

Para la medición de resultados, los organismos nacionales y supranacionales empezaron a utilizar los estándares educativos, asumidos como patrones de valoración de la calidad educativa. Por ejemplo, en el informe del Programa de Reforma Educativa para América Latina PREAL titulado *El futuro está en juego* (1998), se identificó la necesidad de utilizar los estándares para el sistema de educación que permitieran medir el avance en su cumplimiento como medida de la calidad educativa:

...establecer estándares educacionales claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para *corregir los programas y reasignar los recursos*. Las naciones de América Latina y el Caribe deben hacer *que sus estudiantes participen en pruebas a nivel internacional para poder comparar la calidad* de sus escuelas con la de otros países. (p. 5) [Cursivas de la autora]

Un aspecto clave correspondió a la *reasignación de recursos*, que según los resultados obtenidos en las pruebas, se relacionó con “la eficiencia del sistema educativo buscando el máximo rendimiento académico de los estudiantes, unido al uso racional de los recursos disponibles y a las condiciones contextuales de cada país” (Delannoy, 1998, p. 3).

Así, se definió que un sistema educativo, particularmente para los países latinoamericanos, es eficiente si utiliza menos recursos para lograr el mayor número de resultados educativos, bajo la presunción de que: “La educación es un bien de inversión, y, como tal, constituye una contribución relevante al desarrollo económico” (Cohen, 2002, p. 2).

La participación de los países en los estudios internacionales situó a la medición del aprendizaje como fuente de información de calidad educativa, aceptada por todos, desde el referente comparativo del logro académico de los estudiantes. La Tabla 15 muestra una síntesis de los componentes principales de las pruebas a gran escala y las respectivas las agencias reconocidas en la Región de América Latina.

Tabla 15.

Componentes de las pruebas a gran escala y sus agencias supranacionales para América Latina

Componentes	¿Qué Evalúa?	¿Cuándo evalúa?	¿A quiénes evalúa?
Agencia – Prueba			
IEA/ Progress in International Reading Literacy Study- PIRLS-	¿En qué medida los estudiantes de básica primaria comprenden textos literarios e informativos?	Desde 1991, cada cinco años	Estudiantes de 4° grado. En 2011, 5° o 6° grados.
IEA/ Third International Mathematics and Science Study-TIMSS-	Relación entre currículo prescrito, currículo aplicado y currículo logrado de ciencias y matemáticas	Desde 1995, cada cuatro años	En 1995 : 7° y 8° 1999: 8° grado Desde 2003: 3o y 9° grados.
IEA/ International Civic and Citizenship Education Study –ICCS-	Conocimientos, competencias ciudadanas y de actitudes.	A partir de CIVED 1999, 2000, 2009	Estudiantes de 8° grado, 14 años. Consulta a directivos y docentes.
OECD/ Programme for International Student Assessment –PISA-	Competencias en Lectura, Matemáticas y Ciencias. En cada aplicación énfasis en una	Desde 2000 cada tres años	Estudiantes de 15 años Países miembros de

	de las áreas		la OCDE y voluntarios
LLECE/ Estudio Internacional comparativo	Lectura, Escritura, Matemáticas y Ciencias (Primaria)	1997, 2006, 2013	PERCE: 3o y 4o grados. SERCE y TERCE: 3o y 6o grados.
Lenguaje, Matemáticas y factores asociados	Ciencias, Matemática, Lengua y Factores Asociados		Consulta a familias. América Latina y el Caribe.

Nota: Adaptación propia a partir de la información de la UNESCO.

<http://www.Unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Mapa-de-Evaluaciones-Educativas.pdf>

Las pruebas a gran escala, promovidas por agencias supranacionales, utilizan diseños psicométricos de respuestas observables a estímulos de medida de acuerdo con el constructo que se quiere medir, pero que en general son saberes especializados sobre el diseño de pruebas y desconocidas por los docentes de aula.

Con respecto a las mediciones, desde la perspectiva psicométrica existen dos enfoques principales: la Teoría Clásica de Los Test (TCT) y La Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). El primero, se conoce también como modelo de la puntuación verdadera o teoría del error de medición, que se cimentó en las ideas originales de Charles Spearman, cuyas elaboraciones matemáticas, publicadas al inicio del siglo XX, implicaban la diferenciación de los conceptos puntuación verdadera y puntuación observada, como resultado de la aplicación de una prueba. La Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) se elaboró en la segunda mitad del siglo XX a partir de las contribuciones de Louis Guttman, Frederic Lord y George Rasch, que se aproximaron el análisis de las respuestas en una prueba de forma radicalmente diferente, enfocándose en los componentes constituyentes de los ítems en lugar del resultado global de la medición (Leenen, 2013, p. 41).

La Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), dicen los entendidos, representa el mayor avance en la medición psicológica y educativa en los últimos años y tiene actualmente un status hegemónico

dentro de la Psicometría (Muñiz, 1990). Sin embargo, estos avances a pesar de ser reconocidos ampliamente por los especialistas en las pruebas a gran escala, al interior de la escuela no son percibidos como tales.

Sin embargo, a pesar de los avances los diseños psicométricos de las prueba , quedan diversos interrogantes. Como afirma Bottani (2006):

Muchas críticas siguen formulándose con respecto a las encuestas internacionales en particular respecto a PISA. La explotación realizada sobre el plan político y por los medios de los resultados de PISA no suscita confianza en los medios educativos. También hay una serie de problemas metodológicos que resolver y esclarecer como, por ejemplo el modelo de medición utilizado, las condiciones de validez de los ítems del test, la reducción de distorsiones culturales, las cuestiones de traducción, etc. (p. 88)

A su vez, los problemas reales de los complejos contextos socioeconómicos de la escuela, unidos al aprendizaje del estudiante, la enseñanza del maestro y la evaluación por competencias en el aula aún, están por resolverse. La participación de la escuela en la aplicación de las pruebas a gran escala se limita a la utilización de su espacio físico en las aulas, mediante un formato estandarizado y organizado en un cuadernillo de preguntas y una hoja de respuestas (Ver figura 12) que se entrega a cada estudiante. El examen a gran escala para la educación básica en Colombia, es vigilado por docentes o auxiliares entrenados para tal fin.

Figura 12. Cuadernillo de preguntas y hoja de respuestas: formato que se repite en todas las pruebas.



Nota: Archivo de coordinación académica de la autora

El Cuadernillo de las pruebas a gran escala, está diseñado con preguntas cerradas y de única respuesta o con opciones de respuesta múltiple. El estudiante debe seleccionar la que considere correcta y marcarla en la hoja de respuestas. En algunas pruebas, los estudiantes también responden a una serie de preguntas sobre las características de su contexto familiar, información que sirve para estudios de factores asociados.

En algunas pruebas, los estudiantes también responden a una serie de preguntas sobre las características de su contexto familiar como información para estudios de factores asociados. Respecto al estudio de factores asociados, en un Estado de Arte realizado por Cornejo y Redondo (2007) se identificaron estudios sobre eficacia escolar con sus distintos énfasis y áreas de investigación y estudios relacionados con la mejora escolar. A su vez, Ravela (2007) indicaba que; “Una debilidad que caracteriza a muchos de los estudios de factores asociados es su pretensión de elaborar un *modelo universal* que explique los resultados de escuelas de muy diverso tipo, lo cual implica un fuerte grado de sobre generalización. La realidad educativa, en cambio, es muy diversa y lo que favorece el aprendizaje en ciertos contextos puede no hacerlo en otros”(p. 246).

En esta mirada crítica de los estudios de pruebas a gran escala distantes del contexto real de los estudiantes Ravitch (2011) afirma:

Los resultados son puestos al servicio de políticas de rendimiento de cuentas, económicas, simples, fáciles y mecánicas, y en creer que los test estandarizados de opción múltiple, de “papel y lápiz”, pueden identificar por ellos mismos y de manera cierta lo que los estudiantes aprenden, la calidad de los procesos de enseñanza y el grado de bondad de los sistemas escolares (p. 246).

En este sentido, las agencias especializadas con sus pruebas a gran escala, a pesar de sus limitaciones, funcionan como un tipo de vigilancia en el ámbito global, no solo para el desempeño académico de estudiantes, sino también para la eficacia de la escuela y su sistema educativo, quedando todos sus miembros sujetos a un juego jerárquico en el que los resultados definen el éxito o el fracaso de los examinados, con repercusiones para la evaluación de los docentes, la escuela y las decisiones de política pública educativa.

A su vez, los resultados de las pruebas a gran escala, entran al ámbito de la información y la comunicación donde se mueven múltiples intereses en la difusión masiva de los mismos. Esta información se asimila a la que reportan los departamentos o agencias de estadística, que transforman la compleja dinámica humana en datos numéricos como tasas de mortalidad infantil, índice de precios al consumidor, índice de desempleo, entre otros datos.

El éxito y el fracaso de la escuela y de los sistemas educativos son sobredimensionados mediante titulares de los resultados de las pruebas a gran escala, sin mayor análisis sobre los factores asociados al rendimiento escolar. Al respecto el investigador Ravela (2003) manifiesta:

El público en general, las familias, e inclusive muchas veces los políticos y hasta los propios profesores, se informan acerca de dichos resultados principalmente a través de las versiones que aparecen en la prensa acerca de los mismos [...] El ignorar el contexto puede dar lugar a conclusiones espurias y, más aún, puede generar una gran frustración e impotencia en las escuelas y docentes que trabajan en los medios más desfavorecidos, en la medida en que aparezca como que toda la responsabilidad por los pésimos resultados es de la escuela (Ravela, 2001, p. 3 y p. 29).

La Tabla 16 presenta algunos de los titulares seleccionados por Ravela (2003) y complementados con otros más recientes por la autora, donde se identifica el sensacionalismo de los medios, con relación a las dificultades de los sistemas educativos asociadas a los resultados de las pruebas a gran escala. Dichos titulares tienen efectos en la imagen desfavorable de la escuela de la educación pública, pero sin ningún aporte significativo de carácter pedagógico.

Tabla 16

Titulares de prensa en torno a los resultados de las pruebas a gran escala

Titular	País	Medio	Fecha
En cinco años, ninguna mejora ...	Argentina	La Nación	18/03/99
Chubut tiene el promedio educativo más bajo del país	Argentina	Jornada	08/09/01
Algunos brasileiros ficam em último lugar em ranking de educação	Brasil	Folha Online	04/12/01
O último da fila Brasil...	Brasil	Diario Catarinense	06/12/01
Evaluación de calidad aplicada a alumnos en cinco departamentos los mostró graves en matemáticas y lenguaje.	Colombia	El Tiempo	18/09/02
Informe de Fedesarrollo 'raja' a la educación privada en Cali	Colombia	El Tiempo	14/10/02
Simce muestra un gran desastre en la educación	Chile	La Tercera	01/01/01
Ecuador pierde el año	Ecuador	El Comercio	14/01/98
La educación está en su peor crisis	Ecuador	El diario	14/09/99
Los alumnos españoles de secundaria, entre los peores de los países desarrollados	España	El País	05/12/01
Los estudiantes españoles suspenden y se sitúan entre los peores del mundo	España	EFE – Terra	11/01/02
Educación es mediocre	Guatemala	Prensa Libre	08/08/02
Reprueba México en calidad educativa	México	Reforma	15/10/01
Según la OCDE. Reprobados en educación	México	Diario de México	05/12/01
Escolares peruanos en último lugar de Latinoamérica en matemáticas	Perú	El Comercio	28/02/01
Vergüenza: Colombia entre los peores en educación	Colombia	Semana	12/03/2013
Colombia se vuelve a rajarse en pruebas Pisa	Colombia	El Tiempo	1/04/2014

Nota: Ravela, 2003. ¿Cómo aparecen los resultados de las evaluaciones educativas en la prensa? Complementación propia de titulares para el año 2013-2014

Dichos titulares sesgan la información sobre los resultados de las pruebas a gran escala y utilizan un lenguaje sancionatorio: *se rajó, el último lugar, promedio bajo, mediocre, etc.* Esta objetivación de negación se acentúa en los países de América Latina, pero sin mayor comprensión ni difusión de los factores o variables asociadas al rendimiento escolar que reflejan los resultados.

Tales factores o variables, en palabras de Cornejo y Redondo (2007): “Han sido catalogadas como variables de la escuela y variables de origen de los estudiantes, las que se han clasificados a su vez en variables de la comunidad de origen y variables del hogar de origen” (p. 160), pero que en todos los titulares de prensa no se mencionan.

Es evidente que persiste hasta la escuela del presente la identificación de dificultades como producto de la medición del rendimiento de los estudiantes, pero ahora asociada a la calidad de la educación. Sin embargo, se empieza a reconocer que los solos resultados de las pruebas no son suficientes para valorar la calidad de la educación . Tal como lo afirma la Unesco (2014):

La calidad de la educación es un concepto más difícil de medir, indicadores tales como la relación estudiantes-docente, las certificaciones del profesorado y el acceso a materiales didácticos, pueden dar una idea del grado en que los estudiantes reciben los insumos necesarios para aprender. Si bien algunos han propuesto que la calidad y los resultados son sinónimos –es decir, la calidad de la educación puede ser inferida en base al grado de logros de resultados de aprendizaje– equiparar la calidad con el aprendizaje puede conducir a concepciones erróneas de los entornos del aula, además de proporcionar escasa información sobre qué elementos del sistema educativo son susceptibles a un cambio de políticas para mejorar el aprendizaje. [...] será necesario desarrollar nuevos indicadores de insumos y productos sobre acceso a la educación para la primera infancia; financiamiento de la educación, especialmente para las poblaciones más vulnerables; educación para la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible; y el grado en que los docentes se sienten motivados, dignamente remunerados y capacitados (p. 18 y 39).

En suma, la vigilancia ejercida por las pruebas a gran escala a través de las agencias especializadas, produce resultados que se asumen como evidencia de la calidad educativa de los sistemas educativos, y aunque se sabe de la complejidad de los factores asociados, terminan

utilizados para la confrontación de intereses políticos, económicos, sociales, sin que ello se traduzca en el mejoramiento de las instituciones educativas, queda pendiente una redimensión de la práctica evaluativa a gran escala que revele la realidad de la educación evaluada .

La Educación Pública en la Oleada Globalizadora y su Relación con las Pruebas a Gran Escala.

En el marco de la reestructuración de los estados nacionales, en un ambiente de crisis económica y alto endeudamiento externo, desde mediados de los años de 1980, se aplicaron severas medidas de ajuste estructural de la banca mundial y se generó una dinámica en torno a las reformas educativas, como parte de la oleada globalizadora con efectos en la descentralización de los sistemas educativos. Así, se desplazó la centralidad del Estado como agente de la política educativa, hacia un creciente protagonismo de los organismos internacionales como agentes estructurantes de la educación (Dale, 2007).

Como explica Bonal, (2002), los programas de ajuste estructural de la Banca Mundial, que en teoría deberían impulsar el desarrollo económico de los países pobres e insertarlos en la economía global, por el contrario, han contribuido a la reproducción ampliada del subdesarrollo, generando el incremento de la deuda externa y recortes en los gastos sociales.

En este proceso, se buscó responder al incremento de un mercado competitivo y de autogestión económica de las instituciones, la política educativa giró hacia la planeación estratégica. Los programas de ajuste estructural de la banca, redujeron la autonomía nacional de los Estados a través del desarrollo de políticas públicas, sometidas a estrategias de financiación económica en un contexto de alta competitividad. La teoría del capital humano, como guía de la inversión educativa del Banco Mundial (BM), asumió que el Estado solamente debía financiar la

educación básica bajo el cálculo que proporcionan las tasas de rendimiento de la inversión educativa. Como explica Bonal (2002):

Esta política otorga al Banco credibilidad en dos aspectos: en primer lugar, se trata de una política sustentada en argumentos técnicamente irrefutables y enmarcados en el paradigma dominante de la economía de la educación; en segundo lugar, priorizar la enseñanza básica hacía aparecer al Banco como una institución ocupada en la lucha contra la pobreza y la desigualdad de oportunidades educativas (p. 3)

Para los otros niveles educativos, el Banco Mundial recomendó aumentar la participación de los usuarios en el financiamiento educativo, en especial para la educación superior. Disminuyó el gasto público por alumno en la educación superior y, como efecto de esta política, se incrementó la desigualdad educativa en contraposición con la equidad anunciada. Este argumento de la equidad ha permitido al Banco Mundial proponer políticas de privatización de la educación, en especial para la superior, al señalar que:

La asignación de más fondos públicos por estudiante de enseñanza superior que por estudiante primario es ineficiente en la mayoría de los países porque la rentabilidad social de la enseñanza superior es generalmente menor que la de la enseñanza primaria, por lo menos en los países que no han logrado la matrícula universal en el nivel primario y secundario... (Banco Mundial, 1996, p. 71).

Así, las reformas se enfocaron en la descentralización de los sistemas educativos con incremento en el control sobre la eficiencia y eficacia de la escuela a través de la evaluación a gran escala. Como indica Coraggio y Torres(1997): "...el Banco Mundial sabe de la conveniencia de evaluar a los establecimientos educativos por sus resultados, en términos del aprendizaje de competencias de los alumnos y por su eficiencia en términos de los costos por graduados" (p. 24). Sin embargo, la responsabilidad financiera y de gestión de los gobiernos se descentralizó en las regiones, pero paradójicamente, sin el suficiente soporte económico. Ferrer (2006) señala que:

...la mayor parte de los países de la Región adoptaron algún modelo de evaluación nacional de los resultados de aprendizajes. (...) como el de regular la admisión a la educación superior o evaluar el impacto de un proyecto focalizado de mejoramiento educativo auspiciado por un organismo de cooperación internacional. En otros casos, la evaluación mediante pruebas estandarizadas se adoptó en forma relativamente abrupta, como parte de los programas de reforma educativa más o menos integral, muy comunes en los años noventa, y dentro de marcos institucionales y organizacionales creados específicamente para ese fin. (p. 19)

En síntesis, partir de la década de 1990 la política educativa mundial y regional se orientó hacia los resultados de la evaluación a gran escala, entendida como un factor básico de la reestructuración competitiva de los sistemas educativos y del control que debe ejercer el Estado descentralizado. Los organismos nacionales y supranacionales empezaron a funcionar como agentes determinantes de los resultados de la educación mediante pruebas externas, que, aplicadas periódicamente a todos los estudiantes de los diversos niveles de formación, se convirtieron en una forma de rendición de cuentas de la calidad educativa de cada país asociado con la eficiencia del sistema.

3. La Función de Normalización de la Práctica de Examen a Gran Escala

La práctica del examen a gran escala desarrolló un interés de normalización a través de su función comparativa entre los diversos países del mundo, mediante la instauración de estándares educativos que sirvieran como referentes para el diseño de las pruebas en el ámbito educativo nacional y supranacional. Los criterios estandarizados utilizados en las pruebas a gran escala se asumieron como principios orientadores o guías para enseñar y examinar a los estudiantes.

Como antecedente, es importante reseñar que la evaluación comparativa se inició en la década de 1930 en los Estados Unidos, con el estudio de *Eight-year Study* (Estudio de los ocho años),

desarrollado entre 1936 y 1941 bajo la dirección de Ralph Tyler. A partir de la década de 1990, su fundamentación se orientó no solo a la comparación de los desempeños de los estudiantes, sino también de la eficacia de la escuela y de los sistemas educativos de cada país.

Los Estándares Educativos como Referentes de Normalización Educativa y Evaluativa Versus la Autonomía Curricular.

Los estándares educativos funcionan como reguladores específicos sobre lo que *deben saber* y *saber hacer* los estudiantes en los diversos niveles de formación y, a su vez, como referentes de comparación de la calidad entre países. Sin embargo, a pesar de esta definición de estandarización de los procesos, se promueven un discurso de educación flexible y autónoma.

En general, los estándares son asumidos como referentes de comparación de la medición de la calidad educativa de los países mediante el seguimiento y el control que realizan las pruebas a gran escala. Como señala el Programa de Reforma Educativa para América Latina (PREAL) (2004):

Los países deben establecer estándares educacionales generales, de manera que todos sepan de qué se están haciendo responsables las escuelas. Muy importantes son los *estándares de contenido* y *de desempeño*, que definan lo que se espera que los alumnos sepan en cada grado y describan el tipo de rendimiento considerado *sobresaliente, aceptable e insuficiente* (p. 1) [Cursivas de la autora]

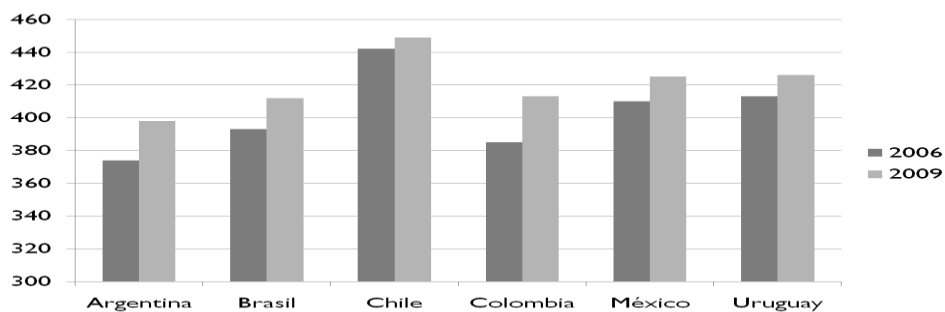
Los *estándares de contenido* describen lo que los profesores deben enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan. Los *estándares de desempeño* escolar definen los grados de dominio o niveles de logro que debe alcanzar el estudiante. Como señala Ravitch (2011), los estándares constituyen un marco coherente de expectativas académicas para ser utilizados por los profesores, los editores de textos de estudios y los que diseñan las pruebas. En estos términos, los

estándares educativos aparecen como referentes educativos, no solo para la escuela, son una nueva configuración de estrategia de vigilancia continua y global.

De esta manera, la complejidad de la realidad sociocultural y económica de la vida de los estudiantes y las escuelas, quedó sujeta a los aspectos mensurables de los estándares educativos utilizados por las pruebas a gran escala que definen la calidad educativa de cada país y, a pesar de la abundante información que arrojan las pruebas en torno a los factores asociados al aprendizaje, la información final se concentró en los puntajes obtenidos por los estudiantes.

La Figura 13 muestra, los puntajes obtenidos en la prueba la prueba PISA (2006 y 2009) con los que se compara la posición de los países latinoamericanos.

Figura 13. Posición de los países latinoamericanos en Lectura. PISA 2006-2009



Nota: ICES, 2010 Informe de Resultados PISA 2009

Como ya se mencionó en los párrafos precedentes, el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), mide hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria (15 años) han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarias para la participación plena en la sociedad. El informe de resultados de PISA, es considerado un sistema objetivo de comparación, dentro de un análisis cuantitativo que genera una clasificación de los mejores y los peores países, según sus resultados.

De esta manera, la autonomía de la vida escolar y de sus miembros queda sujeta a los aspectos mensurables de las pruebas a gran escala, que vigilan la calidad educativa del sistema de un país, en términos de sus resultados eficientes y no sobre los procesos de autonomía, de acuerdos con su contexto, que también desarrolla la escuela. Como afirma Figel' (2009), la autonomía suele ir acompañada de procesos de evaluación más exhaustivos y no debería estar centrada únicamente en la capacidad del profesorado para adaptarse a los procedimientos de trabajo de su centro, según los resultados obtenidos.

En síntesis, a partir de 1990 en el ámbito internacional, se ha impulsado un cambio de rumbo en los sistemas educativos de los países, los cuales enfocan la enseñanza en el logro de aprendizajes basados en las competencias de los estudiantes, con la convicción de que ello redundará en un mayor desarrollo económico en los países. Sin embargo, para la escuela del presente persisten las tensiones de la evaluación del aprendizaje, pues todo se suscribe a la medición de competencias con pruebas a gran escala de preguntas y respuestas estandarizadas.

La Demanda Social de Rendición de Cuentas (*accountability*), como una Expresión de Normalización de la Escuela

La nueva demanda social de información sobre la educación, se transformó en la denominada rendición de cuentas (*accountability*), con el respectivo efecto de normalización para la escuela, bajo el supuesto de responder al uso racional de los recursos (eficiencia) y al logro de objetivos de acuerdo con las expectativas que la sociedad le plantea (eficacia).

La rendición de cuentas de la escuela y de los sistemas educativos, se presenta como una nueva condición histórica de estímulo o de sanción económica y social, cuyo poder se despliega en una multiplicidad de factores que se complementan desde el referente de la práctica evaluativa y sus resultados a gran escala.

Como indica Schedler (1999) “La rendición de cuentas involucra dimensiones relacionadas con información, justificación y sanción, es decir obliga abrirse a la inspección pública; fuerza a explicar y justificar sus actos y supedita a la amenaza de sanciones” (p. 12). Actualmente el concepto de la rendición de cuentas forma parte del lenguaje político cotidiano de la comunidad internacional, en el que se expresa de manera explícita la preocupación continua de controles, mediante la supervisión a manera de una nueva exigencia en el mundo de la política democrática de acceso a la información de los resultados institucionales.

En el sector educativo, el término *rendición de cuentas* empezó a tener significado en la responsabilidad directa de la escuela, sus directivos y docentes, de los resultados alcanzados en las pruebas externas. Para el cumplimiento de tal responsabilidad se asumió el uso de criterios estandarizados con efectos de estímulos y sanciones, especialmente en el ámbito de educación pública. Como afirma Hamilton (2002):

Los sistemas de rendición de cuentas basados en pruebas se fundan en la creencia de que la educación pública puede mejorar gracias a una estrategia sencilla: haga que todos los alumnos presenten pruebas de rendimiento y asocie consecuencias fuertes a las pruebas, con premios cuando los resultados suben y sanciones cuando no ocurra. (p. III)

Es evidente que la expansión de pruebas a gran escala reproducen a nivel macro, el arcaico método de premio y castigo que acompañó el interés de la escuela por hacer visibles los resultados ahora enfocados en la estrategia de rendición de cuentas, que busca mostrar su eficiencia mediante los puntajes obtenidos por los estudiantes, con especial énfasis en la escuela pública, con la falaz idea de que, a través de la aplicación periódica de pruebas, se pueden alcanzar mayores niveles de eficiencia y eficacia educativa.

Así, los términos de eficacia y eficiencia fueron descritos como atributos básicos de la educación de calidad que empezaron a representar la preocupación central en el terreno de la educación pública. En palabras de Blanco (2008):

Eficacia implica analizar en qué medida se logran, en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación, mientras que la Eficiencia se refiere a cómo la acción pública asigna a la educación los recursos necesarios y si los distribuye y utiliza de manera adecuada (p. 14).

