



Original Article

<https://doi.org/10.22463/25909215.4132>

Sentidos de la evaluación del aprendizaje en Colombia: una aproximación histórica

Senses of learning evaluation in Colombia: a historical approach historical approach

Claudia Ávila-Vanegas^{1*}, Oscar Jardey Suárez², Mónica Yolime Torres-Becerra³

¹Doctora en Educación, claudia.avila03@usc.edu.co, ORCID: 0000-0003-0797-4302, Grupo de Investigación CIEDUS, Universidad Santiago de Cali, Colombia.

²Doctor en Educación, ojardeys@udenar.edu.co, ORCID: 0000-0001-8780-595X, Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.

³Licenciada en Educación Artística, monicatorres_25@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7600-7822, Universidad de Pamplona, Colombia.

Cómo citar: Ávila-Vanegas C., Suárez O.J., Torres-Becerra M.Y., “Sentidos de la evaluación del aprendizaje en Colombia: una aproximación histórica.”. *Perspectivas*, vol. 8, no. S1, pp. 191-202, 2023.

Recibido: Julio 4, 2023; Aprobado: Agosto 18, 2023.

RESUMEN

Palabras Claves:

Evaluación Del Aprendizaje, Examen, Pruebas, Conocimiento, Escuela.

El presente análisis es una aproximación al desarrollo histórico de las actividades y prácticas asociadas a la evaluación del aprendizaje en Colombia. Para ello, se enuncian las interrelaciones históricas, políticas y sociales que dinamizaron el sistema educativo y las escuelas en su relación con la verificación de la transferencia y adquisición de conocimientos, que actualmente se reconoce como la garantía del aprendizaje efectivo y relevante para todas las personas, con técnicas que identifican a la evaluación como un dispositivo de regulación y control. Se considera importante contextualizar y configurar los antecedentes que han dejado marcas simbólicas y discursivas alrededor de la construcción del significado de la evaluación de los aprendizajes como una posibilidad de reflexión en los sujetos sociales que la viven, desarrollan, resisten y/o posiblemente reproducen a través del tiempo y el espacio, evidenciando diversas realidades en el enriquecido escenario de tensiones que caracteriza la escuela.

ABSTRACT

Key Words:

Learning Assessment, Exam, Tests, Knowledge, School.

This analysis is an approximation to the historical development of the activities and practices associated with the evaluation of learning in Colombia. For this, the historical, political, and social interrelations that energized the educational system and schools in their relationship with the verification of the transfer and acquisition of knowledge are enunciated, which is currently recognized as the guarantee of effective and relevant learning for all people, with techniques that identify evaluation as a regulation and control device. It is considered important to contextualize and configure the antecedents that have left symbolic and discursive marks around the construction of the meaning of the evaluation of learning as a possibility of reflection in the social subjects that live, develop, resist and/or possibly reproduce it through of time and space, evidencing various realities in the rich scenario of tensions that characterizes the school.

Introducción

Las posturas epistémicas y la visión de mundo no surgen de manera independiente, devienen de profundas interrelaciones históricas, culturales, políticas y sociales que se dinamizan en las experiencias y saberes de cada ser humano: lo que piensa, siente y hace, incluso si no es coherente y articulado, puesto que forma parte de la complejidad humana (Morin, 2007).

Para poder revisar y analizar retrospectivamente las razones de las concepciones que como docente se tiene alrededor de la evaluación del aprendizaje, qué es, por qué y para qué se lleva a cabo, cuál es su sentido social y práctico, quién la valida, entre otras interrogantes, es necesario reconocerse como sujetos históricos, portadores de un legado transmitido a través de generaciones en las prácticas sociales adoptadas por la sociedad, la escuela y la familia.

*Corresponding author.