La rendición de cuentas de la escuela se asoció más al análisis de la eficiencia y la eficiencia de carácter económico que pedagógico. La asignación de recursos y su efectividad a través del logro de objetivos, se convirtió en los ejes relevantes para medir la calidad. En la educación pública se propuso minimizar el costo de los insumos requeridos (eficiencia) y maximizar la cobertura (eficacia) y los resultados del aprendizaje, como condición necesaria para alcanzar los fines educativos medidos a gran escala, pero paradójicamente con una fórmula de medición termina visibilizando la desigualdad en función de las limitaciones de la estructura social y económica de las diversas regiones del mundo.

Así, la perspectiva pedagógica que integra en el estudiante su saber con su saber-hacer, su ser y su convivir propuesta por Delors en 1996, terminó siendo una visión de resultados desde una perspectiva economicista de capital humano de los acuerdos mundiales y en particular en la región de América Latina y el Caribe, donde paradójicamente se enunciaban los términos *equidad* y *desempeño eficaz* como referentes de calidad:

La *equidad* que guarda relación con oportunidades de ingreso a la educación y con la distribución de las posibilidades de obtener una educación de calidad (...) *el desempeño eficaz* en un contexto de creciente equidad del sistema de formación de los recursos humanos debe estar compuesto por *establecimientos* que sean efectivamente iguales en sus aspectos básicos (...) De este modo, pueden ser

medidos por el mismo rasero y se les podrá *exigir a todos* por igual que *respondan públicamente por los resultados* de su acción (CEPAL-Unesco 1992, p. 129). [Cursivas de la autora]

Se asumió entonces, que “el buen funcionamiento de un sistema educativo descentralizado requiere un eficaz mecanismo de *información y evaluación del rendimiento escolar y docente*” (CEPAL- Unesco, 1996, p. 86). Así, los sistemas de evaluación se configuraron como organismos que:

...Hacen posible también un *mejor uso de los recursos invertidos en educación* y promueven la *mejora de la calidad de la educación* (...) lo primero a establecer son *sistemas de información y evaluación de la educación básica y media*, a fin de *garantizar la calidad* de este nivel educativo que es central en la formación de habilidades y aptitudes básicas. Los *sistemas de medición* deben ser *periódicos* y medir el cumplimiento de las metas curriculares. (CEPAL- Unesco, 1996, p. 87). [Cursivas de la autora].

Para tales mediciones periódicas se tomó a la escuela como fuente de información y como responsable de los resultados, con la lógica de que “*evaluadas escuelas y centros educativos periódicamente*, los *directivos* de los mismos asumen con *mayor seriedad* su trabajo y se hacen *responsables de los resultados* educacionales alcanzados por la escuela o colegio que dirigen” (CEPAL- Unesco, 1996, p. 87). [Cursivas de la autora]

Los resultados educativos se transformaron en el eje articulador de la rendición de cuentas de la escuela, con efectos en su financiación y en el desarrollo social que proporcionan las competencias básicas de aprendizaje, que a su vez busca aumentar la productividad en el trabajo y enfrentar los desafíos de la competitividad.

En el año 2000, la CEPAL realizó un amplio análisis sobre la continuidad educativa de los estudiantes en la escuela, como otro parámetro de la calidad educativa, que debe expresarse en aspectos como la asistencia efectiva a clases, la progresión efectiva a lo largo del proceso

(minimización de la repitencia) y la permanencia en el sistema (minimización de la deserción). Además, se reiteró como determinante de la calidad, la necesidad de integrarse plenamente a las exigencias de cambio constante del “aprender a aprender” (CEPAL- Unesco, 2000).

Se equiparó el proceso educativo a los resultados que miden la eficiencia de una actividad productiva de carácter económico. Como afirmó Cohen (2002), miembro de la División de Desarrollo Social, CEPAL: “*La educación es un bien de inversión, y, como tal, constituye una contribución relevante al desarrollo económico. Toda inversión supone afrontar costos para obtener los beneficios esperados*” (p. 106). [Cursivas de la autora].

A su vez, la equidad y la calidad de la educación se asociaron con los resultados del sistema de evaluación que buscaron determinar los niveles de logro de los aprendizajes en los estudiantes y los factores asociados a esos niveles de logro, bajo la indicación de que: “Se requiere distinguir, por una parte, diversos aspectos de la educación (contexto, recursos, acceso y participación, funcionamiento del sistema educativo, calidad e impacto social de la educación) y por otra, las diferentes dimensiones que reviste la equidad, según la perspectiva desde la cual se la observa” (Unesco, 2001, p. 40).

En este sentido, lograr una educación de calidad para todos, significó promover el aprendizaje de competencias, buscando la equidad, es decir, proporcionando a cada quien lo que necesita en función de sus características y necesidades individuales. Y, aunque se sabe que la educación por sí sola no puede compensar las desigualdades, persistió la idea de que, en la escuela, a través de sus resultados, se asegura una distribución equitativa y de calidad de la educación.

En un estudio sobre América Latina y los resultados de PISA, el Investigador Rivas (2015), indicaba:

...*Esta visión de los resultados es reducida e injusta. Medir la educación requiere encuadrarla en su contexto. El PBI, las condiciones sociales y la inversión por alumno en América Latina son*

sensiblemente más bajos que en las demás regiones que participan en las pruebas PISA. De allí que sus *resultados educativos sean parte de una gran deuda de desarrollo en términos más amplios y no pueda atribuirse a una falla endógena de los sistemas educativos.* (p. 18). [Cursivas de la autora].

Es indiscutible que la focalización de la rendición de cuentas en la institución educativa hace que la escuela pública termine enjuiciada ante la responsabilidad de garantizar la equidad y calidad del proceso educativo y además dar cuenta de los resultados obtenidos, que no siempre son los esperados por los parámetros supranacionales.

En síntesis, las condiciones de exigencia para la escuela se transformaron en tensiones permanentes, entre la necesidad de impartir los contenidos de las áreas curriculares ahora denominados desempeños de competencias y el desafío de desarrollar una actividad pedagógica constructiva de aprendizaje para los estudiantes, unido a la persistente práctica evaluativa estandarizada sin contexto de significación. Dichas tensiones se mantienen particularmente en la educación pública de las regiones caracterizadas por las limitaciones de asignación de recursos financieros, infraestructura, como de las dificultades de actualización permanente de los docentes.

Es evidente que desde la Conferencia Mundial EPT, Educación para Todos de 1990, se han hecho visibles las constantes dificultades que enfrenta la escuela del presente. En el prólogo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2015), la directora de la Unesco, Irina Bokova señalaba tales dificultades:

Globalmente, la mala calidad de aprendizaje en la enseñanza primaria hace que todavía existan millones de niños que dejan la escuela sin haber adquirido las *competencias básicas*. Además, la educación sigue estando insuficientemente financiada. Muchos gobiernos han incrementado el gasto educativo, pero pocos han dado prioridad a la educación en los presupuestos nacionales y la mayoría le

asigna menos del 20% recomendado para subsanar los déficits de financiación. Algo similar ocurre con los donantes que, tras impulsar en un principio los presupuestos de ayuda, han reducido desde 2010 su apoyo a la educación y no han dado la suficiente prioridad a los países más necesitados” (p. 1)

Estas consideraciones hacen que los procesos de rendición de cuentas de la escuela, particularmente de la educación pública, se problematicen aún más, dado que la práctica evaluativa se identifica como el referente más representativo de la calidad educativa, que en definitiva se transforma en una intención más que en una acción en la escuela. Así, a pesar de los avances psicométricos de los test de medición y del análisis de resultados, aparece siempre la tensión frente a las grandes expectativas de la mirada en la eficacia y eficiencia que los resultados masivos no muestran.

Tras la búsqueda de Factores Asociados a los Resultados de las pruebas a gran escala.

A finales del Siglo XX e inicios del siglo XXI, se identificó la necesidad de complementar la información de las pruebas a gran escala, con otro tipo de información que ubicara el contexto de las mediciones educativas. En una mirada sobre las limitaciones de los resultados cuantitativos de las pruebas a gran escala, con respecto a que no muestran la realidad de la escuela, el investigador de la Universidad de California, Popham (1999), afirmaba:

Emplear pruebas estandarizadas de logros para averiguar la calidad educativa es como medir la temperatura con una cuchara. Las cucharas tienen la misión de medir cosas diferentes que el calor o el frío. Las pruebas estandarizadas de logros tienen la misión de medir algo distinto que cuán buena o cuán mala es una escuela. Las pruebas estandarizadas de logros deberían usarse para hacer las interpretaciones comparativas que se supone deben suministrar. No deberían ser usadas para evaluar la calidad educativa. (p. 4).

Así mismo, con el propósito de obtener evidencia sobre la heterogeneidad de los países, aparecen diversas posiciones que complementan la información sobre los resultados de las pruebas a gran escala. Al respecto, el director de la OEI, Álvaro Marchesi (2009) señalaba:

El desafío para los sistemas y proyectos de evaluación es lograr un acertado equilibrio entre los modelos comunes de evaluación y su correcta adaptación a la enorme pluralidad existente, y evitar de esa forma que el interés por mejorar la gestión educativa a través de la descentralización y de la autonomía no termine por reforzar la homogeneización a través de la evaluación (p. 8).

En este sentido, se genera la necesidad de incluir, además de los resultados de las pruebas a gran escala, otros resultados asociados al rendimiento escolar que comprendan variables importantes del ámbito familiar, económico y social, que por lo general pasan inadvertidos en las decisiones políticas.

De la Orden y Jornet (2012) en su investigación titulada “El Análisis de Variables de Contexto”, señalaban que: “Los indicadores contextuales (...) a pesar de ser el elemento clave que articula los informes finales de dichas evaluaciones y las decisiones educativas, políticas e incluso sociales que de ellos se derivan, requieren un mayor estudio y consideración” (pp. 69 y 70).

Por lo tanto, será necesario seguir avanzando en el análisis del contexto real de la escuela para una mejor toma de decisiones políticas que no dependa solo de los resultados de pruebas externas. Al respecto, el investigador educativo Axel Rivas (2015) en un estudio sobre América Latina y la prueba PISA, indicaba:

No hay nada más peligroso que convertir esos mensajes fáciles de comunicar en mantras políticos que tienen consecuencias sobre la vida de las personas y no pasaron por mínimas pruebas de comparabilidad cultural o de contextos políticos. (...). El campo de la recomendación de políticas es un terreno peligroso porque busca respuestas demasiado rápidas y, muchas veces, con una carga

ideológica que se oculta hasta en los más o menos sofisticadas metodologías. Pero también es riesgoso recomendar salir de PISA, no medir, asumir que la educación es intangible y dejar a los alumnos al azar de sus escuelas y docentes. Esta postura toma el enemigo equivocado: en busca de frenar las políticas amenazantes de la propiedad educativa, atacan las mediciones e intentan “matar al mensajero” (p. 188).

Surgen así, nuevas intenciones de potenciar los estudios educativos a gran escala que aporten información bajo el consejo de visibilizar los factores asociados que acompañan tales estudios. Desde una perspectiva relacionada con la eficacia escolar, el investigador Murillo (2003) señaló la necesidad de “profundizar en el conocimiento de las causas y circunstancias que dan lugar a que los alumnos de una escuela obtengan mejores resultados que los de otras, y también en el estudio de los elementos que contribuyen a que los centros educativos alcancen sus objetivos” (p. 12).

En otro estudio sobre eficiencia escolar y rendición de cuentas, Cornejo y Redondo (2007) señalan:

El aumento de la influencia del movimiento de la *eficacia escolar* a nivel mundial se ha dado de la mano del movimiento de *rendición de cuentas* y de búsqueda de la eficiencia de las inversiones educativas promovidos por las instituciones mundiales que han financiado gran parte de los procesos de Reforma Educativa en marcha en los países en desarrollo (...). El lenguaje de la eficacia escolar prácticamente ha hegemonizado el debate sobre los factores asociados al aprendizaje escolar. (p.157)

[Cursivas de la autora]

En este sentido, la vigilancia de la práctica de examen, empieza a tener una nueva mirada que busca acercarse a los elementos que definen la eficiencia de sus resultados, pero desmarcándose de la sola visión económica. Los investigadores Feldman y Mórtola (2012) así lo señalan:

...el problema principal no parece ser la descripción de buenas escuelas, sino saber cómo una escuela “se hace” buena. (...) En última instancia, la discusión sobre cómo hay que hacer funcionar una

escuela para que se pueda enseñar y aprender, está asociada con una discusión acerca de las políticas que permitirían hacerlas mejorar. (pp. 143-144).

Es claro entonces, que todos los esfuerzos de la práctica de examen sobre la vigilancia de los resultados a través de pruebas a gran escala, buscan unirse a los estudios sobre factores asociados y la eficacia escolar, con lo que se insiste en la necesidad de verificar las condiciones del contexto donde se realiza el proceso educativo.

En Colombia se han realizado estudios para indagar por los factores asociados, como los análisis sobre repitencia que insisten en la relación entre nivel socioeconómico y desempeño. Uno de estos estudios mostró que “no es posible incidir en el desempeño de los estudiantes mediante la afectación de un aspecto haciendo caso omiso de los demás; que, en función de sus responsabilidades, cada instancia decide frente a las particularidades de su realidad y que las distintas formas de apreciar el desempeño son todas legítimas” (Bustamante, et al. 2010, p. 68).

En la escuela de hoy se avanza en una visión que haga uso de perspectivas cualitativas como complemento de la información que arrojan las pruebas a gran escala. En el informe Educación para Todos de la Unesco (2015) se plantea una nueva posición enfocada en esta necesidad:

La calidad de la educación va más allá de los resultados del aprendizaje medidos por las evaluaciones internacionales, regionales y nacionales. (...) se destacan diversos aspectos de la calidad de la educación: la mejora y el aumento de los docentes con formación, el acceso de todos los educandos a unos materiales didácticos mejores, el tiempo de enseñanza que los docentes y los alumnos dedican realmente a las actividades pedagógicas, los planes y programas de estudios inclusivos y pertinentes, la renovación pedagógica, el aumento de los entornos pedagógicos acogedores y el mejoramiento de la gobernanza de los centros educativos (p. 251).

En síntesis, son los resultados de las pruebas a gran escala, los estudios sobre eficacia escolar y los factores asociados del aprendizaje, los componentes del nuevo discurso evaluativo, en el que la escuela sigue siendo el espacio ideal para la obtención de resultados en términos de

calidad de la educación, y de rendición de cuentas de tales resultados pero sin mayores transformaciones pedagógicas. Así, mientras el foco de atención esté puesto en los puntajes obtenidos por los alumnos, dejando a un lado el contexto y los múltiples matices de cada escuela, persistirá el uso abusivo de los resultados, con consecuencias poco alentadoras para la calidad educativa tan persistentemente buscada.

Capítulo 4. La Práctica de Examen y sus Efectos en la Escuela Colombiana del Presente

Este capítulo describe la práctica de examen a gran escala en la escuela colombiana, a través de las pruebas que realiza el Estado denominadas prueba SABER, con cobertura en todos los niveles de formación (primaria, secundaria y universidad). La *denominación escuela colombiana*, corresponde a los niveles de educación básica primaria (1° a 5°), básica secundaria (6° a 9°) y educación media (10 y 11), de acuerdo con la organización del sistema educativo colombiano.

Para la descripción, en la primera parte se toma como referentes las fuentes documentales relacionadas con los procesos de vigilancia y normalización propios de la práctica de examen, con sus efectos pedagógicos en los estudiantes y en la escuela misma, a través de una nueva expresión denominada *rendición de cuentas* (accountability).

En la segunda parte se describe el caso de la práctica de examen al interior de una Institución Educativa oficial en los niveles de educación básica primaria (1° a 5°), secundaria (6° a 9°) y media (10° y 11), de la ciudad de Bogotá. Para esta descripción se toma como referente la documentación relacionada con los registros escolares de la práctica de examen del aula y la

práctica de examen a gran escala que se aplica a los estudiantes y que definen efectos pedagógicos directos.

1. La Práctica de Examen a Gran Escala en Colombia

En Colombia un estudiante que inicia en la educación preescolar, al culminar su formación media ha presentado múltiples pruebas escolares de aula y como mínimo cuatro pruebas obligatorias a gran escala correspondientes a las Pruebas Saber 3°, 5°, 9° y 11, además de las pruebas Pisa y Timss, entre otras, según corresponda al año de aplicación.

Si logra cursar una carrera universitaria presentará al finalizar sus años de formación de este nivel, la llamada prueba Saber Pro. Posteriormente, si aspira a un empleo, tendrá que concursar mediante diversas pruebas establecidas según la ubicación laboral que espera lograr. Así, la práctica de examen forma parte de toda la vida de los sujetos, de sus propósitos de acceso a la educación superior y de su ubicación laboral. A su vez, las Instituciones Educativas a partir de la década de 1990, también quedan sujetas a la evaluación educativa, y en particular a las que regulan la rendición de cuentas, tal como se describe a continuación.

La Autonomía Institucional Supeditada a la Vigilancia de las Pruebas a Gran Escala

La Ley General de la Educación en Colombia o Ley 115 de 1994 estableció la autonomía en las Instituciones Educativas. En el Artículo 77 se indica textualmente que:

Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y

organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (Ley 115 de 1994, artículo 77 Autonomía).

Paradójicamente, la práctica de examen mantiene su función de vigilancia sobre la autonomía institucional, tal como lo indica la misma Ley General:

... con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo”. (Ley 115 de 1994, Artículo 80).

Tal vigilancia opera a través del diseño y la aplicación de procedimientos evaluativos externos sobre la calidad de la enseñanza que se imparte en la escuela, el desempeño del docente, de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio (Ley 115 de 1994, artículo 80).

A su vez, la ley define el régimen de correcciones y sanciones para las instituciones que presenten resultados deficientes en el sentido de recibir apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio. Aquellas cuyas deficiencias se deriven de factores internos que impliquen negligencias y/o responsabilidad, darán lugar a sanciones por parte de la autoridad administrativa competente (Ley 115 de 1994, artículo 80).

La *autonomía* institucional también queda supeditada a la política de descentralización de la educación y al control de los recursos asignados como otra expresión de la vigilancia de calidad educativa en términos de su eficiencia. La Ley 60 de 1993, conocida como la Ley de

Competencias y Recursos, estableció la distribución de competencias y recursos a las entidades territoriales con mayor autonomía a las autoridades locales y regionales para administrar los recursos físicos, humanos y financieros del sector. En el año 2001, mediante la Ley 715 se planteó una nueva reforma al sistema de transferencias con la reducción del tamaño del sistema educativo público con la integración de sedes e instituciones bajo criterios de eficiencia económica.

Es decir, la Institución Educativa como una unidad relativamente autónoma, de acuerdo con lo previsto en la Ley General de Educación, para la educación oficial la administración de los recursos financieros quedó sujeta a las decisiones de asignación económica del Estado, mediante el sistema de transferencias (Ley 60 de 1993), y la posterior creación del Sistema General de Participaciones (Ley 715 de 2001).

Esto se explica por el proceso de descentralización fiscal en Colombia, que marcó la Constitución Política de 1991. En la nueva Carta Política se estableció que el 46% de los Ingresos Corrientes de la Nación ICN debían ser transferidos a las entidades territoriales, con destino a los sectores de salud y educación, a través de dos bolsas: el situado fiscal (departamentos) y las participaciones municipales (municipios). La distribución de los recursos y competencias de la que tratan la Constitución Política de Colombia (artículos 356 y 357) fue reglamentada por la Ley 60 de 1993. El Acto Legislativo 01 de 2001, reformó los artículos 356 y 357 de la Constitución Política y creó el Sistema General de Participaciones SGP, reglamentado por la Ley 715 del mismo año. Fundamentalmente, el SGP agruparía en una sola “bolsa” lo que antes hacía parte del situado fiscal y las participaciones municipales. También cambió la destinación de los recursos, dado que a partir del año 2002 el SGP no solo contemplaría las participaciones para salud y educación, sino que se agregó en el rubro correspondiente al agua potable y saneamiento básico, recreación, cultura y deporte, libre destinación, recursos para los

resguardos indígenas y los municipios ribereños al río Magdalena, financiamiento de programas de alimentación escolar en los distritos y municipios, y recursos para el Fondo Nacional de Pensiones de las Entidades Territoriales FONPET.

En este nuevo contexto fiscal para la educación pública, la autonomía de la escuela siguió delimitándose a través de la formulación de estándares básicos de competencias, definidos por el Ministerio de Educación Nacional (2006) como:

... criterios claros y públicos que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (...) el nivel de calidad que se aspira alcanzar (p. 11).

Así, los estándares se ubicaron como referentes específicos de vigilancia curricular, con la precisión de que son los criterios que guían la práctica de examen dentro del aula y en las pruebas a gran escala.

Los resultados de las evaluaciones externas funcionaron en la vigilancia y el monitoreo de la propuesta del aprender y evaluar por estándares de competencias, pero tomando como unidad de análisis la institución educativa: “Se toma a la Institución Educativa como unidad de análisis, para lo cual los efectos de su actividad se hacen visibles a través de los desempeños de sus estudiantes. La prueba y su aplicación se diseña para dar cuenta del estado y evolución de la calidad de la educación en cada institución ...” (Bogoya, 2000, p. 10)

En estos términos, el sistema de pruebas nacionales buscó vigilar la calidad de la educación de los establecimientos educativos del país, con fundamento en los estándares básicos de competencias asumidos como “referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar”

(MEN, 2006, p. 12), dentro de la política educativa de racionalización del gasto público educativo.

El Sistema Nacional de Evaluación como Espacio de Vigilancia de la Calidad Educativa

A partir de la década de 1990, el Sistema Nacional de Evaluación en Colombia se asoció con la evaluación masiva por competencias, bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional, en su función de vigilancia y control de los niveles de formación de básica primaria, secundaria y media.

El proceso de creación del Sistema Nacional de Evaluación respondió a los requerimientos externos y no a una iniciativa propia, tal como afirman los investigadores Bustamante y Díaz (2001): “Al argumentar a favor de la creación de un Sistema de Evaluación, el Ministerio de Educación Nacional enumeró una serie de documentos que venían sugiriendo la evaluación de la calidad (algunos desde hacía 10 años); entre ellos se sitúan recomendaciones de la Unesco y las condiciones de un contrato con el Banco Mundial...”. (p. 2).

En el ámbito regional iberoamericano, se adoptó la conformación de programa de cooperación para el desarrollo de sistemas nacionales de evaluación de la calidad educativa en la V Cumbre Iberoamericana, realizada en Bariloche Argentina en 1995, concretándose en la creación de los Sistemas Nacionales de Evaluación impulsados por organismos internacionales de crédito, como parte de sus convenios de otorgamiento de préstamos y las decisiones políticas en materia de la medición de la calidad educativa.

En el ámbito nacional la política educativa para el período 1991-1994, señalaba el propósito de “elevar la calidad de la educación” mediante once medidas entre las cuales está: (...) “establecer un sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación primaria, secundaria y superior, con base en pruebas cognitivas a los estudiantes, aplicadas anualmente” (Bustamante y Jurado, 1993, p. 97).

En Colombia, se reestructuró el Ministerio de Educación Nacional (Ley 24 de 1988), y se creó la División de Control de Calidad de la Educación, con las funciones de evaluar y diseñar los parámetros para la evaluación de las instituciones, los planes y programas educativos; y mediante el Contrato 3010-CO 1989, firmado entre el Banco Mundial (BM) y el Ministerio de Educación Nacional, se concedió a Colombia un préstamo con destino al sector educativo, y se le recomendó evaluar el aprovechamiento estudiantil mediante "pruebas sistemáticas" (Bustamante & Jurado 1993, p. 96)

Bajo estas nuevas condiciones, desde la década de 1990 el Sistema Nacional de Evaluación estableció las pruebas de medición de la calidad de carácter masivo y estandarizado, unido al estudio de factores asociados. Los resultados de las pruebas masivas, se han aceptado como válidos para la medición de la calidad educativa y como estrategia para la toma de decisiones de la política pública educativa como acción de vigilancia y control del Estado dentro del nuevo régimen de rendición de cuentas de las instituciones educativas.

La Prueba Saber de la Educación Básica Primaria y Secundaria

Las pruebas de evaluación masivas o a gran escala para educación básica primaria y secundaria, denominadas Saber, se han aplicado desde comienzos de la década de los años 1990. En 1992 y 1997 se evaluaron los estudiantes de 3° y 5° de educación básica primaria y de 7° y 9° de educación básica secundaria, a través de muestras representativas departamentales. En las aplicaciones de 1991 y 1992 se evaluaron las áreas de matemáticas y lenguaje, y se recogieron datos socioeconómicos del estudiante y su familia para identificar los factores asociados con los

desempeños. En 1997 y 1998 se evaluaron los mismos grados y áreas que en la aplicación anterior.

Con la Ley 715 de 2001, la evaluación se convirtió en una política de Estado y quedó establecida con carácter obligatorio y censal para realizarse cada tres años. En consecuencia, entre 2002 y 2003 la prueba Saber, se aplicó por primera vez en ambos calendarios (A y B) y en todos los establecimientos educativos del país. Los grados evaluados fueron 5° y 9°. En los años 2005, 2006 y 2009 fue aplicada por segunda vez en todos los establecimientos educativos. En el año 2012 se incluyó el grado 3° e igualmente se evaluaron todos los establecimientos educativos colombianos (Icfes, 2013).

A propósito de la aplicación de las primeras pruebas Saber, los investigadores Bustamante y Jurado (1993), desde una visión crítica, manifiestan:

...Al MEN le pareció inconsistente el trabajo investigativo y evaluativo existente hasta ese momento; sin embargo, decidió mejorar la calidad. ¿Cómo sabía que la calidad no era buena? Dos son las respuestas que da el Plan: la primera, considerar los índices estadísticos de repitencia, deserción y cobertura; y, la otra, tomar como base los resultados de las pruebas de Estado (p. 98).

De esta manera, se estableció que la información sobre de cobertura y repitencia escolar eran insuficientes y debían complementarse con información sobre la calidad educativa asociada a las pruebas externas, lo que persiste en la escuela de hoy.

La intención de evaluar la calidad educativa desde áreas, como la de lenguaje, fue cuestionada tal como lo expresaron los investigadores Bustamante y Jurado (1993):

Si por evaluar se entiende una mirada analítica retrospectiva que busca someter los modelos (pedagógicos, teóricos) a las transformaciones necesarias y modificar la acción racionalmente orientada, sí es necesario evaluar el área [...] La evaluación masiva queda, con este principio, seriamente cuestionada. [...]. No obstante, en el diseño de un instrumento podrían darse las bases para

ganar condiciones distintas de negociar nuestras especificidades educativas y, por qué no, de ganar un espacio para buscar la posibilidad de negociar nuestros procesos sociales. La evaluación podría ser una oportunidad para luchar por mayor autonomía para el maestro, así como por responsabilidades asumidas desde proyectos propios (pp. 104 y 105).

No obstante, como la determinación estaba tomada, la realización de la prueba masiva era de ineludible cumplimiento y se constituyó en una práctica de examen a gran escala que, como afirmaban, desde una mirada crítica Bustamante y Jurado (1993) : “...resultaría equivocado, a todas luces, perpetuar ese tipo de evaluación [...] (p. 104).

Sin embargo, la idea de ajustar las pruebas a gran escala con los propósitos de la evaluación de la calidad educativa siguieron su curso y los expertos del Icfes, a partir de la década de 1990 emprendieron la denominada “*reconceptualización de los exámenes de Estado*”. En palabras críticas de Bustamante (2002):

... En 1995 el ICFES abrió el proyecto de «Reconceptualización de los exámenes de Estado». Y hoy, todos lo saben, también es una prueba “por competencias”; no importa que en el ICFES la idea de “competencia” sea distinta de un área a la otra; no importa que —como le dijo al ICFES Mario Díaz en calidad de consultor para dicho proyecto— una prueba cuyo objeto sean las competencias sea menos equitativa que una prueba en la que se responda por datos, pues mientras éstos pueden ser aprendidos por cualquier persona, si las competencias son producidas socialmente, la desigualdad está producida antes de sentarse a responder el instrumento (p. 6)

Las dificultades identificadas por los investigadores citados, frente a las exigencias externas de caracterización de la calidad de la educación, a través de pruebas masivas y su enfoque de competencias persiste hasta la escuela del presente, al igual que la problemática que se identifican en los resultados obtenidos desde las primeras aplicaciones:

La calidad de la educación en Colombia no presenta índices satisfactorios. Tanto en matemáticas como en lenguaje, las respuestas de los estudiantes evidencian una marcada tendencia a la resolución de

problemas que requieren mucha memoria y poca comprensión. Por otra parte, existe una marcada diferencia entre aprendizaje escolar y vida cotidiana. (MEN, 1992, p. 101).

Hacia 1998 la denominación de competencia quedó asociada a las pruebas de evaluación de las áreas del currículo:

...en matemática se hablará de competencia matemática, competencia numérica, competencia espacial geométrica, competencia métrica, competencia algebraica; en el área de ciencias se hablará de dos grandes competencias: competencia teórico-explicativa y competencia procedimental. (Jurado, 2005, p, 23).

En el año 2000, aparecen las tres grandes competencias definidas por el Icfes para las pruebas de Estado: competencia interpretativa, competencia argumentativa y competencia propositiva: “De ahí en adelante el concepto de competencia se ha mantenido en la palestra de las discusiones y hoy lo encontramos en las reformas académicas de las universidades colombianas y en los ámbitos que atañen a la formación para el trabajo: competencias laborales”. (Jurado, 2005, p. 23).

La Prueba Saber de la Educación Media

La principal prueba a gran escala en Colombia está representada por la denominada Prueba Saber 11 conocida también como *Examen de Estado*, que vigila y normaliza el saber de los estudiantes que terminan su formación media y buscan dar un paso a la educación superior.

Dicho Examen de Estado tiene como antecedentes la creación de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) en 1958 y su simbiosis con el Fondo Universitario Nacional en 1959, uno de cuyos propósitos fue ofrecer el Servicio de Orientación Profesional y asistencia de orientación a los bachilleres para los exámenes de admisión a las universidades que lo solicitaban. Inteligencia, memoria, atención, razonamiento, comprensión verbal, información general, memoria numérica, problemas de personalidad e intereses y preferencias profesionales,

eran los aspectos que pretendían medir estas pruebas. Además, el Consejo Nacional de Rectores acordó que se tuvieran en cuenta exámenes de conocimiento, entrevista y notas del bachillerato. (Acero, 1991, p. 28- 29).

Posteriormente, en 1966, surgió el Servicio Nacional de Pruebas (SNP), y en 1968 se organizó el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, conocido como ICFES, del que formó parte el SNP. Así, se iniciaron los primeros exámenes nacionales que combinaron pruebas de aptitudes (verbal, matemática, razonamiento abstracto y relaciones espaciales) y de conocimientos (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, sociales e idiomas). La prueba del ICFES se da más como una respuesta a un requerimiento de las universidades para la selección de estudiantes, que como una necesidad pedagógica de la escuela.

A partir de 1980 se establece la obligatoriedad del Examen de Estado (Decreto 2343 de 1980), con el propósito de comprobar en los estudiantes niveles mínimos de aptitudes y áreas de conocimiento en Ciencias Naturales, Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales y una prueba Electiva para los estudiantes que aspiraran a ingresar a la Universidad. En 1992, la reforma la Educación Superior ratifica el Examen de Estado y se establece como requisito obligatorio para el ingreso a los diferentes programas universitarios (Ley 30 de 1994, Artículo 14).

El Examen de Estado ejerce una poderosa función de selección y de clasificación de los colegios, de acuerdo con los puntajes obtenidos en sus aplicaciones. En la década de 1990 el puntaje máximo del Examen se ubicó entre los 400 puntos y el mínimo alrededor de 100 (Icfes, 1999). Los resultados permitieron clasificar a los colegios según los puntajes y asociar la calidad de la educación. La revista Dinero de publicación periódica en Colombia, que presenta cada año la clasificación de los colegios de acuerdo con los puntajes obtenidos en la prueba del Icfes

Los resultados de las Pruebas Saber 11 ratifican la urgencia de aumentar el gasto en educación. (...).

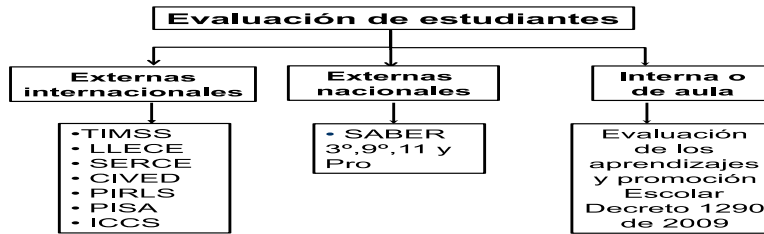
Colombia es un país de regiones y de eso no se escapa ni la educación. Aunque es un compromiso

nacional y de algunos departamentos aumentar recursos y esfuerzos para que las nuevas generaciones tengan una mejor formación, los contrastes siguen siendo enormes entre colegios privados y públicos, así como entre los de las capitales y los del resto del país. Al menos eso evidencian los resultados de las pruebas Saber 11 de este año. La región conformada por Bogotá, Cundinamarca y Boyacá, así como la de los Santanderes y Llanos Orientales albergan el mayor porcentaje de colegios con promedios sobresalientes en los exámenes de Estado. Por el contrario, la zona de Antioquia-Chocó, para el Calendario B, y la del Valle, Cauca y Nariño para el Calendario A, tienen los puntajes promedio más bajos (...). El colegio con el puntaje promedio más alto en inglés del Calendario A es el Gimnasio Colombo Británico de Bogotá, y en el Calendario B, Los Nogales, también de la capital (Revista Dinero, 2014).

Las exigencias globales y las necesidades nacionales de educar y examinar dentro del nuevo referente por competencias, impulsó una nueva función para las pruebas, pues empezaron a verse útiles no solo para la selección de estudiantes para el ingreso a la Universidad, sino también como acción estratégica pues permitía institucionalizar la clasificación de la escuela como evidencia de la calidad educativa que ofrece.

Al igual, la institucionalización de las distintas pruebas supranacionales permitieron a Colombia ingresar en el contexto global de comparación de resultados. A manera de síntesis, la Figura 14, muestra el conjunto de pruebas a gran escala nacionales y supranacionales, que se aplican a los estudiantes de la educación básica y media, en Colombia.

Figura 14. Pruebas evaluativas aplicadas a los estudiantes en Colombia



Nota: Ministerio de Educación Nacional MEN, 2009.

El discurso de las competencias en las pruebas a gran escala colombianas

A partir del año 2000, la estructura del Examen de Estado cambió su enfoque de contenidos a un enfoque por competencias, en coherencia con los acuerdos mundiales, que el ICFES (2000) presentaba así:

Los cambios e innovaciones que a nivel mundial se producen en el ámbito de las diversas disciplinas que conforman el examen, las nuevas exigencias culturales, sociales, políticas y económicas surgidas en el contexto de la globalización, así como la renovación de los propósitos educativos fundamentales del país, han sido en conjunto el telón de fondo para la puesta en marcha y desarrollo de este proyecto de transformación del Examen de Estado (p. 9).

La prueba de Estado se consolidó como una práctica de examen a gran escala dentro del nuevo enfoque de evaluación por competencias. Al respecto, el investigador Jurado (2005) indicaba los cambios para la prueba de lenguaje:

Desde el año 1984, en los marcos generales para la fundamentación curricular en el área de lenguaje, en la educación básica, se introdujo el concepto de competencia pero nadie lo identificó como algo discutible ni lo asumió como tema de interés hasta el año 1998, cuando en Bogotá se decide realizar una evaluación censal de competencias básicas, y luego el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), en el año 2000, opta por introducir el enfoque de competencias en

la Nueva Prueba de Estado, y tres años después en los Ecaes (Evaluación de la Calidad de la Educación Superior) se invoca por la categoría en mención, cabe preguntarse si es la evaluación externa lo que constituye el detonador para llamar la atención sobre los enfoques y los problemas de la educación (p. 23).

Bajo estas consideraciones, la práctica evaluativa a gran escala impulsó el discurso de evaluación por competencias tanto externa como al interior del aula. Sin embargo, esta exigencia todavía está por incorporarse, más aún cuando los requerimientos del aprendizaje a lo largo de la vida, exigen no solo competencias curriculares, sino también un enriquecido contexto social y cultural como la motivación para aprender y estrategias de aprendizaje (OECD, 2004).

A propósito de la limitaciones de la prueba del ICFES, Restrepo, Sarmiento y Ramos (2003) desde una visión crítica, afirmaban:

Contraviniendo el principio de la educación integral, el ICFES -o mejor, la disposición o el encuadre cultural y social frente a estos exámenes- filtra los saberes escolares en función de un interés por el conocimiento científico o por unos saberes esenciales, pero limitados, destinados a certificar la idoneidad para el paso a la educación superior, en la tradición de unos imaginarios prevalecientes desde la Colonia que hacían de los estudios universitarios la clave el ingreso a la élite (...) la diferencia no sería insalvable, si el ICFES entregara a cada bachiller, al término de sus estudios, una bitácora y un avío, no sólo para su paso a la universidad, sino para su orientación en la vida laboral, virtual, afectiva. (p. 36).

De acuerdo con los autores, queda abierto el debate sobre el enfoque de formación de la educación básica y media, en el sentido de que las competencias que interesan no son solamente las que promueven la pruebas a gran escala como demanda para el ingreso a la educación superior o como rendición de cuentas para la escuela, sino aquellas que son importantes para la vida en términos del saber convivir y del ser.

Como una experiencia innovadora de pruebas a gran escala se identifica la denominada Comprender (2005 - 2007), enmarcada en el proyecto Currículo y Evaluación, adelantado por la Secretaría de Educación de Bogotá y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), en la que se utilizó un diseño de la situación de evaluación con la participación de estudiantes y docentes. Los estudiantes conocieron previamente el propósito de la prueba, y participaron en el diseño de sus características y de los materiales de apoyo para su preparación, Comprender marcó una diferencia respecto a las evaluaciones masivas adelantadas en el país. Se trató de lograr "...condiciones para el éxito y no para el fracaso de los evaluados. Interesa explorar hasta dónde pueden llegar los estudiantes si se construyen unas condiciones básicas que soporten el proceso de escritura." (Pérez, Abril & Barrios, 2010, p. 22). Sin, embargo como afirman los autores "aunque es claro que la existencia de estas condiciones no es suficiente para equilibrar las desigualdades de los estudiantes frente a la cultura escrita, sí genera condiciones más respetuosas frente a esa inequidad." (p. 22). Como era de esperarse:

.... los resultados evidenciaron el efecto de estas condiciones, pues los estudiantes produjeron textos, por ejemplo, de mayor extensión y con características textuales y discursivas que, si bien manifiestan dificultades, resultaron más consistentes que en evaluaciones anteriores [Pérez Abril, 2003], aunque es imposible soportar esta afirmación en un estudio comparativo, pues ni los instrumentos, ni las poblaciones, ni las situaciones de evaluación son comparables. (Pérez, Abril & Barrios, 2010, p. 23).

Sin embargo, esta experiencia no continuó debido a los cambios de política educativa y administrativa de la Secretaría de Educación Distrital.

En suma, la evaluación por competencias desde una visión constructiva del aprendizaje, entra en constante tensión frente la práctica de selección-exclusión en las pruebas a gran escala, en

que definen el ingreso de los estudiantes a la universidad y que funcionan como rendición de cuentas de la escuela.

A su vez, a la escuela se le plantea la responsabilidad de la educación por competencias y su evaluación como una respuesta a la necesidad de formar para el trabajo, dentro de las expectativas económicas actuales en las que no son evidentes los procesos de creatividad y las posibilidades de desarrollo social y cultural.

La Consolidación de la Vigilancia de las Pruebas Saber en Todos los Niveles de Formación

Como se indicó en los párrafos precedentes, la Ley 715 de 2001 establece las pruebas censales cada tres años, con el propósito de dar seguimiento periódico a la calidad educativa. Los resultados de estas pruebas han orientado la vigilancia de la política educativa, en términos de evaluación y construcción de Planes de Mejoramiento en Municipios, Secretarías de Educación e Instituciones Educativas (ICFES, 2011).

De esta manera, la autonomía de las instituciones educativas paradójicamente es vigilada por las pruebas Saber, tal como lo expresó la ministra de educación Cecilia María Vélez, en la carta de presentación del Decreto 1290 de 2009, sobre evaluación educativa de los estudiantes:

...los establecimientos educativos y sus actores demostrarán con responsabilidad la madurez adquirida a *partir de la autonomía escolar* otorgada por la Ley General de Educación, y las entidades territoriales contarán con adecuadas herramientas que les permitirán el direccionamiento oportuno para la prestación del servicio en su jurisdicción. (MEN, 2009, p. 8) [Cursivas de la autora]

Bajo la perspectiva de la autonomía escolar y vigilancia de las instituciones, como lo señalaron Bustamante y Díaz (2003), “...parece obedecer a una proporcionalidad inversa: a menos injerencia en el diseño curricular y la gestión institucional, más evaluaciones masivas (rendición de cuentas) ...” (p. 242).

En el año 2013, el antiguo Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación tomó la nueva denominación de Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) consolidándose la función de vigilancia y normalización educativa del Estado para todos los niveles de formación, mediante del llamado Sistema de Pruebas Saber del ICFES, tal como los indica textualmente:

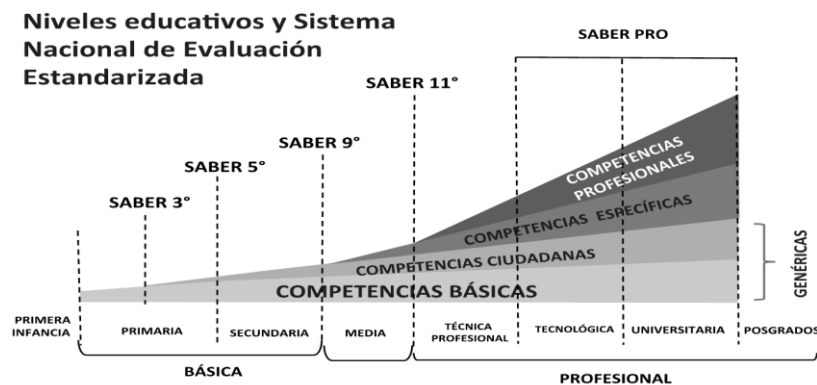
...El Sistema de Pruebas Saber se encuentra orientado en su totalidad hacia la evaluación de competencias, entre las que se destacan aquellas que son genéricas. Las competencias genéricas constituyen entonces un eje no solo de la totalidad del sistema educativo sino también de la evaluación de los diferentes niveles de ese sistema (...) tanto los exámenes de educación básica como el de educación superior están estructurados siguiendo ese eje (ICFES, 2013, p. 20).

El sistema presenta todas las pruebas alineadas desde el parámetro de medición de las competencias genéricas, a través de los niveles de formación del sistema de educación colombiano, a saber: nivel de educación básica primaria con las pruebas Saber 3° y Saber 5°; educación básica secundaria con la prueba Saber 9°; educación media con la prueba Saber 11; y educación técnica y profesional con la prueba SABER PRO.

Sobre las competencias genéricas, en el año 2008, el Ministerio convocó a reconocidos miembros de la comunidad académica con el fin de reflexionar sobre competencias genéricas que se ajustan a las características y necesidades del contexto social y cultural, colombiano, frente al panorama internacional. Como resultado de estas reflexiones, el colectivo académico identificó cuatro competencias genéricas: comunicación en lengua materna y otra lengua internacional; pensamiento matemático; ciudadanía; ciencia, tecnología y manejo de la información (MEN, 2009, p. 1).

Las pruebas SABER con sus resultados, están asociadas a la vigilancia estatal frente a la calidad de la educación del país. La Figura 15 muestra el esquema del Ministerio de Educación Nacional, según la alineación de todas las pruebas nacionales a gran escala.

Figura 15 Alineación de la Prueba SABER en el sistema educativo colombiano.



Nota: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES, 2013.

Así, se consolida el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizado de la Educación SNEE, de tal forma que sus resultados puedan ser comparables con respecto a la medición de competencias genéricas. La Figura 16 resume las pruebas SABER que se aplican a los estudiantes a partir de 2014 en Colombia.

Figura 16. Sistema Nacional de Pruebas Estandarizadas

3°	5°	9°	11°	PRO
Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje	Lectura Crítica	Lectura Crítica
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Razonamiento Cuantitativo
	Competencias Ciudadanas	Competencias Ciudadanas	Sociales y Ciudadanas	Competencias Ciudadanas
	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Pensamiento Científico (Específico)
		Inglés	Inglés	Inglés
				Comunicación Escrita

Nota: Ministerio de Educación Nacional, 2013

La participación de las instituciones educativas en estas pruebas es obligatoria (Ley 1324 de 2009), de acuerdo con la organización del Sistema de Evaluación de Resultados de la Calidad de la Educación. El reporte de resultados es público y puede consultarse en la página web del ICFES y de las Secretarías de Educación. Los informes también se entregan al establecimiento educativo con una comparación de resultados nacionales.

Es evidente, que el sistema Nacional de Pruebas Estandarizadas se configura como una máquina de examen, que acompaña en toda su extensión a los niveles de formación de los estudiantes y, a su vez, abre la posibilidad de hacer visible a la institución educativa como objeto analizable desde los resultados de sus estudiantes. Además, la posibilidad de hacer visible a la institución mediante la práctica de examen tiene efectos también sobre la evaluación del desempeño de los docentes.

En Colombia se introdujo la evaluación docente en el año 2002, mediante el Decreto Ley 1278, el cual expidió el Estatuto de Profesionalización Docente. Sin embargo, en el sistema educativo colombiano existen dos tipos de docentes. Un primer grupo pertenece al antiguo Estatuto, regido por el Decreto Ley 2277 de 1979, y corresponde a los que ingresaron a la docencia antes de 2001, y representa aproximadamente el 53% de los profesores en Colombia. A estos maestros no se les realizan evaluaciones y la forma de ascender en el escalafón es por medio de títulos académicos y años de experiencia. El otro 47% ingresó a partir de 2002 y se rige por el Estatuto de Profesionalización Docente. A este grupo, antes de los últimos acuerdos entre el Gobierno Nacional y Federación Colombiana de Educadores (FECODE), se les medía su desempeño con una evaluación estandarizada de competencias y se modificó, eliminando la prueba escrita de conocimientos y se introdujo una evaluación realizada por pares en el aula, en la cual se propone valorar la forma de enseñar docente.

En general, en Colombia se ha priorizado un modelo evaluativo que opera a través de la formulación y ejecución de acciones estructuradas, con base en una racionalidad técnica e instrumental planificada, con una orientación hacia el logro de resultados, desde la concepción de la evaluación como rendición de cuentas. Su propósito como lo indica Niño, L. (2013):

...es avanzar hacia mejores desempeños, para alcanzar la llamada “calidad de la educación” y contar con puntajes superiores en los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales, que se aplican en las escuelas, colegios y universidades año tras año, con el fin de obtener ascensos en los índices internacionales en la comparación entre países; todo esto en el contexto de la economía política neoliberal (p. 15)

Pero sin efectos directos en una política de mejoramiento permanente de la enseñanza del docente (Gimeno, 1993). Así, la propuesta del sistema de pruebas estandarizadas ha generado voces de resistencia como la carta de una estudiante que manifestó su inconformidad a propósito de la presentación de la prueba de Estado y que publicó el periódico el Espectador, (8 de junio de 2012):

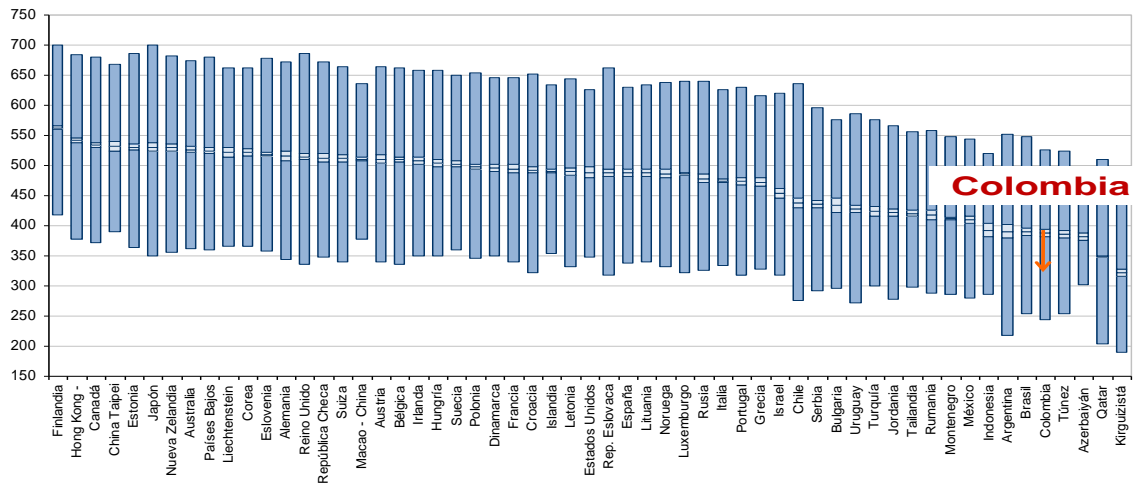
Como estudiante a un paso de (...) convertirme en una profesional más de este país, debo expresar mi rechazo ante el Examen de Calidad en la Educación Superior [Ecaes, hoy llamado pruebas Saber Pro]. Un examen que ni quita ni pone. En el que uno, como estudiante, se pregunta si en realidad tiene alguna utilidad para el desarrollo laboral a futuro o si, gracias a éste, los alumnos con mejores puntajes se harán acreedores de becas o beneficios a corto y largo plazo. En otras palabras, el Ecaes es otra de las exigencias inútiles que hace el Gobierno como requisito para graduarse de la universidad. En esta prueba es imposible medir la calidad educativa de una institución, que se supone que es su fin. Yo aun no entiendo para qué me preguntaron razonamiento cuantitativo, cuando en mis cinco años de carrera profesional no vi un solo rastro numérico. Tampoco estoy segura para qué los estudiantes teníamos la opción de elegir el área a profundizar, cuando no vi la primera pregunta sobre teorías de la comunicación, técnicas radiales o periodismo público. (Periódico El Espectador, 8 de junio de 2012)

Queda evidente la constante tensión que existe sobre la presentación de las pruebas a gran escala, entre las posiciones que asumen como relevantes los resultados de las pruebas por su aporte a la construcción de indicadores de la calidad de la educación y las posiciones que indican su inutilidad o su distancia frente a la realidad educativa que se pretende evaluar.

Las pruebas Supranacionales en la Escuela Colombiana

Una de las pruebas supranacionales que alcanza mayor difusión en la escuela colombiana corresponde al *Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes- Pisa* -. Colombia, al igual que los demás países latinoamericanos participantes, tiene desempeños inferiores al promedio de los países de la Oede. En los años 2006 y 2009 los puntajes promedio de los estudiantes colombianos en las tres áreas evaluadas estuvieron por debajo del promedio de la Oede y bastante lejos de los puntajes promedio de los países que tuvieron el mejor desempeño (Icfes, 2010). La Figura 17 muestra la posición de Colombia en la Prueba Pisa 2009, cuyo énfasis para ese año correspondió a Ciencias.

Figura 17. Ilustración 1 Posición de Colombia en la Prueba PISA 2009.



Nota: ICFES, 2010 Informe de Resultados PISA 2009

Se sabe que el monitoreo mundial de los resultados de pruebas, depende del contexto de cada país y los resultados muestran solo los puntajes obtenidos con los que no alcanza a visualizarse un proceso de valoración de los factores asociados que le subyacen. En un estudio realizado en América Latina, el investigador Axel Rivas (2015) presentaba una posición preocupante y a la vez esperanzadora al afirmar que:

Las mediciones de PISA [...] muestran una foto preocupante, pero una película esperanzadora. América Latina tuvo un período de mejora educativa notable en sus niveles de cobertura, calidad y equidad. Pero sus resultados en 2012 estaban lejos de los países desarrollados. El ritmo de la mejora fue importante, pero todavía muy lento para lograr generar capacidades de actuar en la mayoría de los alumnos (Rivas, 2015, p. 204).

Sobre la *equidad* en las pruebas PISA, el investigador Rivas (2015), indicaba :

...La brecha entre el cuartil de mayor y menor nivel socioeconómico no mostró cambios significativos. Sin embargo, Colombia se destaca como el único el país que aumentó su proporción de alumnos en escuelas públicas de todos los estudiados, lo cual pudo haber generado una reducción de la

segregación educativa, aunque esto no haya podido ser medido por las estadísticas disponibles” (p. 261).