E-mail address: jmorelos@unicartagena.edu.co (José Morelos-Gómez)



Peer review is the responsibility of the Universidad Francisco de Paula Santander.
This is an article under the license CC BY 4.0

En primer lugar, se realizó un recorrido histórico general sobre las huellas encontradas acerca de la evaluación del aprendizaje en Colombia o las prácticas de evaluación asociadas a ella, incluyendo su relación con la verificación de la transferencia de conocimientos. Esto se hizo en concordancia con la necesidad de contextualizar y poder develar los antecedentes que han dejado marcas simbólicas y discursivas en la construcción del significado de la evaluación de los aprendizajes en la escuela y, por consiguiente, en los sujetos sociales que la experimentan, desarrollan, resisten y posiblemente reproducen en los escenarios educativos. Con este propósito, se revisaron documentos sobre la historia de la educación en Latinoamérica y Colombia, así como textos que abordan la sociogénesis de la evaluación de los aprendizajes y la normativa relevante, dado que contribuyen al análisis de su configuración histórica.

Una breve mirada histórica a la evaluación del aprendizaje en Colombia

Para empezar, la historia de Latinoamérica tiene sus raíces en un pasado ancestral trasgredido por la presencia de extranjeros que colonizaron nuevas tierras, impusieron costumbres, tradiciones y estructuras normalizadas con el paso del tiempo. Durante la época del colonialismo, se gestó una organización basada en la clasificación social. Ortiz y Buitrago (2017) reconocieron esta clasificación en dos etapas: natural y científica.

La primera etapa corresponde al periodo colonial y gran parte del siglo XIX. Se fundamentaba en los prejuicios de la época sobre la supuesta superioridad de ciertas razas como un orden divino y natural. Bajo estos preceptos, se llevó a cabo el proceso de evangelización a cargo de los colonizadores blancos hacia los indígenas (considerados como seres sin alma), los mestizos y los negros. Posteriormente, la segunda etapa corresponde al proceso de adaptación del discurso científico del positivismo y

el evolucionismo, que sustentaba la diferencia racial en términos de genética y herencia.

En este contexto, la historiadora Gonzalbo (2000) mencionó que, aunque no existía un sistema educativo, había un ideario político y un proyecto social implícito en la época: formar a las personas para la vida eterna. Debían instruirse según un modelo único e igual para todos, a pesar de las contradicciones, desigualdades e injusticias. Sin embargo, durante el siglo XVI y XVII había algo común para todos: la enseñanza de la doctrina cristiana mediante el catecismo de Ripalda, un texto instructivo que incluso se utilizó hasta la segunda mitad del siglo XX, dado que se consideraba que un buen adoctrinamiento era sinónimo de buenas costumbres y una buena educación (Sánchez, 2009; Rengifo, 2019). Este catecismo contenía los mandamientos, los pecados capitales y las virtudes que se debían alcanzar, y simbolizaba la lealtad a la madre patria. La instrucción estaba a cargo de religiosos y misioneros, cuyo objetivo era preservar el orden social establecido, donde cada persona ocupaba un lugar otorgado por la Providencia.

De esta manera, los conventos fueron los espacios para el adoctrinamiento cristiano, donde la memorización, la repetición y el canturreo eran las actividades de enseñanza para hombres, mujeres y niños (Gonzalbo, 2000). Luego, aquellos que mostraban progresos y destacaban en su posición social podían internarse en conventos para aprender lectura, escritura, canto litúrgico y latín. Por otra parte, aquellos que no tenían privilegios sociales eran entrenados en artes y oficios que beneficiaban los proyectos económicos de los terratenientes, quienes ahora eran los dueños de la tierra. Sin duda, este escenario de clasificación social dejó una marca en el desarrollo de la sociedad latinoamericana, su educación y en las prácticas de evaluación que se utilizan actualmente para clasificar socialmente a las personas.