Uno de los hallazgos, que señala el investigador, corresponde a que los alumnos del cuartil más pobre de América Latina fueron los que más mejoraron la calidad de sus aprendizajes en las pruebas. Así, entre 2000 y 2012, América Latina fue la región que más aumentó sus resultados de aprendizaje en las pruebas Pisa y la que más incrementó su tasa de escolarización en el nivel secundario. Por lo tanto, los aprendizajes fueron mejorando mientras ingresaban nuevos alumnos, generalmente de los estratos más pobres, al sistema educativo. El investigador Rivas (2015) concluye que PISA y otros estudios internacionales han servido, entre otras cosas, para entender mejor cómo funcionan los sistemas educativos, y se sabe que equidad y calidad no son incompatibles. Más aún, se espera que siga aumentando la correlación entre mayor equidad en los resultados y mayor calidad.

No obstante, será necesario que los sistemas educativos, en su lucha por la equidad, establezcan mecanismos que les permitan conocer los factores que operan en el origen de las desigualdades educativas. Como afirma Marchesi (2000) el imparable desarrollo de las comunicaciones está conduciendo a un nuevo tipo de relaciones y de acceso a la información y al conocimiento. Así, la apertura de los mercados, la competitividad y el desarrollo tecnológico, están impulsando el crecimiento económico, pero no existen garantías de que al mismo tiempo se estén reduciendo las desigualdades.

En otro estudio titulado *Aprendizaje para todos: Un desafío pendiente en América Latina* (2015) los investigadores Oviedo et al (2015) concluyen que en América Latina y en particular para Colombia, se han producido importantes avances en cuanto a cobertura y acceso educativo, y ha logrado incorporar cada vez más a los sectores marginalizados a la escuela. Sin embargo,

ante los resultados de las pruebas a gran escala, se termina afirmando que los estudiantes simplemente no están aprendiendo los niveles aceptables de desempeños.

Tales niveles de desempeño se ubican en un marco de referencia global de estándares educativos de competencias y son monitoreados desde las expectativas de impactar el currículo y la evaluación en todas las escuelas, buscando efectos en el desarrollo económico y social. En este sentido, el Informe de Habilidades y Competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE (2009) así lo indicaban:

El desarrollo social y económico exige que los sistemas educativos ofrezcan nuevas habilidades y competencias, que les permitan beneficiarse de las nuevas formas emergentes de socialización y contribuyan activamente al desarrollo económico bajo un sistema cuya principal base es el conocimiento (...). Estas habilidades y competencias se denominan normalmente habilidades y competencias del siglo XXI con el fin de indicar que están más relacionadas con las necesidades de los modelos emergentes de desarrollo económico y social que con aquellas del siglo pasado al servicio del modo industrial de producción” (OCDE, 2010, p. 3).

Se identifica así la persistente intención de relacionar la educación con el desarrollo económico del momento histórico de la sociedad, donde la escuela asume la responsabilidad de formación en las nuevas generaciones de sujetos competentes que se inserten en la vida del trabajo efectivo y como ciudadanos de la sociedad del conocimiento. En este sentido, la OCDE (2013), indicaba:

Las políticas educativas de evaluación claras y bien definidas son una condición esencial para que estas habilidades sean enseñadas por profesores y desarrolladas por estudiantes. En otras palabras, existe la amplia creencia (pese a que no es compartida por todos) de que, si no es por políticas de evaluación rigurosas, la enseñanza de tales habilidades se arriesga a no ser tratada como una prioridad ni por profesores ni por estudiantes (OCDE, 2010, p. 13).

Así, persiste la idea de que en la escuela se debe enseñar y aprender bajo es estímulo de la pruebas. Dicha idea se consolida aún más por la pruebas externas que ahora aplican los organismos supranacionales. Para tal efecto, se requiere de sistemas modernos de evaluación y monitoreo de la calidad, que actualicen periódicamente la información de las pruebas a gran escala asociadas con la calidad educativa en las diversas regiones del mundo.

Los estudios supranacionales de evaluación en Colombia, al igual que en muchos países de la Región, terminan mostrando la inequidad en términos de puntajes muy bajos el referente de la reducida distribución del conocimiento que manejan los estudiantes.

Sin embargo, se sabe que los procesos educativos y evaluativos de los estudiantes, actualmente sobrepasan las fronteras de la escuela y se ubican en una compleja trama de interacciones que tienen que ver con procesos económicos, sociales y culturales, tan diversos que lo que intenta ser comparable, como los resultados de las pruebas a gran escala, no debería ser comparable, precisamente por la diversidad de oportunidades a las que pueden acceder los actuales estudiantes dentro y fuera de la escuela en las diferentes regiones del mundo.

El Sistema de Premios y Castigos Propios de la Práctica de Examen a Gran Escala en la Institución Educativa Colombiana.

El sistema de premios y castigos, propio de la práctica de examen en la escuela colombiana persiste hasta el presente como un motor que dinamiza la carrera por obtener buenos resultados, no solo al interior del aula, sino que ahora también lo hace a partir de los resultados de las pruebas externas.

La distribución de rangos tiene como propósito señalar las desviaciones y destacar la adquisición de competencias de los estudiantes, con la finalidad de definir las reglas a seguir para ser premiado y para tal fin se utiliza ciertos tipos de operaciones, que se actualizan según las

condiciones históricas. Para la época actual no solo se distingue al estudiante, sino también a la propia institución educativa como evidencia de su calidad.

En el año 2011, el Ministerio de Educación Nacional indicó en forma explícita el nuevo sistema de premios y castigos para las instituciones educativas oficiales a partir de sus resultados y así lo prescribe:

(...) Para los establecimientos educativos que se encuentren en las categorías muy inferior, inferior, bajo, medio y alto en la clasificación del examen de Estado aplicado por el ICFES deberán mejorar en esta clasificación con relación al año inmediatamente anterior; y para los establecimientos educativos que se encuentren en la categoría superior y muy superior de la clasificación del examen de Estado aplicado por el ICFES, deberán mantener o mejorar dicha clasificación con relación al año inmediatamente anterior, de acuerdo con el reporte que efectúe el ICFES (Decreto 1055 de 2011, artículo 6° y parágrafo)

Para la educación privada se fijan incentivos según los resultados obtenidos en las pruebas del ICFES, asociados con la tarifa de matrícula (Resolución 7884 de 2011). Así, los establecimientos educativos tendrán límites superiores en el aumento de estas matrículas basados en los resultados de sus alumnos en las pruebas SABER. Específicamente, los aumentos dependen de la ubicación del establecimiento en los *rangos de alto, superior y muy superior*. Aquellos establecimientos educativos con un mejor nivel de resultados en estas pruebas, están autorizados a un porcentaje de incremento mayor en sus matrículas, lo que significa mayores ingresos para los colegios que reciben dicho estímulo.

Estas determinaciones de rangos alto, superior o muy superior para los colegios, indican una especie de semáforo de la calidad educativa, como afirma el investigador Rivas (2015): “se define la regulación estatal atada a incentivos económicos, pero no para recibir fondos estatales sino para poder cobrar más a las familias. Este régimen de incentivos, único en la región, tiene

un efecto peligroso de aumento de las desigualdades, dado que quienes pueden pagar más cuotas tienen mejores condiciones sociales para el aprendizaje” (p. 154).

En síntesis, la calidad de la educación es vigilada mediante los resultados de las pruebas a gran escala ahora, bajo la estructura de un sistema de pruebas estandarizadas en Colombia que cubre todos los ciclos de formación. Paradójicamente, a pesar de la transformación del examen de Estado de contenidos a competencias, éste mantiene su tradicional función de selección-exclusión, según los resultados que obtiene el estudiante con efectos directos en el acceso a la educación superior y en la clasificación de la Institución Educativa. Así se actualiza el control minucioso del examen con los procedimientos que combinan vigilancia y normalización analizado por Foucault (2005) para la escuela del siglo XVIII.

2. La Práctica de Examen en un Estudio de Caso

En esta aparte, la descripción de los efectos de la práctica de examen se ubican en el universo cotidiano de la escuela y se focalizan en un análisis micro, el caso de una Institución Educativa pública del Distrito Capital de Bogotá. La descripción se apoya en fuentes documentales institucionales tales como el Sistema de Evaluación, el Manual de Convivencia, las listas de calificaciones, las actas de reuniones, las guías pedagógicas, el boletín de calificaciones, la observación y la consulta directa a docentes y estudiantes

Algunas características de la institución Educativa.

La forma escuela como dispositivo civilizatorio ha cumplido históricamente con una doble condición en lo que a ser un lugar para el común se refiere. Primero encierra, incorpora, acoge en su interior al común de la sociedad y paso seguido produce el efecto de hacer común todo con lo que interactúa: la lengua, los hábitos, los preceptos, la higiene, la disposición de los cuerpos, su finalidad pública, etc.

(Martínez, 2008, p. 189)

La forma escuela, a la que se refiere el autor y que es objeto de la descripción específica en esta parte, acoge en su interior a estudiantes de los niveles de formación preescolar, básica y media. Forma parte de las 359 Instituciones de educación oficial que dependen de la Secretaría de Educación -SED- de Bogotá y se identifica con el nombre de Colegio Francisco de Paula Santander, Institución Educativa Distrital IED con dos Sedes (A y B) para su funcionamiento. La Sede A, cubre los niveles de formación básica secundaria y media. La Sede B, cubre los niveles de preescolar y básica primaria. La Figuras 18 y 19 muestran el registro fotográfico de cada de las sedes.

Figura 18. Sede A



La Sede A, corresponde a una construcción de inicios del siglo XXI, formó parte de un proyecto de "...la Secretaría de Educación de Bogotá que transformó el paisaje educativo de la capital del país, con el apoyo de la Universidad Nacional de Colombia en la construcción, reforzamiento y ampliación de una moderna red de colegios públicos para usuarios de estrato 1 y 2 ..." (Universidad Nacional de Colombia, 2009, Carta Universitaria. No. 49) Fue inaugurado en el año 2010 y cuenta con 18 aulas, una biblioteca actualizada, laboratorios de ciencia, sala de informática e idiomas, sala de profesores, oficinas administrativas y un reducido patio que difícilmente permite la práctica deportiva.

Figura 19. Sede B



La Sede B corresponde a una construcción de mediados del siglo XX, formó parte de “los aportes en lo arquitectónico de Le Corbusier a la capital colombiana. En 1947, se concibió el Plan Piloto de Bogotá, con el que se propuso la expansión de la ciudad y que estaría a cargo del europeo, con la participación de arquitectos jóvenes nacionales...” (Universidad Nacional de Colombia, 2010, p. 8). Cuenta con amplia zona verde, patio de recreo, 12 aulas, un aula adaptada para informática, otra para ludoteca, una sala profesores y una oficina de coordinación. Sus muros guardan la estructura arquitectónica de la década de 1940 con notorio deterioro por el paso del tiempo y las dificultades de su conservación. En sus archivos no se encontraron documentos institucionales de la época y solo aparece vigente la referencia documental a partir de los procesos de integración con la Sede A, en el año 2002.

Las Sedes A y B, de la Institución Educativa están ubicadas geográficamente en la localidad 15 Antonio Nariño, en el sector sur de la ciudad de Bogotá. Sus estudiantes forman parte de una población socioeconómica de estratos 2 y 3, según la clasificación del Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales (SISBEN). La Tabla 17 muestra el número de estudiantes que ha cubierto la Institución en los tres últimos años, con una notoria disminución de la población en edad escolar, ya sea porque las familias se desplazan a otras localidades del extremo sur de la ciudad por problemas económicos (razón que exponen los padres de familia en el momento del retiro) o porque las cifras globales muestran disminución de la población de edad escolar.

Tabla 6.

Cobertura escolar Colegio Francisco de Paula Santander IED: 2010-2012 (datos en miles)

Años	2010	2011	2012
Datos de cobertura			
Demanda educativa	2.235	2.156	2.164
Oferta educativa	2.225	2.181	2.150
Matricula inicial	2.163	2.004	1.797
Matricula final	2.019	1.898	1.780

Nota: SED, Bogotá, 2013

La Institución Educativa fue creada en 1968, como Escuela Distrital Francisco de Paula Santander, en una época de aumento significativo de la migración rural a la ciudad, de incremento de urbanización y el aumento de cobertura de la población escolar de primaria. En 1997 tomó la denominación de Colegio Distrital Francisco de Paula Santander, con ampliación de cobertura para la básica primaria, secundaria y media.

De acuerdo con las proyecciones de población del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y el Departamento Nacional de Planeación (DNP), la población en edad escolar de Bogotá para el año 2013 era de 1.465.194 niños y niñas. Las cifras del DANE muestran una disminución año a año que, para el período comprendido entre el 2009-2013, equivale a 32.577, con una tasa de decrecimiento promedio anual de 0,43%. Esta reducción afecta de manera especial a los rangos 6 a 10 años, 11 a 14 años y 15 a 16 años (Sed Bogotá, 2013 p. 14)

El Proyecto Educativo Institucional (PEI)

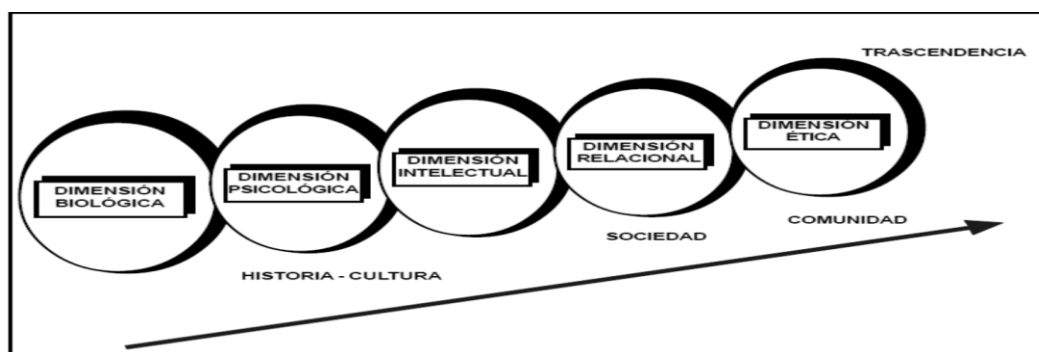
El Proyecto Educativo Institucional denominado “Cinco Dimensiones Personalizantes hacia una mejor calidad de vida” (Registro Proyecto Educativo Institucional de 31 de marzo de 1997 SED), se fundamentó filosófica y epistemológicamente en la propuesta del investigador social Manfred Max-Neef (1990) quien plantea un concepto de desarrollo humano que tiene que ver

con las personas y no con los objetos. "Ello se logra en la medida en que la estrategia de desarrollo sea capaz de estimular permanentemente la generación de satisfactores sinérgicos, es decir "que contribuyen a la satisfacción simultánea de diversas necesidades humanas" (Max Neef, 1990, p. 45 Citado en el PEI, 2004).

En este contexto, el PEI define "*necesidad* no sólo como carencia, sino como *potencialidad* que impulsa a las personas a través de *satisfactores* creativos como motores del desarrollo que dinamiza a los seres humanos" (PEI, 2004. P. 10). [Cursivas de la autora].

Bajo estos principios, el Proyecto Educativo Institucional plantea Cinco Dimensiones del desarrollo humano: Biológica, Psicológica, Intelectual, Relacional y Ética, como potencialidades que se desarrollan a través de *satisfactores*, representados en áreas y proyectos pedagógicos transversales, en la búsqueda de una mejor Calidad de Vida para todos sus miembros (PEI, 2004, pp. 12 a 15). La Figura 20 muestra en forma esquemática el modelo educativo, propuesto en el Proyecto Educativo Institucional.

Figura 20. Modelo del PEI Cinco Dimensiones Personalizantes hacia una Mejor Calidad de Vida.



Nota: Documento Institucional Proyecto Educativo Institucional (2004).

Para lograr los propósitos educativos de la Institución, las Cinco Dimensiones del PEI se desarrollan a través de *satisfactores*, apoyados en las áreas curriculares y en los proyectos pedagógicos transversales, tal como se resume en la Tabla 18.

Tabla 18

Cinco dimensiones el PEI y sus satisfactores curriculares

Dimensión	Satisfactores	Áreas Curriculares y Proyectos Pedagógicos
Biológica	Salud física Cuidado del entorno y medio ambiente Valor nutricional Prevención.	Ciencias Naturales y Educación Ambiental Educación Física, Recreación Y Deporte Refrigerio Escolar Proyecto educativo ambiental Proyecto de Prevención de desastres
Psico-Afectiva	Autoestima Autoconocimiento Salud Mental Exploración Vocacional.	Proyecto de orientación escolar: Buscando Caminos para que florezca el Amor Proyecto De Salud Mental
Intelectual	Competencias básicas de áreas curriculares Desarrollo del pensamiento Hábitos de estudio. Estilos de aprendizaje.	Áreas curriculares Proyecto Desarrollo del Pensamiento Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad Proyecto de Educación Media comunicación
Relacional	Resolución de Conflictos - conciliación Relaciones Interpersonales Democracia	Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política Y Democracia. Gobierno Escolar y Democracia La Convivencia un Espacio para El Manejo Del Conflicto Manual De Convivencia. Proyecto de Derechos humanos. Proyecto De Vida
Ética	Toma decisiones Proyecto de vida. Autonomía	Proyecto de Servicio Social Ética y Valores

Nota: Documento Institucional Proyecto Educativo Institucional (2004).

El Enfoque Pedagógico del Proyecto Educativo Institucional

El enfoque pedagógico descansa en el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (EPC) propuesto por Perkins (1999), donde *comprender* es la habilidad de pensar y actuar flexiblemente con el conocimiento (PEI, 2004). Tal como plantean Blythe et. al (1999, citados en el PEI, 2004), la comprensión atañe a la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar, dar ejemplos, generalizar, establecer analogías, volver a presentar el tópico de una nueva forma, entre otras. En el año 2001

se propuso la denominada *Unidad Didáctica*, entendida como estrategia que diera sentido al trabajo pedagógico de aula. Dicha unidad didáctica es una construcción pedagógica de la Institución Educativa, utilizada como referente para el desarrollo pedagógico con los estudiantes a través de cuatro referentes claves que se trabajan en el aula : Qué nos proponemos, Contextualicemos, Actuemos y Evaluemos (Documento pedagógico de la Institución, s.f.).

En el año 2002, la reorganización de la Institución generó múltiples tensiones por la Integración de Sedes y Jornadas de acuerdo con la nueva normatividad vigente. Dicha normatividad correspondió a la Ley 715 de 2001, a través de la cual, el discurso del Proyecto Educativo Institucional se transformó en el discurso de la *Institución Integrada*, que evidenció la búsqueda de la eficiencia económica, en términos de racionalización del personal docente y directivo, al integrar cuatro o cinco colegios en uno solo, y disponer de sedes en diferentes sitios pero bajo una sola rectoría, coordinación y docentes. Estos cambios, unidos al discurso de estandarización de los procesos curriculares y evaluativos, han situado a la institución en una nueva búsqueda de integración que no termina aún por resolverse (Declaración de miembros del Consejo Académico en entrevista del año 2012).

El Enfoque Evaluativo del PEI y sus Tensiones en el aula

El enfoque evaluativo asumió una visión formativa de la evaluación que, de acuerdo con Álvarez Méndez (2001, citado por el PEI 2004) “la evaluación corresponde a una actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido de que por ella se adquiere conocimiento” (p. 32)

En el año 2010, la Institución Educativa estableció el *Sistema Institucional de Evaluación del Estudiante Santanderista SIEES* (según lo previsto en Decreto 1290 de 2009). El SIEES indica que “La evaluación es concebida como un proceso de retroalimentación, reflexión y recolección

de información, para direccionar las fortalezas y dificultades surgidas de la experiencia de la enseñanza y aprendizaje para la comprensión, a partir de las cinco dimensiones personalizantes propuestas en el PEI” (SIEES, 2013, p. 3).

Al interior del aula escolar, el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes Santanderistas SIEES (2013) propone una “Evaluación formativa que permite a los estudiantes y maestros una retroalimentación continua sobre los desempeños o niveles reales de comprensión con el fin de tomar decisiones para mejorarlos” (Artículo 16).

Los docentes proponen los desempeños de competencias en la etapa de planeación al inicio del año escolar para su desarrollo con los estudiantes. Para la elaboración de los desempeños, los docentes deben consultar los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998), los Estándares de competencias (MEN, 2006), las pruebas SABER (ICFES, 2007) y las Guías pedagógicas institucionales (Colegio Francisco de Paula Santander, IED, 2012) . Todos estos documentos funcionan como referentes que guían a los docentes para sus propuestas pedagógicas de las respectivas áreas para el año lectivo vigente.

A manera de ejemplo, la Tabla 19 muestra una formulación descriptiva de los desempeños propuestos por los docentes que sirven como referentes de enseñanza y evaluación del año lectivo.

Tabla 19.

Ejemplo de desempeños de competencias elaborados por los docentes para el aprendizaje y evaluación de estudiantes del primer ciclo.



COLEGIO FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
PEI: “Cinco Dimensiones Personalizantes hacia una Mejor Calidad de Vida”
DESEMPEÑOS DE LOS ESTUDIANTES ANUALES POR ÁREAS. CICLO 1

ÁREA DE CIENCIAS NATURALES

Señala las partes del cuerpo humano: cabeza, tronco y extremidades.
Practica hábitos alimenticios y de higiene para el cuidado de su cuerpo en su entorno.
Identifica los seres vivos de la naturaleza y hace clasificaciones.
Genera hábitos tendientes a cuidar y aprovechar los recursos que brinda la naturaleza
Descubre características de los objetos de su entorno.
Practica hábitos de cuidado y conservación del ambiente.
Identifica algunas fuentes de energía.
Reconoce la transformación de la energía para beneficio del ser humano.

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN EN DEMOCRACIA

Se reconoce como miembro de una familia con derechos y deberes.
Establece relaciones entre los espacios físicos que ocupa: casa, barrio, localidad y ciudad.
Reconoce y valora algunos beneficios que ofrece la ciudad.
Participa como miembro de la comunidad educativa santanderista, conociendo y practicando derechos y deberes establecidos.
Describe algunas características del relieve y como este influye en la vida del hombre
Ubica geográficamente su país.
Explica los movimientos de la tierra.
Establece relaciones de tiempo y espacio a partir de hechos sucedidos en su entorno.

ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Moldea en forma libre y dirigida la plastilina.
Construye composiciones utilizando el rasgado.
Realiza y colorea dibujos libres utilizando su imaginación y creatividad
Recrea formas sonoras con pulso y ritmo.
Recorta diferentes figuras y realiza composiciones a partir de ellas
Sigue instrucciones en el manejo de la tempera
Expresa con su cuerpo diferentes emociones.
Sigue instrucciones para la realización de plegados.
Valora cuidando sus trabajos artísticos y el de sus compañeros.

ÁREA DE EDUCACIÓN ÉTICA Y EN VALORES

Reconoce ciertas características físicas y emocionales que lo hace ser único.
Cumple con los acuerdos establecidos en cuanto al uso de uniformes.
Previene accidentes consigo mismo y hacia los demás.
Muestra actitud positiva en el desarrollo de actividades pedagógicas propuestas.

ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTES

Identifica nociones espaciales (arriba- abajo) durante el juego.
Practica ejercicios de coordinación (viso-manual), a través del juego.
Realiza pases, lanzamientos y recepción con diferentes objetos en forma coordinada.
Demuestra lateralidad, coordinación y equilibrio en juegos de estaciones.
Crea diversos movimientos alternos, simultáneos y disociados con sus brazos y piernas.

Mejora coordinación ojo-pie y ojo-mano cuando juega con diferentes elementos, discriminando algunas distancias y trayectorias.

Ejecuta movimientos libres, acordes a un ritmo establecido.

Realiza movimientos corporales en coordinación con diferentes ritmos y melodías.

Realiza juegos y ejercicios a un determinado ritmo y estado de ánimo.

Juega colectivamente y realiza rondas tradicionales.

Realiza un baile sin mayor dificultad.

ÁREA DE EDUCACIÓN RELIGIOSA

Reconoce y valora la vida.

Dialoga con sus compañeros sobre la importancia de Dios.

Manifiesta la solidaridad con las acciones hacia sus compañeros.

Muestra respeto en los momentos de acción de gracias.

ÁREA DE HUMANIDADES: LENGUA CASTELLANA

Escribe su nombre correctamente y el nombre de algunos objetos presentes en su entorno.

Se expresa oralmente con fluidez.

Construye frases.

Vocaliza y expresa textos literarios y de tradición oral.

Escribe oraciones coherentes a partir de su cotidianidad.

Narra con fluidez diferentes situaciones reales e imaginarias.

Construye párrafos cortos y significativos en forma coherente.

Expresa sus puntos de vista a partir de situaciones planteadas.

ÁREA DE HUMANIDADES: IDIOMA EXTRANJERO: INGLÉS

Expresa el saludo de acuerdo con el momento del día.

Se presenta mencionando su nombre y edad para presentarse ante sus compañeros.

Escucha, pronuncia y reconoce los principales colores en inglés.

Escucha, pronuncia y dibuja los números del 1 al 20.

Pronuncia e identifica los miembros de la familia.

Reconoce el vocabulario de los útiles escolares empleados en la clase.

Aprende rondas en inglés.

ÁREA DE MATEMÁTICAS

Construye la noción de cantidad, hallando relaciones entre los números.

Explica su ubicación con respecto a si mismo y a otros objetos

Lee, escribe y descompone números en unidades y decenas.

Identifica diferencias y similitudes en los objetos de su entorno.

Reconoce y utiliza algunos patrones básicos de medida

Realiza cálculos mentales de suma y resta

Resuelve y plantea problemas de suma o resta.

Recoge información de su entorno y la representa gráficamente.

ÁREA TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA

Reconoce el uso del computador y sus partes básicas.

Realiza composiciones artísticas usando la herramienta de Paint.

Utiliza las herramientas iniciales del *Power Point*

Nota: Colegio Francisco de Paula Santander. Archivo de coordinación académica 2012.

Como se observa en la Tabla 19, la evaluación por competencias en el aula, busca responder a una legislación curricular para la educación básica en torno a áreas obligatorias y fundamentales,

que termina en interminables listados de desempeños de los estudiantes. Dichas áreas son establecidas por la Ley 115 de 1994 en donde se indica textualmente que:

Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3. Educación artística. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática. (Artículo 23)

Los docentes deben proponer una serie de *desempeños de los estudiantes* para cada una de las áreas obligatorias y fundamentales en coherencia con la nueva norma legal sobre evaluación escolar en la que se contempla tres ámbitos:

1. *Internacional*. El Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en *pruebas* que den cuenta de la *calidad de la educación* frente a *estándares internacionales*.
2. *Nacional*. El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES–, realizarán *pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación* de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. Las pruebas nacionales que se aplican al finalizar el grado undécimo permiten, además, el *acceso* de los estudiantes a la *educación superior*.
3. *Institucional*. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el *nivel de desempeño de los estudiantes*. (Decreto 1290 de 2009, Artículo 1°) [Cursivas de la autora]

En el ámbito institucional, es evidente la dispersión de desempeños a los que debe enfrentarse el estudiante para responder en cada una de las nueve áreas del currículo. El problema se agudiza aún más en el bachillerato, donde los docentes, según su formación disciplinar, enfatizan en los contenidos específicos de cada una de las áreas y en las respectivas pruebas periódicas y finales que deben presentar los estudiantes.

Al interior del aula, la intención formativa de la evaluación concebida como estrategia para el aprendizaje del estudiante, se transforma en la intención sumativa o en la obtención de resultados, que el maestro debe entregar en registro de planillas para cada uno de los cuatro períodos académicos del año.

Es así como la evaluación formativa se diluye en una práctica de examen por resultados, donde los docentes deben obtener varias calificaciones parciales para llegar a un promedio final que cierra el proceso. La evaluación formativa pertinente para la retroalimentación pedagógica del aprendizaje, va quedando como una tarea pendiente ante la premura de entregar resultados para la promoción académica del estudiante que para algunas áreas son deficientes y se asocian con la mortalidad académica de los estudiantes .

Al preguntar a los docentes sobre las razones de la mortalidad académica (superior al 70%) en áreas como matemáticas, inglés, física, química, en general los docentes responden que:

...Durante el período los estudiantes tienen varias oportunidades como revisión de ejercicios y tareas, pruebas escritas y orales, exposiciones, entre otros. Desafortunadamente algunos no aprovechan y al final hay que entregar las planillas de calificaciones, donde ya no se puede hacer más. Como muchos de los que pierden no estudian o no entregan a tiempo sus trabajos, terminan con promedios muy bajos

en la materia... (Resumen de entrevista a docentes de la Institución con áreas de mayor reprobación 2012)

Sobre las áreas que no presentan dificultad de reprobación académica, como religión, arte y educación física, los docentes afirman:

Como es muy poco el tiempo disponible en el horario (una o dos horas semanales como máximo) hay que valorar al estudiante todo lo que hacen en clase porque no es justo que pierdan en tan poco tiempo en el que nos vemos (...) Como algunos estudiantes no tienen capacidades o conocimientos necesarios, para que logren aprobar, no se puede subir las exigencias o de lo contrario la mayoría perdería la materia. (...). Por ejemplo en educación física unos son más capaces que otros en los ejercicios, lo mismo pasa en artes, pero si lo intentan también se les valora (Resumen de entrevista a docentes de la Institución con áreas de mayor aprobación, 2012)

A su vez, los estudiantes con altos promedios en las materias, dicen que:

(...) tenemos demasiadas asignaturas y se multiplican por las exigencias que hace cada maestro. Toca trabajar mucho para responderles a todos, si se deja para última hora no se alcanza. (...) la forma de promediar el área a veces favorece, como en el caso de física y química o de español e inglés, al final se promedian y sale una sola nota. La clave es tratar de dejar una muy alta para pasar por promedio las dos (Grupo focal con estudiantes de puntajes altos)

Los estudiantes con bajo promedio manifiestan que:

(...) las calificaciones a veces son injustas, con una sola nota se gana o se pierde. No hay mucha ayuda cuando se tiene dificultades (...). Los docentes se disgustan y no aceptan razones, ni preguntas de aclaración. Otras veces no estudiamos y por eso nos va tan mal. (Grupo focal con estudiantes de puntajes bajos).

Esta es una de las paradojas de la Institución educativa, dado que estudiantes y docentes sujetos a la práctica de examen por resultados, relacionan el aprendizaje con la posibilidad de

ganar o de perder. En las afirmaciones de unos y de otros no se identifica la posibilidad del aprender a través de la evaluación sino solo en la necesidad de aprobar.

La práctica de examen en la escuela persiste en la calificación como una forma de individualizar a los estudiantes, bajo el exhaustivo registro de *notas* que actualmente es sistematizado por entidades especializadas para tal fin, quienes se encargan de la elaboración de los boletines de calificaciones con la información que entregan los docentes, previo a la reunión con los padres de familia, con lo que se da por cerrado el proceso calificativo.

La Tabla 20, muestra un ejemplo de *planilla de calificaciones*, que, como *un formato de resultados*, es diligenciado período a período por los docentes de todas las asignaturas establecidas en el plan de estudios y al final, termina como el registro cuantitativo de resultados con la información clave que arroja la práctica de examen en términos de *aprobado, re reprobado o pendiente* el año escolar. A manera de ejemplo, la Tabla 20 muestra el resultado anual de las calificaciones obtenidas por un grupo de estudiantes.

Tabla 20.

Planilla de calificaciones con registro cuantitativo del rendimiento escolar

Alumnos del Grado 7, Sed IED Francisco de Paula Santander, Grupo 02												
#	Nombre Alumno	MATE MÁTI CAS	L. CAS T.	INGL ÉS	C. SO C.	C. NA T.	E. RE LIG	E. ETI C	E. ARTI ST.	INFOR MAT.	EDUFISI CA	RESULTADO*
1	BARRAGÁN TUMAY JUAN DAVID	38	42	30	38	34	40	44	49	45	40	PENDIENTE
2	BASTO HERNÁNDEZ BRYAN STEVEN	44	38	31	35	36	30	44	50	35	40	PENDIENTE
3	BLANCO MORA LEIDY DAYANA	30	30	36	30	31	45	44	25	36	50	REPROBÓ
4	CAVIEDES PANZZA LAURA VANESSA	38	30	36	40	39	45	50	50	35	50	PENDIENTE
5	CAVIEDES CASTAÑEDA LEIDY MERCEDES	31	35	35	40	31	40	35	50	42	40	PENDIENTE
6	ESPINEL MONTEALEGRE ANDREA CAMILA	27	30	32	30	31	35	40	45	26	40	REPROBÓ
7	FORERO GONZÁLEZ BRANDON ARLEY	39	35	35	40	20	30	35	20	23	50	REPROBÓ
8	GUAYANA FORERO CRISTIAN DAVID	45	48	45	45	44	50	44	50	45	40	APROBÓ
9	MARÍN ZULUAGA MARÍA CAMILA	36	42	36	40	38	40	36	43	36	40	APROBÓ
10	MÁRQUEZ RUBIO ANGIE TATIANA	33	35	34	40	35	40	44	44	50	50	APROBÓ
11	MARROQUÍN OLAYA LAURA VALENTINA	36	35	40	45	37	45	44	48	35	40	APROBÓ
12	MEDINA REINOSO HAROLD SANTIAGO	35	35	34	30	28	30	35	42	30	40	REPROBÓ

13	MENESES LÓPEZ LEEGEN ANDREA	40	40	38	35	40	35	44	48	35	40	APROBÓ
14	MEZA RODRÍGUEZ KAREN JULIETH	32	30	41	30	31	35	36	25	46	40	REPROBÓ
15	MONTOYA TORRES ESTEBAN	38	35	38	40	35	35	35	35	41	50	APROBÓ
16	MONTOYA SOSA JOHAN	35	40	36	40	35	35	35	35	35	40	APROBÓ
17	PIÑEROS GONZÁLEZ MARÍA CAMILA	20	35	28	32	24	40	35	39	35	40	REPROBÓ
18	QUINTERO ARIZA LEUDIS CAMILA	25	38	30	35	33	40	35	38	28	40	REPROBÓ
19	QUINTERO ROMERO BRAYAN SMITH	46	35	35	35	44	35	35	40	40	40	APROBÓ
20	QUINONEZ RONDÓN DIANA CAMILA	45	38	34	35	35	35	35	43	46	40	APROBÓ
21	RIANO CASTILLO KAREN TATIANA	34	49	39	45	20	45	44	46	33	40	APROBÓ
22	RODRÍGUEZ VÁSQUEZ LIZET CAMILA	27	35	30	35	37	35	35	43	40	50	PENDIENTE
23	ROJAS DÍAZ INGRID DAYANNA	23	35	34	30	30	35	35	26	42	40	REPROBÓ
24	ROMÁN RODRÍGUEZ LAURA MICHEL	43	45	40	45	44	45	44	50	48	40	APROBÓ
25	RUBIANO JIMÉNEZ LUISA FERNANDA	40	45	38	45	46	45	44	45	48	40	APROBÓ
26	RUIZ ARIZA DAYANA	25	35	43	40	46	30	35	40	41	40	PENDIENTE
27	SÁNCHEZ BURGOS CAREEN ANDREA	46	42	41	35	35	35	44	43	41	40	APROBÓ
28	SÁNCHEZ ACOSTA DANIEL SEBASTIÁN	36	35	48	35	36	35	44	46	50	40	APROBÓ
29	SANTANA RAMÍREZ JUAN DAVID	43	40	40	35	40	40	40	40	43	40	APROBÓ
30	TORRES GÓMEZ BRALLAN STECHER	36	39	42	38	46	45	35	50	46	40	APROBÓ
31	USECHE GARCÍA ANDERSON	26	40	32	30	42	30	35	48	41	40	PENDIENTE
32	VARGAS RODRÍGUEZ LADY KATHERINE	35	35	45	33	41	40	44	46	50	40	APROBÓ

*Escala de valoración nacional

Nota: Archivo de planillas de calificaciones de coordinación. Año 2012

En las planillas de calificaciones se objetiva la función de *vigilancia y normalización* de la práctica de examen al interior de la escuela. Los maestros dedican buena parte de su tiempo y energía a obtener las calificaciones de sus estudiantes y estos reciben todos los efectos de selección y exclusión a través de los resultados obtenidos.

Así, quedan individualizados los estudiantes como: *aprobados, reprobados o pendientes*. Estos últimos deben presentar *pruebas de suficiencia* al inicio del siguiente año lectivo con lo que persisten las tradicionales habilitaciones que terminan definiendo la aprobación o reprobación final. En la escuela del presente desde una perspectiva de la eficiencia económica del sistema educativo se insiste en disminuir al máximo la reprobación, Tal como lo indica la normatividad vigente: “Los establecimientos educativos deberán adoptar criterios y procesos

para facilitar la promoción al grado siguiente de aquellos estudiantes que no la obtuvieron en el año lectivo anterior” (Decreto 1290 de 2009, Artículo 7º)

Es evidente que, a pesar de todos los intentos de transformación de la práctica evaluativa escolar, que busca desplazar los contenidos por las competencias, y cambiar la evaluación sumativa por una evaluación formativa, la considerable cantidad de áreas curriculares hace que persistan los contenidos sobre las competencias, además el uso de la escala de calificación se mantiene con lo que se define el éxito o el fracaso de los escolares con registro escrito que los individualizan, tal como se muestra en la Figura 21.

Figura 21. Certificado final de calificaciones de un estudiante. Año escolar 2010



COLEGIO FRANCISCO DE PAULA SANTANDER IED
INFORME FINAL
null



ESTUDIANTE: ARANDA POVEDA NATALIA CÓDIGO: 2
 SEDE: SEDE A JORNADA: MAÑANA CURSO: 6-01
 AÑO LECTIVO: 2010

ESCALA INSTITUCIONAL
 Desempeño Superior: 4.7 a 5.0
 Desempeño Alto: 4.0 a 4.69
 Desempeño Básico: 3.0 a 3.99
 Desempeño Bajo: 0.0 a 2.99

AREAS / ASIGNATURAS	H.S.	VALORACIÓN INSTITUCIONAL	VALORACIÓN NACIONAL
Ciencias Naturales	4	3,06	Desempeño Bajo
Matemáticas	4	3,51	Desempeño Básico
Ciencias Sociales	4	3,91	Desempeño Básico
Educación Ética y en Valores Humanos	1	5,00	Desempeño
Educación Religiosa	1	4,03	Desempeño Alto
AREA: HUMANIDADES	7	3,40	Desempeño Bajo
Lengua Castellana	4	2,60	Desempeño Bajo
Idioma Extranjero: Inglés	3	4,18	Desempeño Alto
AREA: TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA	3	3,05	Desempeño Bajo
Tecnología	1	2,33	Desempeño Bajo
Informática	2	3,75	Desempeño Básico
AREA: EDUCACIÓN ARTÍSTICA	3	4,16	Desempeño Alto
Música	2	3,59	Desempeño Básico
Artes plásticas	1	4,76	Desempeño
AREA: EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTES	3	4,32	Desempeño Alto
Educación Física, Recreación y Deportes	2	4,99	Desempeño Alto
Expresión Corporal	1	4,26	Desempeño Alto
Convivencia	0	1,75	Desempeño Bajo

NO PROMOVIDO

Observaciones: _____

Rector

Director(a) de Curso

Fuente: archivo académico de coordinación. Colegio Francisco de Paula Santander, 2010

Como se observa, en el certificado final de cada estudiante, no es posible identificar procesos formativos sobre qué o cómo aprendió. El certificado solo funciona para efectos de promoción (selección) o reprobación (exclusión), con sus implicaciones de éxito o de fracaso tanto para el estudiante como para su familia, sin ningún otro efecto pedagógico que trascienda en lo formativo.

La persistencia de la función sumativa de la práctica de examen forma parte del discurso de la cuantificación de resultados, que utiliza la escala de calificación como una forma de normalización de los estudiantes, definidos por sus desempeños, tal como lo indica el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes Santanderista (2013, artículo 10): Los estudiantes de ciclo I y II sólo tendrán valoración cualitativa. Los estudiantes de grado 6°. A 11°. recibirán información del orden cualitativo y cuantitativo, atendiendo a la escala establecida:

Desempeño	Escala cuantitativa
Superior	4.5- 5.0
Alto	4.0- 4.4
Básico	3.5- 3.9
Bajo	1.0 - 3.4

La evaluación “cualitativa” es también una jerarquía, pues traduce los “desempeños” a una valoración equivalente a la cuantitativa. Por lo tanto, la práctica de examen escolar en la Institución Educativa funciona más como un proceso regulador de la promoción o reprobación de los estudiantes, que como un proceso formativo del aprendizaje.

Esto tiene implicaciones sobre la vida de niños, niñas y jóvenes que están en proceso de formación y que, en muchos casos, son muy susceptibles a los juicios externos, especialmente cuando el juicio es *bajo* con implicaciones en su autoimagen y la sensación de fracaso que ahonda sus dificultades. Como afirma Escudero (2005) “El fracaso, por lo tanto, no es un fenómeno natural, sino una realidad construida en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y, naturalmente, de éstos con ella. Sin el orden moral y cultural que representa e

impone, el fracaso sencillamente no existiría, posiblemente otro sería el panorama” (p. 1). Aunque en la escuela no es el único lugar donde se gesta y provoca el fracaso, es el espacio que construye, a través de la práctica de examen, las condiciones suficientes para que exista las relaciones de saber-poder que premian la excelencia y sancionan el fracaso.

En síntesis, a pesar de que en la escuela se ha construido un trabajo pedagógico de descripción de los desempeños que deben desarrollar los estudiantes en su proceso aprendizaje y se insiste en una evaluación formativa, dicho proceso termina en una práctica de examen que califica mediante notas, promedios período a período y cierre del año lectivo con juicios sumarios que dictaminan aprobación o reprobación, en donde se mantiene en una contante tensión entre la búsqueda de una evaluación que apoye los procesos comprensivos del aprendizaje del estudiante, pero donde la balanza termina inclinada hacia los resultados sancionatorios.

Los Resultados del Examen Escolar Como Rendición de Cuentas de la Institución Educativa

La rendición de cuentas de la Institución Educativa toma como referentes los resultados de la eficiencia interna y los resultados de las pruebas externas. La *eficiencia interna* técnicamente se ha definido atendiendo al rendimiento académico de los estudiantes, su aprobación, repetición, deserción y cobertura escolar (SED, 2013).

Los datos de eficiencia interna de la Institución Educativa son tomados como parte de la rendición de cuentas, según su nivel de desempeño y su capacidad para garantizar la permanencia y promoción de la población escolar, hasta que logren culminar su ciclo de formación básico y medio (SED, 2013), tal como se muestran en la Tabla 21:

Tabla 21.

Eficiencia interna del IED Francisco de Paula Santander: 2010-2012 (datos en %)

Años Datos	2010	2011	2012
Cobertura	97,2	91,9	83,6
Aprobación	70,4	62,5	63,1
Reprobación	16,2	18,4	18,5
Repetición	2,8	9,8	9,5
Deserción	10,6	9,3	8,9

Nota: SED Bogotá, 2013. Eficiencia Interna. Colegio Francisco de Paula Santander, IED.

En los datos de eficiencia interna de la Institución educativa se encierran complejos procesos relacionados con factores asociados al aprendizaje escolar, tanto de orden económico como sociocultural que impactan la historia de vida de los estudiantes, quienes, a pesar de dificultades familiares producto del desplazamiento, el desempleo, la violencia intrafamiliar, logran vincularse al Colegio, mantenerse durante los años de formación y terminar finalmente.

El cambio drástico de los porcentajes registrados en los datos del año 2010 al año 2012 también muestran los efectos del cambio de la norma legal que hasta el año 2010 se regía por Decreto 230 de 2002 en donde se establecía el 95% de aprobación por esto hasta el 2010 se mantienen bajos los porcentajes de repetición y reprobación. A partir del 2011 con el Decreto 1290 de 2009, empiezan a aumentar nuevamente tales porcentajes. En tanto que los cambios de cobertura y deserción obedecen más a factores de orden económico y social, obligan a las familias a buscar sectores de la ciudad donde puedan pagar arriendo y servicios públicos más económicos. En el momento del retiro de un estudiante la mayoría de familias que informan en la Secretaría del Colegio, identifican como razón del retiro el cambio de domicilio por razones económicas de la familia (Información de Secretaria del Colegio, año 2013).

Es evidente, los datos porcentuales de la eficiencia interna de la Institución no alcanzan a visibilizar tan compleja realidad. La información queda registrada como un fenómeno estadístico para el análisis global de la eficiencia de la Institución Educativa, asociada con el indicador de “calidad de la educación” que ofrece.

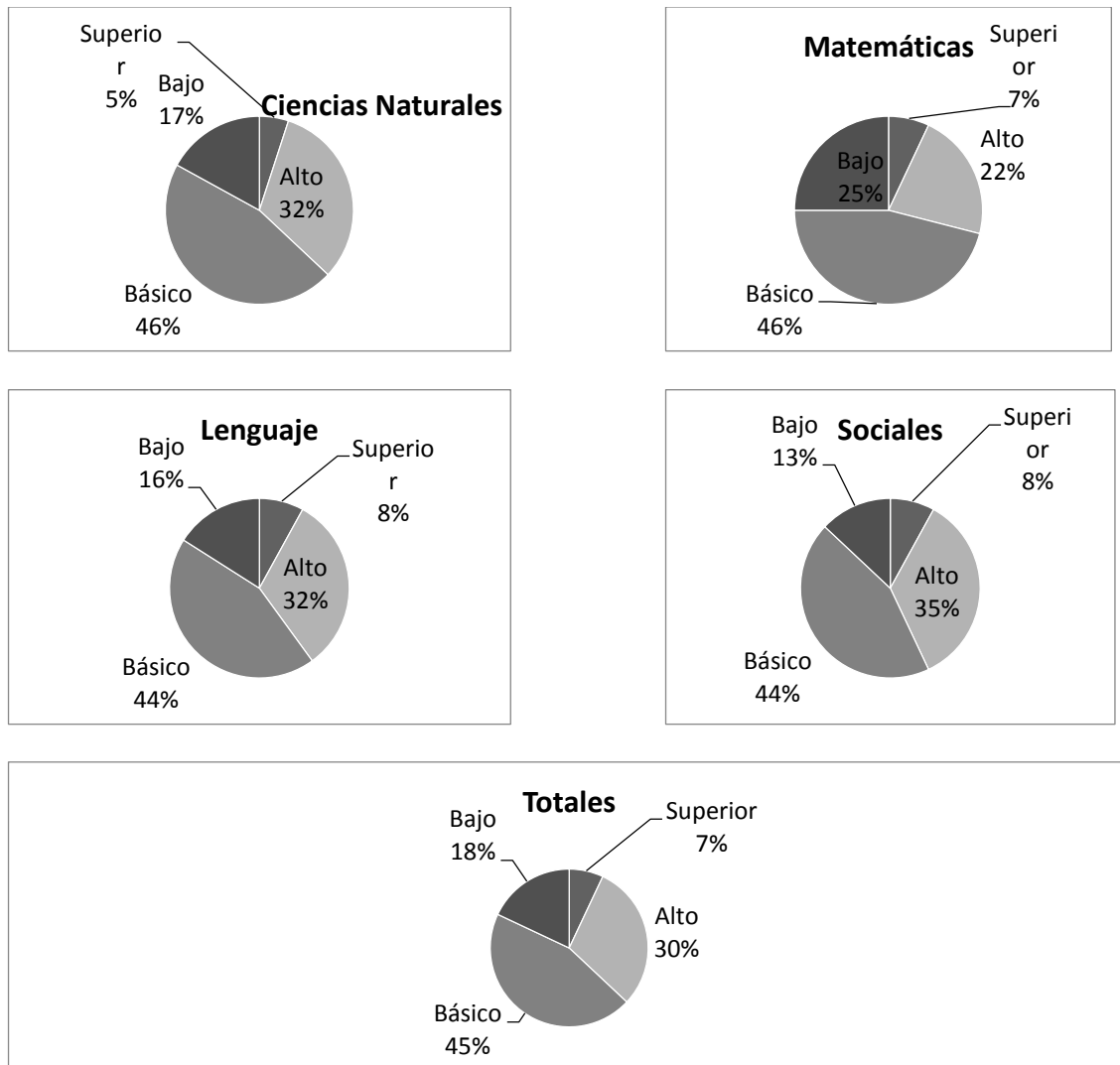
Desde el año 2011, la Secretaria de Educación vigila en forma directa los resultados de las evaluaciones internas como externas obtenidas por los estudiantes de la Institución, con el propósito de emitir un juicio valorativo acerca de la calidad de la educación que ofrece la Institución y sus Planes de Mejoramiento (Resolución 743 de marzo 09 de 2011). Así, persiste la relación entre resultados de la práctica evaluativa escolar y la calidad educativa de la Institución.

Los Resultados de la Evaluación Interna en la Institución

La evaluación interna corresponde a la evaluación de aula y sus resultados finales, de acuerdo con el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes se traducen en una escala de valoración nacional distribuida en cuatro valores de Desempeño: *Superior, Alto, Básico y Bajo* (Decreto 1290 de 2009).

La ubicación global de los estudiantes, según sus resultados en las diversas áreas, es utilizada como una fuente de control por la Secretaría de Educación con efectos en la valoración de la gestión de Institución Educativa. A manera de ejemplo, la Figura 22 muestra los resultados de evaluación interna de la Institución (2013) en términos de rendimiento académico de los estudiantes de las áreas básicas del currículo, tal como se muestra en las siguientes gráficas.

Figura 22. Resultados de evaluación interna IED Francisco de Paula Santander, 2013

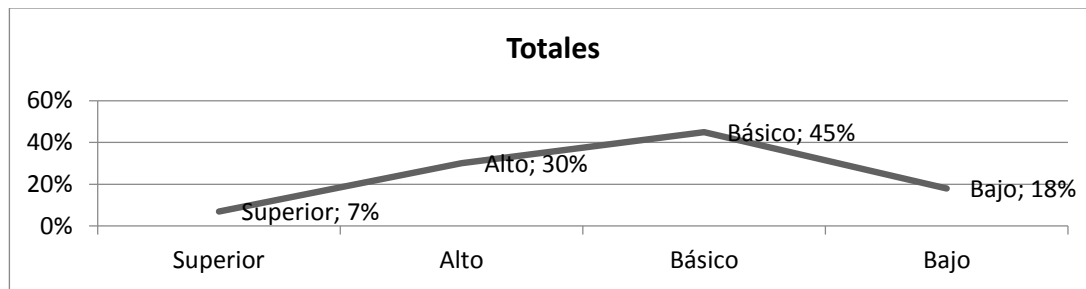


Nota: Dirección de Evaluación de la Educación SED, 2013.

Como muestran los datos **Totales** de la evaluación interna de la Institución, para el año 2013, los estudiantes con valoración de *Desempeño Básico* se ubican en el 45% en las Áreas Curriculares, con lo que se infiere que los estudiantes alcanzan a superar los desempeños necesarios en las áreas obligatorias. El 30% lo constituye la valoración de *Desempeño Alto*, el 18% la valoración de *Desempeño Bajo* y el 7% la valoración de *Desempeño Superior*. En la

figura 23 se visualiza la dinámica de los desempeños totales de la Institución en la que se observa el desempeño básico como el de mayor representatividad porcentual.

Figura 23. Totales de desempeño



Este tipo de análisis estadístico sirve para visibilizar a la Institución Educativa como una Institución de rendimiento básico, que presenta mayor reprobación en áreas como matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, inglés y ciencias sociales, situación similar a la observada en el año 2012 (SED, Bogotá, 2013). Sin embargo queda pendiente un estudio más detallado de los factores asociados al aprendizaje que no reflejan las cifras en cuestión.

Dentro de las estrategias de mejoramiento de resultados, la Dirección de Evaluación de la Educación de la SED (2013) propuso una estrategia de trabajo extracurricular de los docentes (con horas extras remuneradas) con los estudiantes de bajo rendimiento académico, para fortalecer los resultados de las materias en las que se presenten mayores deficiencias (Resolución 743 de marzo 09 de 2011 de la SED).

Esta estrategia corresponde a los tradicionales cursos remediales o de refuerzo académico que realizan los docentes con los estudiantes, y que terminan nuevamente en la asignación de una calificación para lograr que pasen el año. De esta forma, en el refuerzo extraescolar se mantiene la constante de mejorar los resultados, antes que ampliar la visión de los procesos de evaluación

formativa, no solo sobre el resultado, sino sobre los factores que a pesar de las circunstancias pueden favorecer el aprendizaje del estudiante.

En suma, los informes de resultados de la Institución educativa obedecen a una nueva expresión de rendición de cuentas, asociada a la calidad de la institución educativa y a la eficiencia del sistema educativo, en términos de los resultados del rendimiento académico de los estudiantes, dentro de una matriz de cuantificación que permanece en constante tensión frente a las propuestas cualitativas relacionadas con los complejos procesos del aprendizaje humano, los cuales provienen del saber pedagógico, que de hecho no es posible visualizar mediante los porcentajes estadísticos de las áreas.

2.6.2 Los Resultados de la Evaluación Externa de la Institución

La evaluación externa está representada por las pruebas a gran escala, nacionales y supranacionales, que presentan los estudiantes, y sus resultados tienen efectos tanto para el estudiante para el ingreso a la educación superior de los estudiantes, como para la Institución educativa en su rendición de cuentas sobre calidad educativa que ofrece.

A manera de ejemplo, la Tabla 22, muestra la posición comparativa de Institución Educativa respecto a otras instituciones educativas de la ciudad, según los resultados de desempeño que obtuvieron los estudiantes en la prueba Saber en el área de Lenguajes de los años 2012- 2013.

Tabla 22

Pruebas Saber 3. Área de Lenguaje IED Francisco de Paula Santander

Año	Entidad	Porcentaje de estudiantes por nivel				Número de Evaluados
		Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado	
2012	IED Francisco de Paula Santander	18	30	42	10	65
	Bogotá Distritales	14,5	32,9	37,8	15,1	27.043
	Bogotá Total	9,5	24,7	36,1	29,8	49.491
2013	IED Francisco de Paula Santander	10	31	38	22	51
	Bogotá Distritales	13,0	31,2	39,3	16,7	24.407
	Bogotá Total	8,2	22,7	36,7	32,6	45.655

Nota: La denominación de Bogotá Distritales que aparece en esta tabla, corresponde a los colegios oficiales distritales. La denominación Bogotá Total, corresponde a todos los colegios oficiales y privados.

Fuente: Colegio Francisco de Paula Santander (2013) Desempeño Prueba SABER. ICFES – procesamiento Dirección de Evaluación – SED

La comparación de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander frente a las otras instituciones educativas distritales, la individualiza según sus resultados y legitima la función de vigilancia de la evaluación externa en la Institución educativa. A su vez, queda sujeta a las recomendaciones generales que se presentan en términos de elevar más los resultados, según las valoraciones obtenidas.

En los espacios de trabajo pedagógico de los docentes (Consejo académico, Reunión de áreas, Consejo de maestros) se informa sobre los resultados de las pruebas externas. Sin embargo, dichos resultados generan resistencia en los docentes frente a su intención de encauzar o enderezar en términos de mejoramiento al interior de la Institución Educativa.

Para algunos docentes las pruebas externas no son de la escuela, pero sirven para crear una imagen en contra de la institución que debe afrontar problemas sociales que nos son visibles en sus resultados. También cuestionan el hecho de que al colegio se le oriente a dar más énfasis en la preparación de las pruebas externas en las áreas como lenguaje, matemáticas ciencias, sociales e inglés, y se dejen de lado otras áreas muy importantes como la educación artística y la de

educación física que no son evaluadas por las pruebas externas (Tomado de actas de reunión pedagógica de docentes 2012).

En este sentido, se fabrica una nueva versión para la escuela del fracaso escolar a través de los resultados de las pruebas externas en el marco de un control de las organizaciones especializadas fuera de la escuela. Así, la práctica evaluativa encargada de la clasificación de los alumnos los “buenos” y los “malos” que genera exclusión, diferencias y desigualdad, ahora también se encarga de fabricar instituciones de buena o mala calidad según los puntajes de sus estudiantes. Sin embargo, como afirma el investigador Jurado (2005), será necesario tener en cuenta que los “bajos desempeños no devienen de una deficiencia intelectual de los estudiantes, sino de ritmos más lentos, o de problemas de identidad cultural, para acceder a las gramáticas de la escuela, o de una actitud displicente frente a las pruebas” (p. 26).

En efecto, para algunos estudiantes las pruebas externas generan más tensiones que significación, como evidencian sus afirmaciones: “Hemos sentido tensión por las pruebas Saber, desde que las presentamos, cuando estábamos en quinto de primaria, ahora vamos a presentar nuevamente esas pruebas y nos volvieron a repetir que es importante el lugar que va a ocupar el colegio (...), pero al final no sabemos para qué nos sirven”. (Entrevista a estudiantes de noveno grado previa a la presentación de prueba SABER, IED Francisco de Paula Santander, 14 de agosto de 2012)

La Prueba Saber 11 en la Institución Educativa

La Prueba SABER 11 es un examen externo que se aplica en forma obligatoria a todos los estudiantes de la Institución Educativa que están terminando el grado 11 en su nivel de formación media. Según el Decreto 869 de 2010, los objetivos de este examen son: Seleccionar estudiantes para la educación superior; monitorear la calidad de la formación que ofrecen los

establecimientos de educación media y producir información para la estimación del valor agregado de la educación superior.

Esta prueba forma parte de la política educativa que establece que “la calidad de la educación puede ser objetivamente medida y guarda una estrecha relación con la productividad y la competitividad” Carnoy (1999, p. 64, citado por Bonal, 2002, p. 14). Bajo esta perspectiva, a partir del año 2000, el Estado colombiano modificó el orientación de la prueba Icfes (SABER 11), pasando de un enfoque de contenidos a un enfoque de competencias y, mediante sus resultados, se empezó a evaluar la calidad de la educación que se ofrece.

La tabla 21 muestra los resultados promedio que han obtenido los estudiantes en la prueba SABER 11 de los años 2010-2012 y que para la Institución se convierte en el referente de comparación de calidad para las áreas evaluadas y los docentes que las desarrollan.

Tabla 21.

Promedio histórico de puntajes de prueba SABER 11, 2010-2012. Colegio Francisco de Paula Santander. J. Mañana

Años	# Estudian	Lenguaje	Inglés	Biología	Química	Física	Filosofía	Matemát.	Sociales
2010	90	46,7	44,2	47,1	47,4	44,8	43,3	48,5	48,6
2011	94	47,6	43,4	44,9	44,1	44,8	43,6	47,6	45,9
2012	84	49,0	48,0	47,7	46,5	45,1	44,2	48,7	45,8

Nota: ICFES, procesamiento Dirección de Evaluación de la Educación – SED Bogotá. Colegio Francisco de Paula Santander (2013)

El puntaje de cada área se interpreta de acuerdo con los siguientes rangos: BAJO entre 0 y 30 puntos, MEDIO entre 30 y 70 puntos y ALTO entre 70 o más (ICFES, 2009). En general, todas las áreas muestran desempeños comparativos catalogados como *MEDIO*. A partir de estos resultados se presenta una ubicación final para la Institución Educativa, según los puntajes de los

estudiantes. En la Tabla 22 se presentan las diversas posiciones del IED Francisco de Paula Santander, según los puntajes obtenidos por los estudiantes en la prueba de Estado ICFES, que se aplica anualmente a los estudiantes de grado 11.

Tabla 22.

Posición de la Institución educativa, según los puntajes obtenidos por los estudiantes en la prueba de Estado.

Año	Jornada mañana	Jornada tarde
2000	-	Medio*
2001	-	Alto
2002	Alto**	Superior
2003	Medio	Alto
2004	Alto	Alto
2005	Alto	Alto
2006	Superior	Superior
2007	Medio	Alto
2008	Alto	Medio
2009	Alto	Medio
2010	Alto	Alto
2011	Alto	Alto

Nota: Seguimiento de Resultados Prueba de Estado grado 11 (ICFES-SED Bogotá, 2012)

*En el año 2000, cambió la forma del examen que el ICFES aplicaba a los estudiantes, iniciando la evaluación un nuevo examen por estándares de competencias.

**La jornada de la mañana en el año 2002 graduó a la primera promoción de bachilleres.

Como se identifica en la Tabla 22, la medición del rendimiento académico de las pruebas a gran escala, además de funcionar para la selección del estudiante a la educación superior, incluye una nueva función de medición de la Institución Educativa, desde una mirada de control, bajo la forma *rendición de cuentas* que visibiliza a la institución educativa como *superior, alto o medio*.

Dichos resultados se convierten en un elemento constitutivo de la Institución Educativa, que busca ubicarse en un rango *de valoración alto o superior* como una meta a la cual se aspira. De

esta manera, la rendición de cuentas de la escuela a través de los resultados de las pruebas a gran escala adquirió un peso fundamental en la visibilidad de la Institución Educativa, cuyos resultados se difunden públicamente mediante la clasificación de las Instituciones Educativas, basada en los puntajes obtenidos por los estudiantes.

Esta visibilidad de la escuela, ha generado una nueva tensión en la demanda de mejores puntajes cada año. En el consejo Académico de la Institución y en las actividades con estudiantes y padres, las pruebas externas ocupan un espacio visible, tal como se identifica en una de sus actas, donde textualmente se indicaba:

Con respecto a las pruebas 3o, 5o y 9o, se esperan obtener buenos resultados ya que el colegio hizo la preparación de los estudiantes en sesiones de clases con material de Icfes y con simulacros en tiempo real. (...). Así mismo, se hizo el análisis de las pruebas del Icfes Saber Grado 11, se anexa al acta los resultados por alumnos, asignaturas y puestos. El día 25 de octubre se realizaron las pruebas con mucho éxito. (...). Así mismo se habló sobre la reprobación, se debe tratar a lo máximo de no dejar a los alumnos. (Apartes del Acta de Consejo académico del IED Francisco de Paula Santander, noviembre 02 de 2012).

A su vez, la Institución Educativa desarrolla diversos procesos que buscan preparar a los estudiantes. Tal como lo indica una Circular de la Institución Educativa entregada los Padres de Familia:

...Teniendo en cuenta que los resultados obtenidos por los estudiantes en la Prueba de Estado (Saber 11) juegan un papel primordial en el ingreso a las universidades del país, en el Colegio se desarrollará una propuesta al proceso de preparación y aprestamiento para la presentación de dicha prueba, consistente en un curso Pre-ICFES y el simulacro de la prueba. Durante el programa se realizarán talleres de refuerzo de los componentes y competencias básicas de todas las áreas que se evalúan en la Prueba Saber. Se aplicarán tres pruebas con las mismas características de la Prueba de Estado (...). Se

espera que todos los estudiantes asistan ... (IED Francisco de Paula Santander, Circular a padres de familia sobre preparación de prueba Saber, Bogotá, marzo 9 de 2012)

En efecto, la Institución Educativa, con el apoyo de la Secretaria de Educación, desarrolla un programa de refuerzo a los estudiantes, como apoyo al mejoramiento de resultados de la prueba SABER 11, que culmina con un simulacro de la prueba de Estado. La Figura 23 muestra la actividad del examen, simulando la experiencia que tendrán los estudiantes el día de la aplicación de la prueba.

Figura 23. Simulacro de aplicación prueba SABER 11. Colegio Francisco de Paula Santander, 2012.



Nota: Archivo personal de la autora.

En la Figura 23 se aprecia el ritual de solemnidad que persiste en la aplicación de las pruebas externas a gran escala. Dada la tensión que esta práctica genera, se han buscado estrategias para la preparación de los estudiantes en la mecánica de resolución de dichas pruebas, con la idea de aumentar la seguridad en el momento de la aplicación, así como brindar el apoyo requerido para obtener mejores resultados.

En una mirada crítica del juego en el que se entra frente a la preparación de los estudiantes para la presentación de pruebas, Popham (2001, citado por el investigador educativo Martínez Rizo, 2009) indica: "...en muchos casos, preparar a sus alumnos para las pruebas, se parece mucho a hacer trampa, porque están inflando las puntuaciones de los alumnos sin elevar su competencia en los aspectos que se supone miden las pruebas" (p. 2).

En este sentido, pareciera que gran parte de la actividad pedagógica del aprendizaje queda sujeta a la práctica evaluativa externa y en momento desafortunada y, como afirma Darling-Hammond (2001): "desvía el desarrollo pedagógico al interior de la escuela, en la que la que una enseñanza en función de los exámenes puede reducir aún más el poco espacio que queda para un aprendizaje más reflexivo..." (p. 13).

En efecto, los resultados de las pruebas a gran escala no son vinculantes con la práctica evaluativa interna que realizan los docentes. Pareciera que sobre el estudiante se llevara una doble contabilidad de resultados: los de las pruebas a gran escala y los de las pruebas que realizan los docentes en el aula. Así, se identifica una nueva posición para el estudiante que lo desplaza del centro del aprendizaje hacia el centro de las pruebas evaluativas internas y externas.

A pesar de los avances técnicos de las pruebas a gran escala, la amplia difusión de sus resultados y la preparación de los estudiantes para sus aplicaciones, su uso por parte de los docentes en la Institución Educativa es limitado y no se identifica como recurso para procesos didácticos o metodológicos.

En general, los docentes utilizan los modelos de preguntas tipo ICFES para sus pruebas escolares en el aula, desde una la visión instrumental de la prueba, que solo busca preparar a sus estudiantes, sin vincularlo como recurso pedagógico para el aprendizaje comprensivo. En diversas actas de reuniones de áreas y de consejo académico se indica esta intención, en términos

de sugerir a los maestros “aplicar en el aula réplicas de las preguntas tipo ICFES” buscando siempre mejorar los resultados.

La concepción de mejorar los resultados de las pruebas es reiterativa en diversas instancias. La ministra de Educación Cecilia María Vélez (2010), así lo declaraba:

...la medición de los procesos educativos y la evaluación, que arroja resultados individuales y por instituciones, se ha convertido en uno de los principales indicadores de calidad y en un referente común que ha permitido la definición de políticas públicas... (MEN, 2010, p. 3).

En suma, las pruebas de aula y las pruebas a gran escala comparten la persistente expresión de vigilancia y normalización de la práctica de examen por resultados, con la expectativa permanente de alcanzar buenos puntajes como sinónimo de calidad dentro de una escala establecida por quienes aplican las pruebas.

Las Voces de Resistencia Frente a la Visión de la Cuantificación de Resultados.

Las voces de resistencia frente a la visión de la cuantificación de resultados también están presentes dentro y fuera de la escuela. Al interior de la escuela los estudiantes manifiestan que:

Con las pruebas de aula se sienten calificados y clasificados y con las externas es peor la tensión, empezando por los simulacros que hacen en el Colegio y después el enfrentarse a largos textos en cada pregunta (...) esas pruebas deberían ser voluntarias, solo para los que las quieran presentar. (Síntesis de Grupo focal con estudiantes de grado 11, desarrollado en el mes de agosto de 2012).

Los docentes, a su vez, señalan:

Un punto de partida para modificar prácticas de evaluación debería ser un proceso participativo de reflexión que involucre a los maestros para entender los nuevos enfoques y su sustento, teniendo en cuenta que el cambio no solamente debe referirse a los conocimientos de los profesores sobre la evaluación, sino también su disposición al cambio de sus actitudes, de forma que estén dispuestos a

experimentar nuevas formas de trabajo en el aula. (Síntesis de Grupo focal con docentes desarrollado en el mes octubre 2012).

También existen manifestaciones críticas de investigadores educativos en torno a la preparación de estudiantes para las pruebas, tal como indica Moreno (2011):

Enseñar a los alumnos para responder las pruebas estandarizadas causa problemas en el aula y en el ambiente de aprendizaje. Un problema principal es que la estandarización tiene la consecuencia negativa de convertir a los alumnos en aprendices pasivos. Ellos no se sienten implicados en el proceso de aprendizaje; más bien, son forzados a comprometerse con la memorización del material que se les enseña (Moreno, 2011, p. 123)

Por lo tanto, como afirma Darling-Hammond (2001):

Los estudiantes han de sentirse estimulados para asumir riesgos y pensar de manera independiente. Se comprometerán a iniciar proyectos y a evaluar sus ideas y resultados, desarrollando un respeto hacia su propio trabajo y el de los demás. Sus profesores habrían de funcionar más como entrenadores, mentores, consejeros y guías que como transmisores de información y guardianes del saber (Darling-Hammond, 2001, pp. 14-15).

Esta tendencia alternativa de la práctica de examen, busca trascender la persistente práctica por resultados, para lograr una visión en la que el estudiante aprenda mediante la evaluación. Este compromiso implica, como lo plantea el investigador de la Universidad Complutense, Juan Manuel Álvarez (2012) “Tomar conciencia de la necesidad de reivindicar el poder formativo de la evaluación (...), pensar en la evaluación como fuente de aprendizaje y la idea recobra toda su fuerza” (p. 140).

Sin embargo, el desafío de avanzar en una evaluación formativa, en el aula y en las pruebas a gran escala, exige cambiar la usual forma de utilización de evaluación, que históricamente ha permanecido atada a las decisiones de selección- exclusión, a partir de los resultados y muy

distante de una práctica evaluativa que favorezca procesos formativos en los estudiantes. En este sentido el investigador educativo Stiggins (2007) manifiesta que:

El principal desafío que enfrentamos actualmente en las escuelas en lo relativo a evaluación es asegurar que las prácticas sanas lleguen a cada aula, que las evaluaciones se usen para beneficiar a los alumnos... Este reto ha permanecido sin ser atendido por décadas y parece que ha llegado el tiempo de conquistar esa última frontera de la evaluación: el uso efectivo de evaluación formativa para apoyar el aprendizaje. (p. 10)

Esto ha llevado a que en la escuela del presente coincidan las prácticas de examen escolar y a su vez las tensiones que buscan proponer nuevos caminos por recorrer. El debate está abierto alrededor del desplazamiento del examen escolar que busca ser ampliado y enriquecido con otros aportes y problematizaciones, en las que se busca superar la pasividad y el aburrimiento de los alumnos examinados y de maestros cansados de malgastar su energía en las calificaciones, hacia nuevas posibilidades de encuentro con la posibilidad de un aprendizaje comprensivo, en el que la evaluación se transforme en actividad pedagógica de promoción fundamentalmente humana.

Los Estímulos y Sanciones de la Práctica de Examen en la Institución Educativa

La práctica de examen mantiene en la escuela del presente el arcaico ritual de estímulos y sanciones, que pretenden la normalización de los sujetos mediante la comparación, la diferenciación, la selección, la homogenización y la exclusión (Foucault, 2009). En el Manual de Convivencia Santanderista (actualización 2014) se establece un sistema de recompensas para premiar a los alumnos con la denominación de *Estímulos*, entre los cuales se enuncian:

Mejor entre los Mejores: Registro en el PEI (Máxima Distinción). Trofeo a los estudiantes que se destaquen en las competencias deportivas y el juego limpio. Izada de bandera para los estudiantes que vivencien de manera notable cualquiera de los principios de la filosofía institucional. Mención de

honor por: Liderazgo y compromiso institucional. Esfuerzo personal. Espíritu Solidario y Espíritu de superación. Estímulos especiales para estudiantes de grado 11° de 1° y 2° puesto y mayor puntaje en las pruebas de estado ICFES” (p. 30)

La adjudicación de estímulos la realiza el Comité Regulador de Evaluación y Promoción, conformado por una representación de docentes, estudiantes y padres de familia del respectivo conjunto de grados. Los premios son otorgados en ceremonias públicas como izadas de bandera y clausura del año escolar, como lo muestra, a manera de ejemplo, la Figura 24.

Figura 24. Ritual periódico de Izada de Bandera en donde se estimula a los mejores estudiantes



Nota: archivo personal de la autora, 2012

Como se observa, persiste la práctica de la exaltación pública al interior de la escuela. Dicha exaltación genera las tensiones propias de los procesos de selección-exclusión. Los maestros dicen que solo se les da premios a los estudiantes que se los merecen y los estudiantes afirman que siempre reciben premios los mismos estudiantes, es decir, las oportunidades de estímulos son reducidas al grupo de estudiantes que obtienen mayores puntajes. A su vez, los estudiantes que siempre son premiados sufren cuando pasan a un segundo lugar, influenciados también por la sujeción del ritual de los premios escolares.

La práctica de examen también da lugar a las sanciones, asociadas al buen encausamiento y la corrección. En el aula de clase los maestros construyen diversas formas de sanción-corrección, que sin estar escritas en ningún Manual, persisten como las más tradicionales: dejar al estudiante sin descanso (recreo) para que haga la tarea o adelante el cuaderno, enviarlo a coordinación para que le llamen la atención, llamar a los padres para informarles sobre las dificultades, entregar trabajos académicos extras para que los desarrolle en su casa (Notas de Observación no participante de la investigadora, 2012) .

Existen otras actividades de corrección, denominadas por el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, como actividades de superación. Textualmente se describen así:

Si al finalizar el período el estudiante persiste en la dificultad y por ende evidencia un desempeño BAJO, el docente procederá a realizar de mutuo acuerdo con el estudiante un proceso de superación de dificultades, para este proceso se utilizará la décima o última semana de cada período. En caso de superar las dificultades, la valoración del desempeño deberá ser modificada por una valoración ubicada en el rango del nivel de desempeño BÁSICO, es decir: de 3.5 a 3.9 (p. 9) .

Las actividades de superación exigen corrección, lo que genera tensión y malestar en los docentes y estudiantes. Los docentes manifiestan que

Son muy pocas las probabilidades que los estudiantes logren superar las dificultades, debido que casi siempre presentan problemas comportamentales y familiares que unidos a la parte académica muy difíciles de corregir. (Entrevista con docentes de áreas de mayor mortalidad, octubre de 2012).

A su vez, los estudiantes manifiestan que:

Las actividades de superación son muy largas porque los docentes dejan muchos trabajos y ejercicios en todas las materias perdidas, para presentarlos en una semana, el tiempo es muy corto y son difíciles. Algunas materias se pasan y otras vuelven a quedar pendientes o en

definitiva se pierde el año. (Grupo focal con estudiantes de alta mortalidad académica, agosto de 2012).

Esta mirada panóptica de la práctica de examen escolar, que consolida el fracaso escolar, desarrolla tácticas discriminatorias que a manera de juicios escolares se validan en el Comité Regulador de Evaluación CRE, un espacio que se ha dispuesto para el análisis de los bajos resultados de los estudiantes, donde mediante largas intervenciones los docentes hablan de los estudiantes en términos de su mal comportamiento, desorden, pereza, violencia intrafamiliar, entre otros problemas, donde se mezcla lo académico y lo comportamental a manera de un completo juicio punitivo, para al finalizar terminar justificando su reprobación, y en algunos casos, su exclusión de la institución educativa,.

El Comité Regulador de Evaluación CRE está conformado por docentes, un delegado de los padres y un delegado de los estudiantes. Quien modera la reunión y lleva el acta de acuerdos es un docente. Este Comité tiene un poder decisorio en los procesos de promoción, reprobación y exclusión de estudiantes de acuerdo con los resultados del rendimiento académico y de convivencia de los estudiantes.

En el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (2013), se indica que: “La permanencia del estudiante No promovido en la institución estará condicionada a No haber repetido año inmediatamente anterior en el colegio” (Manual de Convivencia, 2009, Art. 21, parágrafo 2)

A pesar de que, en la institución educativa, existen estrategias la superación de las dificultades, tales como establecer un tiempo de superación al final del curso, introducir guías de repaso, aplicar pruebas y otras más; en general estas estrategias no han servido para disminuir las cifras de fracaso escolar, las que, en últimas, muestran otras dificultades de orden pedagógico de la escuela, pero que solo tienen efectos sobre la reprobación.

En síntesis, la intencionalidad, el objeto y las estrategias del examen escolar se expresan en un discurso que funciona sobre los estudiantes respecto a la cuantificación de sus resultados, su corrección y su aprobación-reprobación. Así, el estudiante termina ubicado en una escala de calificación establecida por el sistema de evaluación al interior de la escuela y por las pruebas a gran escala con las que la escuela también termina objetivada según los resultados de sus estudiantes, dentro de una nueva expresión valorativa de rendición de cuentas sobre su calidad educativa.

La práctica de examen escolar plantea para la escuela una de las mayores paradojas, pues a pesar de que se presenta como un espacio de evaluación educativa que se propone impulsar el aprendizaje del estudiante y por ende la calidad educativa, termina en una persistente práctica de examen dentro del juego de la búsqueda de altos puntajes, de lo que se derivan efectos que mantienen tensión entre los procesos de cuantificación y los de cualificación. Pareciera que los intentos de transformación de la práctica de examen en procesos formativos de carácter evaluativo, es apenas la justificación de una actividad que ha permanecido en el tiempo, más en su función de jerarquía que vigila y de sanción que normaliza.

A manera de síntesis, la Tabla 23 muestra una matriz histórica de las principales características de las pruebas a gran escala que, a partir de la década de 1990 marcaron un nuevo hito en la práctica de la evaluación educativa objeto de descripción en este capítulo:

Tabla 23

Matriz histórica de la práctica de examen como parte de las pruebas a gran escala

Función del examen	Vigilancia	Normalización
Dimensiones de la práctica Objetos ¿Qué?	Verdad instaurada desde los resultados comparables de rendimiento de estudiantes en términos de estándares de competencias	Inferencias de los resultados de los estudiantes a la gestión de la escuela y de los sistemas educativos en su conjunto.

Conceptos ¿Para qué?	Medición Del logro educativo alineado con estándares básicos de competencias en determinadas áreas disciplinares: matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y naturales, ciudadanía Rendición de cuentas De la Institución educativa como evidencia de su responsabilidad por los resultados alcanzados.	Normalizar sujetos e instituciones educativas mediante criterios estandarizados establecidos por acuerdos internacionales. Promulgar política pública educativa asociada a resultados de pruebas evaluativas a gran escala.
Estrategias ¿Cómo?	Medición de la calidad educativa mediante agencias nacionales y supranacionales especializadas para tal fin. Desarrollo de técnicas sicométricas en tensión con los tradicionales procesos evaluativos del aula. Difusión de resultados mediante estrategias mediáticas reducidas a datos cuantitativos	Establecimiento de ranking del logro educativo entre instituciones y sistemas educativos desde una perspectiva económica Sistema de premios y castigos: Selección- exclusión desde parámetros cuantificables para la escuela el ámbito nacional y los sistemas educativos en el ámbito internacional.
Posiciones del sujeto	¿Quién? Agencias nacionales y supranacionales especializadas para pruebas a gran escala.	¿A quién? Estudiantes de todos los niveles de formación. Instituciones educativas. Sistemas educativos.

Nota: Elaboración propia a partir del proceso descriptivo de la práctica evaluativa a gran escala descrito en este capítulo.

Conclusiones Parciales del Capítulo

A finales del siglo XX e inicios del siglo XXI las pruebas a gran escala tomaron una relevancia inimaginable, debido a que se identificaron como la mejor forma de monitorear los resultados de los sistemas educativos a nivel nacional y supranacional. Además, sirvieron a la institución educativa para rendir cuentas a la sociedad y como insumo básico en la toma de decisiones de política pública educativa.

Los estímulos y las sanciones utilizadas por las pruebas a gran escala, se asocian con la proliferación de los sistemas de rankings o escalas de posiciones en el ámbito educativo, las cuales representan la forma selectiva que hace evidente el lugar que ocupan los sistemas

educativos del mundo bajo el referente de su calidad educativa, en el marco de una noción restringida de resultados sin el contexto real de donde se obtienen.

El modelo de rendición de cuentas formó parte de la creciente demanda social de información sobre la efectividad de las instituciones educativas, aunque siempre más desde la perspectiva económica que de la pedagógica. Así, la aparente autonomía curricular de la Institución Educativa quedó supeditada a los intereses del contexto global de estandarización en términos de competencias básicas para todos los estudiantes.

La práctica evaluativa externa y la práctica evaluativa del aula coinciden en asociar la evaluación a la medición del rendimiento escolar, lo que reduce los procesos de motivación creativa del aprendizaje a procedimientos de aplicación de formularios de pruebas, calificaciones y ubicación en una escala, lo que habla de una persistente continuidad histórica hasta la escuela del presente.

Quedan pendientes los desafíos del desarrollo de una evaluación formativa

como parte de la formación integral que rescata la multidimensionalidad del ser humano (...) que permite superar la medición, el control y la homogenización” (Niño & Gama, 2013, p. 12). Es decir, una práctica que funcione más allá de los resultados y enfatice en la valoración de los procesos de los estudiantes que aprenden, a pesar de las dificultades de sus contextos.

Una práctica de examen escolar que supere las formulaciones estandarizadas de las agencias supranacionales y se acerque a conocer las realidades económicas, sociales y culturales que viven los estudiantes, sus familias y la propia escuela, realidades que por su fuerza rebasan cualquier cálculo estadístico.

Queda abierto el debate sobre una práctica de examen escolar como una construcción social, en la que su diseño supere la aparente científicidad de la medición y se abra a los aportes constructivos de la acción de la ciencia social. Así, las redes fluctuantes y flexibles de la

sociedad de control tendrán que volver su mirada a la dinámica humana que mueve a la escuela, pero con la intención de superar su persistente mirada de vigilancia y normalización desde la reducción de la medición.

Será importante identificar las oportunidades de la evaluación como una estrategia de aprendizaje dentro de un nuevo panorama de valoración de los recursos en las redes de la información y la comunicación, mediante la búsqueda de transformaciones pedagógicas de la evaluación formativa, en una sociedad en la que más que competición se requiere de colaboración dentro y fuera de la escuela.

Conclusiones Finales

La descripción investigativa sobre las transformaciones de la práctica de examen escolar y sus efectos en la escuela, se distanció de una imagen lineal y progresista de la historia, y se ubicó en su dispersión. Esto visibilizó las relaciones de vigilancia y normalización del examen escolar, que están presentes en acontecimientos singulares que delinearon matrices identificadas según las condiciones de posibilidad histórica. Estas matrices están relacionadas con: la práctica de examen asociada al método didáctico a partir de la escuela moderna del siglo XVII; La práctica de examen entre la de medición de resultados y valoración de procesos durante el siglo XX y la práctica de examen en su desplazamiento del aula hacia las pruebas gran escala del siglo XXI.

A manera de síntesis se presenta una mirada longitudinal de las matrices obtenidas en la investigación, desde los componentes de constitución de la práctica de examen (objetos, conceptos, estrategias y las posiciones de los sujetos). Tal visión longitudinal permitió identificar los efectos de las relaciones de poder-saber de la práctica de examen escolar, atendiendo a sus discontinuidades y continuidades, así como dar una mirada crítica a la idea de progreso en la escuela del presente, tal como se presenta en la Tabla 24

Tabla 24.

Mirada longitudinal de las matrices de la práctica de examen, desde sus componentes.

Componentes	Práctica de examen escolar:			
	Como parte del método didáctico Escuela moderna a partir del Siglo XVII	Como parte de la cuantificación de resultados Objetividad de la medición a partir del Siglo XX	Como parte de la valoración de procesos Subjetividad formativa a finales del Siglo XX	Como parte de la medición a gran Escala. Comparación global a partir del Siglo XXI
Objetos	Sentidos, memoria, entendimiento y juicio	Objetivos conductuales.	Logros e indicadores de logro	Competencias y estándares de competencias
Conceptos	Comprender, retener y practicar.	Observar cambio conductual medible, cuantificable y comparable	Valorar procesos implicados en el aprendizaje	Valorar el <i>saber – hacer</i> en contexto disciplinar y en situaciones concretas de la vida
Estrategias	Observación, seguimiento y la corrección. Confrontación que mantiene en <i>permanente</i> tensión a los sujetos	Selección- exclusión desde los parámetros de normalidad de la medición objetiva. Rendimiento escolar individualizado en escala de calificación	Formación a través de la evaluación. Valoración conceptual de los avances.	Rendición de cuentas como estrategia de individualización de la escuela y de los sistemas educativos.
Posición de los sujetos	Sistema de premios y sanciones Sistema de registros Preceptor como observador permanente con apoyo de monitores. Estudiante como sujeto individualizado por su memoria, base para su erudición	Sistema de premios y sanciones Sistema de registros El maestro como evaluador de los objetivos del currículo y el estudiante individualizado por el alcance de los objetivos.	Sistema de premios y sanciones El maestro como orientador del avance del aprendizaje del estudiante	Sistema de registros Los especialistas de pruebas con observación sicométrica, el estudiante como competente y la escuela como eficiente.

Nota: Elaboración propia a partir de las matrices históricas sobre la práctica de examen escolar descritas en la presente tesis.

En la práctica del examen descrita de la escuela moderna, como parte del método didáctico a partir del siglo XVII, se identifica doble caracterización de sedimentación arqueológica: por una parte, la práctica de examen como procedimiento pedagógico (en la interioridad del aula y de la escuela) y por la otra, como procedimiento de selección (en la exterioridad de los requerimientos sociales). Dicha caracterización, genera una tensión permanente que se subsiste en la escuela del presente.

Pareciera que el método de enseñanza, unido a la práctica de examen, se anticipa a la tecnología educativa del siglo XX, en cuanto a la búsqueda de eficiencia con el apoyo de la vigilancia de monitores.

El ritual del examen aparece también como una expresión de continuidad histórica en la escuela, mediante acciones de premio y castigo, con las que fabrica sujetos con individualidad hacia el privilegio y la emulación y sujetos con individualidad hacia la exclusión.

A partir del siglo XX, la práctica de examen escolar formó parte de una matriz histórica de la cuantificación de resultados dentro del discurso de la medición de objetivos conductuales. Las pruebas de inteligencia proporcionaron al examen escolar confiabilidad en sus resultados. Esta perspectiva cuantitativa persiste en los sistemas de calificación numérico al interior de la escuela, como en las pruebas a gran escala en la escuela del presente.

La pedagogía se vuelve experimental bajo pretensión de cientificidad y el mecanismo del test se posiciona como el principal instrumento de medición en la escuela. La escala que ubica al estudiante, se erige como la norma estadística y queda adscrita al discurso de las disciplinas, lo que le confiere un rango de objetividad con los efectos de verdad y con efectos directos en la selección-exclusión de los estudiantes, como evidencia de la vigilancia y normalización del saber escolar.

La perspectiva cualitativa entra a la escuela como parte de los discursos de la psicología cognitiva y el constructivismo pedagógico en sus diferentes matices y, a pesar de su visión pedagógica de apoyo a los procesos de enseñanza del maestro y el aprendizaje del alumno, la estructura rígida de promoción-reprobación de la práctica de examen escolar hace que los cambios no sean evidentes.

La práctica del examen escolar se encubre en un discurso de la evaluación cualitativa en términos de valoración de desempeños de competencias, que termina individualizando al estudiante por su rendimiento escolar, mediante la función de vigilancia y normalización del saber que mantiene el poder de promoción, reprobación, corrección o sanción.

En los inicios del siglo XXI, la práctica de examen se desplaza de la escuela al ámbito supranacional y sujeta desde una nueva mirada global de resultados, a las Instituciones educativas y a los sistemas de educación, donde los estándares de calidad permiten comparaciones según el resultado de las pruebas masivas.

La práctica de examen al interior de la escuela persiste en la calificación como una forma de individualizar a los estudiantes, bajo el registro exhaustivo de notas en boletines de calificaciones que al entregarlos, en forma de resultados finales, a los padres de familia, se da por terminado el proceso.

Ésta es una de las paradojas de la Institución educativa, dado que estudiantes y docentes sujetos a la práctica de examen por resultados, relacionan el aprendizaje con la posibilidad de ganar o de perder. En las afirmaciones de unos y de otros no se identifica la posibilidad del aprender a través de la evaluación, sólo se busca aprobar.

La ola de la globalización de inicios del siglo XXI, desplazó la práctica de examen hacia una *práctica de pruebas a gran escala*, basado en el enfoque de competencias que aparece como novedoso para resolver problemas del saber- hacer. Tal novedad se identifica como una capa

arqueológica desde la escuela moderna del siglo XVII, con la que se ha buscado desplazar el enciclopedismo de la práctica escolar, en la búsqueda de sentido de lo que se enseña en la escuela, y que se identifica en una continuidad histórica como responsable de ofrecer respuestas educativas a las necesidades sociales y económicas de cada época histórica.

El resultado de las pruebas a gran escala, además de funcionar para la selección del estudiante a la educación superior, incluye una nueva función de medición de la Institución Educativa, desde una mirada de control, bajo la forma rendición de cuentas que visibiliza a la institución educativa como superior, alto o medio.

La Institución Educativa, busca ubicarse en un rango de valoración alto o superior como una meta a la cual se aspira. De esta manera, la rendición de cuentas de la escuela a través de los resultados de las pruebas a gran escala adquiere un peso fundamental en la visibilidad de la Institución Educativa, cuyos resultados se difunden públicamente visibilizando la posición de la Institución Educativa, basada en los resultados obtenidos por los estudiantes.

Aunque se reconocen las discontinuidades que subyacen en la construcción de la práctica de examen del siglo XVII, ligado al método didáctico y, a partir del siglo XX ligado a los resultados del rendimiento académico visualizado en objetivos, indicadores de logros y desempeños de competencias, el punto de tensión al interior de la escuela sigue siendo una visión escolar del contenido que se enseña y se aprende, consolidada por el sistema de los exámenes a gran escala que representan la mirada de la existencia de calidad educativa si se obtiene altos resultados.

Observaciones y Recomendaciones

Quedan muchos temas pendientes de investigación sobre las transformaciones de la práctica de examen y sus efectos pedagógicos. Pendientes que ameritan seguir avanzando en el análisis

de los efectos complejos y multiformes que están relacionados con el examen de ingreso a nivel educativo, el examen como vigilancia del maestro a su alumno, el examen de acreditación desde un curso hasta una institución y el examen masivo con el que se apoyan las decisiones políticas sobre las poblaciones.

Para el análisis, se sugiere asumir que los cambios o transformaciones que sobrevienen al examen no se imponen en una relación de causalidad, por el contrario se presenta entre ellos una suerte de coexistencias. Es evidente que al interior de la escuela del presente estas subsisten con multiplicidad de usos, sin perder la fuerza de su funcionamiento como admisión, promoción, acreditación, rendición de cuentas. Todas estas prácticas definen su sentido específico, pero que a su vez comparten una misma utilidad, en términos de individualidad del estudiante y de la población estudiantil y del juicio externo sobre la institución educativa y sobre los sistemas educativos en su conjunto.

Conviene tener en cuenta que, describir la transformación del examen no exige tomar como referentes los modelos evaluativos ni las ideas de los autores que los gestaron. Tampoco exige ceñirse a los marcos legales, debido a que las discontinuidades se operan en sigilo, a través de múltiples fuerzas que producen el cambio, donde actúan todas las condiciones de posibilidad histórica en una discreción parsimoniosa que las vuelve creíbles. Es precisamente allí donde concierne preguntarse sobre las fuerzas que produjeron dichos cambios.

Será importante seguir investigando sobre las implicaciones en la vida de niños, niñas y jóvenes que están en proceso de formación y que, en muchos casos, son muy susceptibles a los juicios externos, especialmente cuando el juicio es bajo con implicaciones en su autoimagen y la sensación de fracaso que ahonda sus dificultades y aunque en la escuela no es el único lugar

donde se gesta y provoca el fracaso, es el espacio que construye, a través de la práctica de examen, las condiciones suficientes para que existan las relaciones de saber-poder que premian al excelente y sancionan al fracasado.

El debate está abierto sobre la práctica de examen escolar como una construcción social, en la que su diseño supere la cientificidad de la medición y ofrezca aportes constructivos de la acción de la ciencia social. Así, las redes fluctuantes y flexibles de la sociedad de control tendrán que volver la mirada a la dinámica humana que mueve la escuela, con la intención de superar la función de vigilancia y normalización desde la reducción de la medición y la cuantificación.

Por último, a propósito del título de esta tesis “¿Del Examen Escolar a la Evaluación Masiva? Transformaciones de la Práctica Evaluativa en la Escuela Colombiana”, se identificó que entre los términos examen y evaluación no se presenta complemento, porque no existe entre ellos relación de horizontalidad. Al interior del discurso de la evaluación, el examen se mantiene subrepticamente diluido entre las líneas del saber pedagógico, su evocación tiene algo de ilegítimo en el discurso pedagógico que habla de una evaluación formativa, pero paradójicamente su práctica se mantiene vigente, como una verdad constituida por la promoción-reprobación, corrección escolar y a partir de la aparición de las pruebas a gran escala intensificó su función de vigilancia y normalización, por lo que su objeto de enunciación y aplicación se ubicó estratégicamente en las decisiones gubernamentales que tienen como interés el ámbito poblacional.

Referencias

Primarias

- Acero, H. (1998). *Desarrollo histórico de las pruebas de admisión en la educación superior*. SNP. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.
- Anderman, E. & Maehr, M. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, Vol. (64), pp. 287–309.
- Arregui, P. (2008). *Uso de los resultados de evaluaciones educativas a gran escala en América Latina*. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del PREAL. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174348_archivo2.pdf
- Ball, S. & Youdell, D. (2007). *Internacional de la Educación. V Congreso Mundial. Informe preliminar: Privatización Encubierta en la Educación Pública*. Instituto de Educación: Universidad de Londres. Recuperado de: http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf
- Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación*. Examen del Banco Mundial. Washington, D.C.
- Blanco, R & Cusato, R. (2004). Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables. En *Escuelas de Calidad en Condiciones de pobreza*. Chile: Universidad Alberto Hurtado, BID con la cooperación de Unesco y Unicef.
- Blanco, R. (2008). Eficacia Escolar desde el enfoque de la calidad de la educación. En *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oreal/Unesco.
- Binet, A. & Simon, Th. (1905). Métodos nuevos para el diagnóstico del nivel intelectual de lo subnormales. En *J. Gondra, La psicología moderna: textos básicos para su génesis y desarrollo histórico*. (1992) Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Binet, A. (2003). *Las ideas acerca de los niños*. (Texto original publicado en 1913). Madrid: Gutenberg.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. New York: Houghton Mifflin.

- Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. En *Revista Mexicana de investigación educativa*, 63 (3), pp. 3-35.
- Bloom, B. (1956). Taxonomía de los objetivos educativos: La clasificación de los objetivos educativos. En *Manual I. Dominio cognitivo*. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Bloom, B., Hasting, J., & Madaus, G. (1975). *Evaluación del aprendizaje. Vol. (1)*. Buenos Aires: Troquel.
- Bustamante, G. & Jurado, F. (1993). La evaluación oficial del área de lenguaje. En *Revista Opciones pedagógicas Vol. (10 y 11)*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Bustamante, G. (1998). ¿Lograrán indicar los indicadores de logros? En *Revista Educación y Cultura No.43*. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores.
- Bustamante, G. (2002). La moda de la competencia. En *El concepto de competencias II*. Bogotá: Socolpe.
- Bustamante, G. & Díaz, L. (2001). *Políticas educativas y evaluación de la calidad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Digitalizado por Red Académica. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39_07pres.pdf
- Bustamante, G. (2003). *El concepto de competencia*. Un caso de recontextualización. Las competencias en la educación colombiana. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía. Alejandría Libros.
- Bustamante, G. & Díaz, L. (2003). *Factores asociables al desempeño de los estudiantes*. Ilustrado para la evaluación de impacto del plan de universalización en el área de lenguaje. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bogoya, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En *Competencias y proyecto pedagógico*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Unibiblos.
- Brunner, J. (2010) Educación: Escenarios de Futuro. *Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información, Documentos N° 16*. Chile: PREAL.

- Carrasquilla, R. (1927). Lo que va de ayer a hoy. En *Obras de Don Ricardo Carrasquilla*. Bogotá: La Luz.
- CEPAL – UNESCO (1996). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Lima: Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas
- CEPAL (2000). *Equidad, Desarrollo y Ciudadanía*. Santiago: Chile. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/desa/ousg/books/pdf/lcg2071.pdf>
- Cohen, E. (1997). *Educación, eficiencia y equidad*. Santiago de Chile: Ediciones SUR.
- Cohen, E. (2002). Educación, Eficiencia y Equidad: Una Difícil Convivencia. En *Revista Iberoamericana de Educación* No. 30. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de <http://rieoei.org/rie30a04.htm>
- Colegio Francisco de Paula Santander (1951). *Guía para la elaboración de desempeños anuales* (2012). Hermanos de las Escuelas Cristianas. Bogotá: Institución Educativa Distrital. Documento Institucional.
- Colegio Francisco de Paula Santander (marzo 9 de 2012). *Circular a padres de familia sobre preparación de prueba Saber*. Bogotá: Documento Institucional. Institución Educativa Distrital.
- Colegio Francisco de Paula Santander (2009). *Manual de Convivencia Santanderista*. Actualizado 2014. Bogotá: Documento Institucional. Institución Educativa Distrital.
- Colegio Francisco de Paula Santander (2004). *Proyecto Educativo Institucional Cinco Dimensiones personalizantes hacia una mejor calidad de vida*. Bogotá: Institución Educativa Distrital. Documento Institucional.
- Colegio Francisco de Paula Santander (2013). *Sistema Institucional de Evaluación del Estudiantes Santanderista SIEES*. Bogotá: Institución Educativa Distrital. Documento Institucional.
- Coll, C. & Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular: aprendizajes básicos, competencias y estándares. En *PRELAC Journal*, Vol (3), pp. 6-27.
- Comenio, J. A. (1993). *El mundo sensible en imágenes- Orbis Pictus-* (Original publicado en 1632) (Trad. A. Hernández). México: CONACYT- Porrúa.

- Comenio, J. A. (2009). *Didáctica Magna*. (Original publicado en checo en 1632 y en latín en 1657). (Prólogo G. de la Mora). Decimonovena edición. México: Porrúa.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva Libro blanco sobre la educación y la formación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea. *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. (2004) Un marco de referencia europeo. Puesta en Práctica de la Dirección de Trabajo "Educación y Formación 2010". Grupo de Trabajo B. "Competencias claves" Dirección General de Educación y Cultura*. Recuperado de: http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- Comisión Interinstitucional de la Conferencia Mundial sobre EPT (1990). *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Una visión para el decenio 1990*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552SB.pdf>
- Coraggio J. L. y R. M. Torres (1997). *La educación según el Banco Mundial (Un análisis de sus propuestas y métodos)*,. Buenos Aires: Miño y Dávila-CEM
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. En *Revista Redalyc.org Vol. (33). No. 2*, pp. 155-175. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514134009>
- Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. En: Bonal, X., Tarabini-Castellani, A., Verger, A. (Comp.). *Globalización y educación*. (pp. 87-116). Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 87-116.
- Delannoy, F. (1998). Reformas en la gestión educacional de los 90s. Human Development Department. En *Paper Series No. 21 The World Bank*. Latin America and the Caribbean Regional Office.
- De La Orden, A. & Jornet, J. (2012). *La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto*. Bordón.
- De Restrepo, J. F. (1819) Reglamento para las escuelas de la provincia de Antioquia formado por el Gobierno. *Revista Historia de la Educación Colombiana Vol. (2)*, 222-236. Recuperado de: <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1209>

- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. En *RELIEVE: (Vol.)* 9, n. 1, p. 11-43. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Estrada, D. (1973). Las escuelas Lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842. En: *Historia Mexicana (Vol.)* 22, No. 4, pp. 494-513. México.
- Faure, E., Herrera, F., Razzak Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M., y Champion Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza-Unesco.
- Ferrer, G. y Arregui, P. (2003). *Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación*. Recuperado de file:///D:/Downloads/pruebas_internacionales_aprendizaje_AL_arregui_ferrer.pdf
- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizaje en América Latina. Balance y desafíos*. Santiago de Chile: PREAL.
- Fox, S.S. (1826). *Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños* Bogotá: Archivo General de la Nación.
- Foro Mundial sobre la Educación. (2000) *Marco de Acción de Dakar de Educación para Todos: Cumplir con Nuestros Compromisos Colectivos*. Paris: Unesco.
- Guía del maestro* (1942). Para uso de los hermanos Maristas de la enseñanza. Redactado según las reglas y enseñanzas de su venerable fundador por Edelvives, 1853. España: Luis Vives.
- Guía de las Escuelas Cristianas* (Conforme a la edición de 1903). Bogotá: Librería Stella.
- Henley, W. (1888). *A book of verses*. London : D. Nutt. OCLC 13897970
- Hernández, C., Rocha de la Torre, A. & Verano L. (1998), *Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
- Hernández, J. M., Pozo, C. & Polo, A. (1994). *Ansiedad ante los exámenes: Un programa para su afrontamiento de forma eficaz*. Valencia: Promolibro.
- Herrera, M. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia*. Bogotá: Plaza y Janés.

- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior Icfes (1999). *Antecedentes y marco legal del examen de Estado*. Grupo de Evaluación de la Educación Básica y Media. Icfes, Santafé de Bogotá.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior Icfes (2000). *Nuevo Examen de Estado. Cambios para el Siglo XXI*. Icfes, Santafé de Bogotá.
- Instituto Colombiano para el Fomento a la Educación Superior Icfes (2007). *Teóricos de Pruebas*. Recuperado de: http://www.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat_view/8-saber-11/20-informacion-general/44-marcos-guias-y-ejemplos-de-preguntas/67-marco
- Instituto Colombiano para el Fomento a la Educación Superior Icfes (2011). *Pruebas SABER 5o. y 9o. Lineamientos para la aplicación muestral de 2011*. Bogotá: Icfes.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior Icfes (2011). *Informe técnico Saber 5o. y 9o. 2009*. Bogotá: Icfes.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada Alineación del examen SABER 11*. Recuperado de: www.icfes.gov.co/examenes/component/docman/doc_veiw/775_alneacion-delexamen-saber-11?Itemid=
- Iregui, A., Melo, L. & Ramos, J. (2006). *Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia*. Bogotá: Banco de la Republica. Recuperado de: www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra381.pdf
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. & Yaya, M. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Observatorio de reformas educativas Universidad de Quebec, Montreal. Ginebra: Oficina internacional de Educación, BIE / UNESCO
- Judges, V. (1971). La evolución de los exámenes. En Ángel Díaz Barriga (comp.) *El examen: textos para su estudio y debate* (pp. 31-48) . México: UNAM.
- Jurado, F. (2005). El concepto de competencia en los contextos de la evaluación externa: un estudio de caso. En *Enunciación*. Vol. 10, Núm. 1 (2005) pp. 22-30. Bogotá: Universidad Distrital. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/449>

- Jurado, F. (2009) (Coordinador). *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿Impacto pedagógico u obediencia institucional?* Colección general. Biblioteca abierta. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Kaessmann, W. (1966). *Diagnóstico sobre la situación actual de la Enseñanza de Matemática en la Escuela Primaria Colombiana. Análisis de una experiencia.* María Cristina Rojas de Ferro (edit.). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kreimer, R. (2000). *Historia del mérito.* Recuperado de: http://www.academia.edu/3738487/Historia_del_m%C3%A9rito_libro
- Leenen, I. Virtudes y limitaciones de la teoría de respuesta al ítem para la evaluación educativa en las ciencias médicas. En *Revista Investigación en Educación Medica 2014; Vo.1 3(9):40-55* México D.F.: Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México:
- López, N. (2006). *Equidad educativa y desigualdad social.* Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Madaus, G., & Kellaghan, T. (1992). Curriculum evaluation and assessment. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (119-154). New York: Macmillan.
- Madaus G. (1992). Curriculum evaluation and assessment. En *Handbook of research on curriculum.* American Educational Research Association (AERA).
- Mallarino, G. (1990). *El Gimnasio Moderno en la Vida Colombiana.* Bogotá: Villegas Editores.
- Marchesi, Á. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior N° 23*, pp 135-163. Madrid : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI
- Marchesi, Á. (2009). Preámbulo. En *Avances y desafíos en la evaluación educativa.* Elena Martín y Felipe Martínez Rizo (Coordinadores). (pp. 7-9) Madrid: Fundación Santillana. OEI
- Martínez, A. Noguera, C. & Castro, J. (1998). Reformas de la enseñanza en Colombia: 1960-1980. Del énfasis didáctico al énfasis curricular. En *Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docente de la Federación Colombiana de Educadores, No. 15.* pp. 13 – 21. Bogotá.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina.* Bogotá: Anthropos, Convenio Andrés Bello.

- Martínez, A. (2008). La escuela: un lugar para el común. En *Educación posiciones acerca de lo común*. Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comp.) (pp. 153-172) Serie Seminarios del CEM. Argentina: Del Estante editorial.
- Martínez, A. (2011). *Memorias de la escuela pública*. Colección bicentenario. Bucaramanga, Colombia: Universidad Industrial de Santander
- Martínez Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 11, Núm. 2, 2009. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/231/745>
- Martínez Rizo, F. (2013) Dificultades para implementar la evaluación formativa Revisión de literatura. En *Perfiles Educativos* Vol. 35. Núm. 139. México: IISUE-UNAM
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (1978). *Transferencia de Tecnología Educativa en Colombia*. Colciencias – OEA. Bogotá: Colciencias.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN (1984). *Marcos Generales de los programas curriculares*. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN (1984). *Fundamentos Generales del Currículo*. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN (1992). *Saber. Sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación*. Primeros resultados: matemáticas y lenguaje en la básica primaria. Colección documentos del Saber No. 1. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN (1998). *Lineamientos Curriculares. Indicadores de logros curriculares*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2002). *Finalidades y alcances del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. MEN (2002). *Estándares para la excelencia. Estándares curriculares para las áreas de matemáticas, lengua castellana y ciencias naturales y educación ambiental para la educación preescolar, básica y media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. MEN (2005). *Programa SABER. Evaluación Censal. Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Icfes.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional MEN. (2009). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-116042.html>

Ministerio de Educación Nacional MEN (2009). *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009*. Documento No. 11. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional

Ministerio de Educación Nacional MEN (2009). *Lineamientos curriculares*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89869.html>

Ministerio de Educación Nacional MEN (2010). Directiva Ministerial No. 29 del 16 de noviembre de 2010. Para Secretarios de Educación, Distrito y Municipios certificados, Directivos Docentes y Docentes. Asunto: evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles255748_archivo_pdf_directiva29.pdf

Ministerio de Educación Nacional. MEN (2009). Competencias genéricas en educación superior. En: *Boletín informativo* No. 13. *Educación superior* (diciembre de 2009). Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-92779_archivo_pdf_Boletin13.pdf

Ministerio de Educación Nacional. MEN (2010). Carta de la Ministra. Por una cultura de la evaluación. En *Periódico Al tablero* No. 55. (Febrero – marzo de 2010). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. En *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIX, No. 154, abril-junio, 2010, pp. 77-90. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora en la escuela. En *Revista Perfiles educativos*, Vol. 33(131), 116-130. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100008&lng=es&tlng=es.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. En *Sinéctica*, VOL. (39), 01-20. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010&lng=es&tlng=es.
- Muñiz, J. (1990): *Teoría de respuesta a los Ítems: Un nuevo enfoque en la evolución psicológica y educativa*. Madrid: Pirámide.
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. (pp. 13-32). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Neave, Guy (1990). La educación superior bajo la evaluación estatal: tendencias en Europa occidental (1986–1988). En *Universidad Futura*, vol. 2, núm. 5, México: UNAM.
- Niño, L. El currículo y la evaluación críticos: ¿Del control y la rendición de cuentas a la autonomía y la democracia? En *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Compilación Libia Stella Niño Zafra. Coordinadora Grupo de Investigación Evaluando_nos Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional- CIUP.
- Niño, L. & Gama, A. (2013). Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relación de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica? En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3) 185-198. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186781>
- Oviedo, M., Fiszibien A. & Sucre, F. (2015). *Aprendizaje para Todos: Un desafío pendiente en América Latina. Comisión para la educación de calidad para todos. Documento de Antecedentes*. Recuperado de: <http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/07/Aprendizaje-para-todos-web-2.pdf>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2000) *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, INCE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33694020.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2004). *Informe PISA 2003: Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana, 2005.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2005): *La definición y selección de competencias claves*. Resumen ejecutivo. Recuperado de: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2009). El Programa PISA de la OECDE. *Qué es y para qué sirve*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2009). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes: Prácticas internacionales*. París: OCDE. Recuperado de: http://www.oecd-ilibrary.org/education/evaluacion-y-reconocimiento-de-la-calidad-de-los-docentes_9789264079717-es
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2011). *Panorama de la educación*. Indicadores de la OCDE 2011 Informe Español.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2011). *La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*. OECD DOI Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090170-es>
- Peña, M. (1999). Tendencias internacionales en evaluación de la calidad de la educación. En: *Hacia una cultura de la evaluación. Memorias del tercer foro educativo distrital*. (pp. 17-22) Santafé de Bogotá: Secretaría de Educación.
- Periódico El Tiempo (24 de octubre de 2010). *268 mil alumnos de últimos grados van perdiendo el año en Colombia*. Sección: Educación/Universidades

- Periódico El Espectador (8 de junio de 2012). ¿Para qué sirven las pruebas Saber Pro? Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/vivir/sirven-pruebas-saber-pro-articulo-352085>
- Periódico El Espectador (1 de abril de 2014) *Colombia se vuelve a rajarse en pruebas Pisa. El país ocupa el último lugar en capacidad para resolver problemas, según estudio.* Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13761795>
- Popham, J. (1999). *¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?* Tomado y traducido de *Educational Leadership*, volumen 56, número 6, marzo de 1999. Santiago: PREAL: Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación.
- Postlethwaite, T.N (2006). ¿Qué es un buen estudio internacional comparado? En *Estudios internacionales sobre la calidad de la educación: la planificación de su diseño y la gestión de su impacto.* (pp. 111-127) Editado por Kenneth N. Ross e Ilona Jürgens Genevois. Paris: IIEP-UNESCO.
- Pérez-Abril M & Barrios M. (2010). La evaluación externa de la producción escrita en Bogotá (2005-2007): Más allá de la búsqueda del déficit en los estudiantes. En *Revista Localización: Enunciación*, Vol. 15, No. 2 (julio – diciembre 2010) p.p. 17 a 34. Bogotá: U. Distrital.
- Programa de la Reforma Educativa para América Latina PREAL (1998). *El futuro está en juego. Informe de la comisión internacional sobre educación, equidad y competitividad económica en América Latina y el Caribe.* Santiago: Corporación de Investigaciones para el Desarrollo CINDE.
- Programa de la Reforma Educativa para América Latina PREAL (2004). Un llamado a la responsabilidad por los resultados. En *Rendición de cuentas en educación No. 1.* Santiago: PREAL.
- Popham, W. J. (1983). *Evaluación basada en criterios.* Madrid: Magisterio Español
- Ravela, P. (2001). *¿Cómo Presentan sus Resultados los Sistemas Nacionales de Evaluación Educativa en América Latina?* Versión Abreviada No. 22. Grupo de Trabajo de Estándares y Evaluación. Chile: PREAL. Recuperado de: <http://www.grade.org.pe/gtee-preal/docs/Resultados.pdf>.

- Ravela, P. (2003). *¿Cómo aparecen los resultados de las evaluaciones educativas en la prensa?* Grupo de Estándares y evaluación de PREAL. Recuperado de: <http://www.preal.org/Archivos/Grupos%20de%20Trabajo/Evaluacion%20%20Estandares/Publicaciones/prensa%20parte%201.pdf>
- Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. Santiago de Chile: PREAL.
- Ravela, P.; Arregui, P.; Valverde, G; Wolfe, R.; Ferrer, G.; Martínez Rizo, F; Aylwin, M.; y Wolff, L. (2007). *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación. Chile: PREAL. Recuperado de: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluaciones_educativas_AL_necesita_preah.pdf
- Ravitch, D. (2011). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Ramírez, T & Téllez, J. (2006). *La educación Primaria y Secundaria en Colombia en el Siglo XX*. Unidad de investigación de Gerencia del Banco de la República. Recuperado de: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Restrepo, G., Sarmiento, J. & Ramos, J. (2003). Competencias y pedagogías en la enseñanza de las ciencias sociales. En *Trazas y miradas: evaluación y competencias*. (pp. 17-50) Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Unibiblos.
- Revista Semana (12 de marzo de 2013) *Vergüenza: Colombia entre los peores en educación*. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/colombia-entre-ultimos-puestos-prueba-pisa/366961-3>
- Revista Dinero (27 de noviembre de 2014). *Los mejores colegios 2014*. Consultado en: <http://www.dinero.com/edicion-impresacaratula/articulo/mejores-colegios-2014/203550>.
- Rojas, M. (1982). *Análisis de una experiencia: La Misión Pedagógica Alemana*. No. 10. Segundo semestre de 1982. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/10_05ensa.pdf
- Rosario, P., Núñez, J.C., Salgado, A., González-Pienda, J.A., Valle, A., Joly, C. & Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. En *Psicothema*, Vol. 20, No. 4. P.p. 563-570.

- Roeser, R. & Eccles, J. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. In *Journal of Research on Adolescence*, 8 (1), 123–158. California: Stanford University
- Rivas, M. (2013). *Los docentes de educación básica frente a las pruebas gran alcance. Cuestionario. 1. ¿En qué consiste la prueba Enlace? Los docentes de educación básica frente a las pruebas de gran alcance.* Recuperado de: <https://sites.google.com/site/portafolioeginetdanielacruz/lineas-de-tiempo-sobre-la-evaluacion-educativa-y-texto-adjunto-descriptivo/los-usos-y-atribuciones-hacia-las-pruebas-de-gran-alcance-pisa-y-enlace>
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015.* - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fundación CIPPEC. Recuperado de: http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2015/05/Rivas_A_2015_America_Latina_despues_de_PISA.pdf
- Saldarriaga, O. (2004). De Universidades a Colegios. La filosofía escolar y la conformación del bachillerato moderno en Colombia, 1792-1892. En Castro-Gómez, S; Restrepo E; (editores). *Genealogías de la colombianidad*, (pp. 308-333). Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar.
- Secretaría de Educación Distrital. (2012). *Sistema de Evaluación Integral para la Calidad Educativa SEICE.* Bogotá: - Dirección de Evaluación de la Educación.
- Schedler, A. (1999). *Conceptualizing Accountability.* In: The self-restraining state: power and accountability in new democracies. A. Schedler, L. Diamond and M. F. Plattner. Boulder, Lynne Rienner Publishers
- Secretaría Educación del Distrito SED Bogotá (2012) *Sistema de Evaluación Integral Para la Calidad Educativa – SEICE-*. Dirección de Evaluación de la Educación. Bogotá: Secretaria de Educación Distrital
- Secretaría Educación del Distrito SED Bogotá (2013). *Caracterización Sector Educativo Oficina Asesora de Planeación.* Grupo de Análisis y Estadística. Mayo de 2014. Recuperado de: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2013/BoletinEstadisticoAnual2013.pdf

- Scriven, M. (1967). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: AERA.
- Shepard, L. (2006). *Classroom assessment*. Westport CT, USA: Praeger.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In: R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand-McNally.
- Stufflebeam, D. (1987). *Evaluación sistémica. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós /MEC.
- Taccari, O. (2001). *Indicadores de Eficiencia Interna del Sistema Educativo. Tasa de Repitencia: Una Mirada Analítica*. Argentina: Ministerio de Educación. Instituto para el Desarrollo de la Calidad Educativa IDECE. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001018.pdf>
- Torrado, M. (2000). *Educación para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar*. En: Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá: Unibiblos.
- Toro, J. (1987). La hora de la verdad. Implicaciones del Decreto 1469. En *Revista Educación y Cultura No. 13*. pp. 26 a 28. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores.
- Triana, J. (1845). *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras*. (Imprenta de J. A. Cualla). Bogotá: Archivo General de la Nación.
- Tunning AL. (2007). *Proyecto Tunning América Latina*. Recuperado de: <http://www.tunning.unideusto.org/tunnigal/>
- Organización de Estados Iberoamericanos OEI. V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno Declaración de Bariloche San Carlos de Bariloche (Argentina), 16 y 17 de octubre de 1995. Recuperado de : <http://www.oei.es/vcumbre.htm>
- UNESCO-Comisión Internacional. Delors, J (1997). Informe de Educación para el siglo XXI. Bs Aires: Santillana-Unesco
- UNESCO - LLECE. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>

- UNESCO/OERALC. (2001). *Situación educativa de América Latina y el Caribe.1980-2000*. Proyecto Principal de Educación. Santiago: Sistema Regional de Información.
- UNESCO (2005). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (2005). Educación para todos, el imperativo de la calidad*. París: Unesco.
- UNESCO (2005) *Informe mundial de la Unesco. Hacia las sociedades del conocimiento..* Paris: Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- UNESCO (2008). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Educación para Todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta?* Paris: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>
- UNESCO (2015). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2015). Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. Paris: Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>
- UNICEF - Oficina Internacional de Educación OIE. (1996). *La repetición en la enseñanza primaria. Una perspectiva global*. Recuperado de: http://www.ibe.Unesco.org/publications/free_publications/repetit_1996_sp.pdf

Marco Legal sobre Educación y Evaluación Educativa

- Codificación nacional de todas las leyes de Colombia desde el año 1821*, hecho conforme a la ley 13 de 1912, por la Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado, prólogo de José Joaquín Casas, 1924. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Archivo General de la Nación.
- Constitución Política de Colombia* (1991). Asamblea Nacional Constituyente Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.
- Corte Constitucional. (1994). *Sentencia Derecho a la educación No. T- 092/94*. Libertad de Enseñanza-Titulares/Libertad de Cátedra/Personal Docente. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/T-092-94.htm>
- Corte Constitucional. (1994). *Sentencia No. T-569/94 Derecho a la educación- Deberes de los estudiantes/Reglamento educativo-Cumplimiento*. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/t-569-94.htm>

Corte Constitucional. (1994). Sentencia No. T-316/94 *Derecho a la Educación/Plantel Educativo-Retiro*. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/T-316-94.htm>

Ministerio de Instrucción Pública (1903). *Ley 39 sobre Instrucción pública de 1903*. Bogotá: Diario oficial de la república de Colombia 11.931 del 30 de octubre de 1929.

Ministerio de Instrucción Pública (1927). *Disposiciones vigentes. Prólogo de Antonio José Uribe*. Bogotá: Imprenta Nacional. Biblioteca Nacional.

Ministerio de Educación Nacional MEN (1962). *Decreto No. 45 de 1962 por el cual se establece el Ciclo Básico de Educación Media, se determina el Plan de Estudios para el Bachillerato, y se fijan Calendario y Normas para evaluar el trabajo escolar*. Bogotá: Diario oficial de la República de Colombia No. 30704, jueves 25 de enero de 1962.

Ministerio de Educación Nacional MEN (1963). *Decreto 1710 de 1963 por el cual se adopta el Plan de Estudios de la educación primaria y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Diario oficial de la República de Colombia No. 31169 del 25 de julio de 1963.

Ministerio de Educación Nacional MEN (1963). *Decreto 1955 de 1963 (septiembre 2) Por el cual se reorganiza la educación normalista*. Bogotá: Diario Oficial No. 31190 (25 de septiembre de 1963).

Ministerio de Educación Nacional MEN (1964). *Primer Grado*. División de Educación Elemental y Alfabetización. Programas de Enseñanza Primaria. Decreto No. 1710 del 25 de julio de 1963. Bogotá: MEN-Oficina Coordinadora de Escuelas Piloto.

Ministerio de Educación Nacional MEN (1968). Decreto No. 3156 de 1968 (diciembre 26). *Por el cual se garantice el Fondo Universitario Nacional*. Bogotá Diario Oficial No. 32691 (22 de enero de 1969).

Ministerio de Educación Nacional MEN (1976). *Decreto Ley 088 de 1976 por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: Diario oficial de la república de Colombia No. 34495, 26 de enero de 1976.

Ministerio de Educación Nacional MEN (1978). *Decreto No. 1419 de 1978 por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles*

de educación pre-escolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional. Diario oficial de la república de Colombia 35070 de 8 de agosto de 1978.

Ministerio de Educación Nacional MEN (1980). *Decreto 2343 de 1980 por el cual se reglamentan los exámenes de estado para el ingreso a la educación superior.* Diario oficial de la república de Colombia No. 35603 del 18 de noviembre de 1980.

Ministerio de Educación Nacional MEN (1984). Resolución 17486 del 7 de noviembre de 1984 sobre técnicas y procedimientos para la evaluación y promoción escolar. En Plan de estudios para la educación básica. Serie documentos. Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional MEN (1987). *Decreto 1469 de 1987. Por el cual se reglamenta el artículo 8º del Decreto ley 088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación básica primaria.* Diario oficial de la república de Colombia No. 37.989 lunes 3 de agosto de 1987.

Ministerio de Educación Nacional MEN (1988). Promoción automática. Propuesta de logros para la básica primaria. Edición especial abril, 1988. Dirección General de capacitación. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional MEN (1992). *Ley 30 de 1992 Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior.* Bogotá: Diario Oficial de la República de Colombia No. 40.700, 29 de diciembre de 1992.

Ministerio de Educación Nacional MEN (1993). *Ley 60 de agosto 12 de 1993. Por la cual se dictan normas orgánicas sobre la distribución de competencias de conformidad con los artículos 151 y 288 de la Constitución Política y se distribuyen recursos según los artículos 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones.* Bogotá: Diario Oficial de la República de Colombia No. 40987 del 12 de agosto de 1993.

Ministerio de Educación Nacional MEN (1994). *Ley 115 de 1994 de febrero 8. Por la cual se expide la ley general de educación.* Bogotá: Diario Oficial de la República de Colombia No. 41.214 de 8 de febrero de 1994.

Ministerio de Educación Nacional MEN (1994). *Decreto 1860 de 1994 por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.* Bogotá: Diario Oficial de la república de Colombia No. 41.473 del 4 de agosto de 1994.

Ministerio de Educación Nacional MEN (1996). *Resolución 2343 de 1996 Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.* Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional MEN (2001). *Ley 715 de diciembre 21 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.* Bogotá: Diario Oficial de la República de Colombia No. 44654 del 21 de diciembre de 2001.

Ministerio de Educación Nacional MEN (2002). *Decreto 230 de 2002 Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional.* Diario oficial de la República de Colombia No 44.710, de 15 de febrero de 2002.

Ministerio de Educación Nacional MEN (2008). *Resolución No. 489 de octubre 20 de 2008 Por la cual se adoptan las metodologías para seleccionar los mejores estudiantes de la Prueba de Estado Aplicada por el ICFES y para la clasificación de la Instituciones Educativas.* Bogotá: MEN- ICFES.

Ministerio de Educación Nacional MEN (2009). *Decreto 1290 de 2009 Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.* Bogotá: Diario Oficial de la República de Colombia 47322 de abril 16 de 2009.

Ministerio de Educación Nacional MEN (2009). *Ley 1324 de 2009 por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES.* Bogotá: Diario oficial de la República de Colombia No. 47.409 de julio 13 de 2009.

Ministerio de Educación Nacional MEN (2010). *Decreto 869 de 2010. Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la Educación Media, ICFES-SABER 11o.* Bogotá: Diario oficial de la República de Colombia No. 47.655 de 18 de marzo de 2010.

Ministerio de Educación Nacional MEN (2011). *Decreto 1055 - 13 de abril de 2011 Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media que se rigen por el Decreto Ley 2277 de 1979, y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal*. Bogotá: Diario oficial de la República de Colombia No. 8445 de 13 de abril de 2011.

Secretaría de Educación de Bogotá SED Bogotá (2011). *Resolución 743 de marzo 09 de 2011 por la cual se transfieren recursos del proyecto 195 “Evaluación e incentivos económicos para promover la calidad de la educación en los colegios oficiales del distrito” a través de los Fondos de Servicios Educativos para apoyar los Planes de mejoramiento de los colegios oficiales del Distrito en la vigencia 2011*. Bogotá: Secretaría de Educación.

Fuentes Secundarias

Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (1988). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata

Álvarez, A. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?* Editorial Magisterio, Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, Bogotá

Begler, J. (1983). *Psicología de la conducta*. 1era Edición. Barcelona: Paidós.

Blythe, T. (1998). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.

Bottani, N. (2006). La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador. En *Revista de Educación*. No. Extraordinario pp. 75-90.

Canguilhem, G. (1978). *Lo normal y lo patológico*, 2ª ed. Trad. Ricardo Poschart, México: Siglo XXI.

Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores

- Carrasquilla, R. (1964). *Dimitas Arias*. Medellín: Bedout. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/literatura/carrasqu/carras10.htm>
- Cremin, L. (1969). *La transformación de la escuela*. Buenos Aires: Omeba.
- Chrobak, R. (1988). *Metodologías para lograr aprendizaje significativo*. Argentina: Universidad Nacional de Comahue. EDUCO.
- Coll, C. & Gillieron, C. (1985). Jean Piaget: El desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento racional. En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios. *Psicología Evolutiva I*. Madrid: Alianza, Teoría y Métodos. (pp. 165-194). Madrid: Alianza
- Comte, A. (2007/1884). *Discurso sobre el espíritu positivo. Primera edición cibernética, noviembre del 2007* Recuperado de: http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/filosofia/comte/indice.html
- Chadwick, J. (1989). *Evaluación formativa*. Barcelona: Paidós.
- Chiavenato, I. (1986). *Introducción a la teoría general de la administración*. México: McGraw – Hill.
- Deleuze, G. (1996). *Control y Devenir*. En: *Conversaciones*, Trad. José Luis Pardo, Valencia: Pre-textos.
- Dussel, I. & Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel Educación
- Díaz Barriga, Á. (2001). *El examen. Textos para su historia y su debate*. México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz, C. (1987). Promoción con calidad. En Revista *Educación y Cultura No. 13*. pp. 33 a 35. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores.

Durkheim, E. (1982). Los grados. En E. Durkheim, *Historia de la Educación y de las doctrinas pedagógicas La evolución pedagógica en Francia* (1a ed. francesa 1938). pp. 169 a 176 Madrid: La Piqueta.

Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye cómo?, en Profesorado. En *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, vol. 9, n.º 1. pp. 1-24 Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>

Escudero, J. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. Red U. Revista de docencia universitaria, No. 2. Recuperado de: www.um.es/ead/Red_U/m2/escudero.pdf.

Feldman, D. & Mórtoła, G. (2012). *Buenas condiciones para el trabajo escolar*. Revista del IICE No. 31 pp. 135-148. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/issue/view/45/showToc>

Figel', J. (2009). *Autonomía y responsabilidad del profesorado europeo*. Red europea de información en educación Eurodyce. España: Secretaría General Técnica de Eurodyce. Recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/094ES.pdf

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Fernández de Lizardi, J. (1992). *El periquillo sarniento*. México: Porrúa.

Foucault, M. (1980). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

Foucault, M. (1991). *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*, Trad. y ed. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría. Madrid: La Piqueta

Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad 2 El uso de los placeres*. Primera educación en francés 1984. Decimoquinta edición en español. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2004). *La arqueología del saber* (Trabajo original publicado en francés en 1969). Vigésimo segunda edición. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (Obra original publicado en francés, en 1975). Trigésimo cuarta edición. México: Siglo XXI.

- Giddens (1997). *Política, sociología y teoría social: reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*. Barcelona: Paidós
- Gimeno S., J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). Evaluación. El profesorado. ¿Mejora de la calidad o incremento del control? *Cuadernos de Pedagogía No. 219*. pp. 22 a 27.
- Gómez Rodríguez de Castro, F. (1992). La vida de Juan Amos Comenio 1652-1670. En *Educación y Pedagogía, No. 4* (8 y 9), 205-226.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. California: Newbury Park: Sage.
- Hamilton, L. S. (2002). *Making sense of test-based accountability in education*. Santa Mónica, CA: Rand Corporation.
- Hardt, M. & Negri, A. (2002). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós
- Hoskin, K. (1993). Foucault a Examen. El Criptoteórico de la Educación Desenmascarado. En: Stephen Ball (comp.) En *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber* (pp. 33-58) . Madrid: Morata
- Kamin, L. (1983). *Ciencia y política del cociente intelectual*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Kazdin, A. (2008). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. México: Manual Moderno
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise.
- Mockus, A., Hernández, C., Guerrero, B, Granes, J. Castro, M., Charum, J.& Federici, C. (1985). *La reforma curricular y el magisterio*. *Revista Educación y Cultura. No. 4*. pp. 65-88. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Nieto Caballero, A. (1966). *Una escuela*. Bogotá: Antares.
- Ocampo, J. (1998). Puntos de vista para un debate. *Revista Educación y Cultura No. 43* . pp. 22-23. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores.

- Ocampo, J. (2008). Elementos pedagógicos y políticos contra la promoción automática de los estudiantes. *Revista Educación y Cultura* No. 80. pp. 16-21. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias ¿es darle la Espalda a los saberes? Red U. En *Revista de Docencia Universitaria, núm. monograf. II*. Recuperado de: www.redu.um.es/Red_U/m2
- Pozo, I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Quiceno, H. (1996). *Origen de las Escuelas Normales y de los institutos de pedagogía en la época moderna*. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 8, No. 16, 1996. Medellín: Universidad de Antioquía pp. 126-153.
- Quiceno, H. (2000). *Elementos para una posible historia de la evaluación*. En: *Alegría de Enseñar*. Revista para maestros y padres. No 38. Cali.
- Rabecq, M. (1957). *Juan Amós Comenius. Apóstol de la educación, precursor de la escuela moderna*. UNESCO: El correo. Una ventana abierta sobre el mundo (11), pp. 4 a 15.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Siegler, R. (1992). El otro Alfred Binet. En *Psicología del desarrollo*, 28, No. 2, 170-179.
- Skinner, B. F. (1974). *Tecnología de la enseñanza*. Traducido del inglés. Barcelona: Labor. abril-junio, 77-90.
- Stiggins, R. (2007). Conquering the formative assessment frontier. En James H. McMillan (Edi). *Formative classroom assessment : Theory into Practice*. New York. Teachers College Press, pp. 8-27.
- Taylor, F. (1911). *The principles of scientific management*. New York: Norton, Library
- Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo* (1ª ed. 1950). Buenos Aires: Troquel.

- Universidad Nacional de Colombia (2009). *Más y mejores colegios para Bogotá*. Carta Universitaria Impreso No. 49. Bogotá: Unimedios Centro de Información.
- Universidad Nacional de Colombia (2010). *Arquitectura escolar y educación. Megacolegios en Bogotá, la dignificación de la formación y de los estudiantes. Claves para el debate público*. Enero de 2010, No. 32. Bogotá: Unimedios Centro de Información.
- Vasco, C. (2011). La presencia de Piaget en la Educación colombiana, 1960-2010. En *Revista Colombiana de Educación*. No. 60, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Colombia. pp. 15-40.
- Vigil-Colet, A., Lorenzo-Seva, U., & Condon, L. (2008). Development and validation of the statistical anxiety scale. En *Psicothema*, 20(1), 174-186
- Zuluaga, O. (1992). Otra vez Comenio. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 4, núm. 8-9, (segundo semestre de 1992 y primer semestre de 1993). pp. 241-273. Medellín: Universidad de Antioquia - Facultad de Educación.
- Zuluaga, O. Saldarriaga O., Echeverry, A, & Zapata, V. (2004). La instrucción pública en Colombia, 1810-1902: Surgimiento y desarrollo del sistema educativo. En O.L. Zuluaga y G. Ossenbach (Comps.): *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos*. Tomos I, Bogotá: Magisterio.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Universidad de Antioquia, Anthropos y Siglo del Hombre editores
- Zuluaga, O. (2001). Entre Lancaster y Pestalozzi: Los manuales para la formación de Maestros en Colombia. En *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XIII (29-30). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. (2005). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En: *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Grupo Historia de la Práctica pedagógica, Magisterio