Continuando con la narrativa histórica, hacia finales del siglo XVIII, surgieron en América Latina las ideas del pensamiento moderno, enfocadas en la formación de un nuevo tipo de persona. Junto a estas ideas, llegaron nuevos planteamientos teóricos y científicos provenientes de la medicina, la psicología, la biología y la estadística. La ilustración y su creencia en el progreso a través del conocimiento y la razón cuestionaron la educación elitista y el absolutismo del antiguo régimen. Al mismo tiempo, promovieron el desarrollo de la razón secular y la inclusión de una educación práctica y artesanal en los proyectos educativos (Farber, 2017), que respondieran a la creciente exigencia para la producción y comercialización de productos. Estos proyectos fueron impulsados por líderes influidos por el pensamiento liberal de la época, que se extendió en gran medida debido al impacto de la Revolución Francesa.

Las prácticas asociadas al concepto de evaluación

Como consecuencia, en el siglo XIX se organizó el sistema educativo en medio de la posguerra de la independencia, en un contexto de establecimiento de una sociedad nacionalista que dio paso al periodo republicano, donde la educación se volvió fundamental para el progreso político y económico. Como garantía, en las instituciones escolares, aunque aún dirigidas por clérigos, se implementaban exámenes orales como una forma de evaluar y demostrar lo aprendido durante la instrucción, principalmente bajo la orientación de la metodología Lancasteriana.

La estructura educativa estaba organizada en tres niveles: elemental, medio y superior, y la mayoría de la población asistente eran varones. De acuerdo con la investigación doctoral realizada por Rengifo (2019), se llevaban a cabo exámenes conocidos como “certámenes” para verificar que los estudiantes cumplieran los requisitos para avanzar al

siguiente nivel, y al mismo tiempo, para demostrar el buen desempeño de los maestros.

Estos eventos eran de carácter público y los examinadores eran personajes socialmente reconocidos, como el alcalde, los inspectores y el cura, entre otros. Además, esta práctica se consideraba como el mecanismo de verificación de la efectividad de los recursos invertidos por la nación en las provincias (Torrejano, 2012).

Sin pretender generalizar, para lograr demostrar una buena educación impartida, el maestro debía mantener el orden y el control en la instrucción a través de métodos como el temor a los castigos y el deseo por ser reconocidos con elogios. Además, en los registros se podía evidenciar la sumatoria de buenos o malos comportamientos que se exhibían en el certamen, donde los estudiantes sobresalientes recibían públicamente algún tipo de reconocimiento.

Como ejemplo de la regulación de los castigos y premios, a continuación, se retoma uno de los aspectos del reglamento de una institución específica que detalla estas acciones en la sección 4, al nombrar que, al final del año escolar se distribuían los premios y estímulos de acuerdo a las disponibilidad de recursos, teniendo en cuenta las notas registradas y las calificaciones de los exámenes donde se hubiese demostrado el dominio de los conocimientos; en caso de malos resultados, se describían algunas de las acciones como: encierro, represión en privado o pública, uso de férula y en última instancia la expulsión.

Las anteriores son solo algunas de las prácticas educativas y de control que estaban naturalizadas para esa época. Hacia finales del siglo XIX, gracias a los discursos integrados en las escuelas normales, estas prácticas comenzaron a transformarse en consonancia con los discursos de la modernidad, que concebían al niño como un ser con una naturaleza y psicología propias. En este sentido, se implementaron reformas en el sistema educativo.

En el caso de Colombia, el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 (Jaramillo, 1980) instauró una educación popular y laica cuyo objeto era formar para la sanidad del cuerpo y el alma, así como la formación de ciudadanos de una sociedad libre.

Sin embargo, los exámenes seguían siendo una forma de evidencia para las autoridades sobre su enfoque hacia la educación popular, la formación del carácter y su utilidad para la patria y la familia, además de otorgar un lugar honorable en la sociedad. Estas afirmaciones parecen tener raíces en los principios del proyecto educativo de los tres siglos anteriores, especialmente en lo que respecta a la clasificación social.

En el siglo XIX, durante sus primeras décadas, se establecieron los nuevos idearios políticos de la República, surgidos de los procesos de independencia, los cuales se impregnaron de una orientación científica y moderna de la educación, sin obviar el papel aún predominante de la iglesia (Arévalo & Rodríguez, 2012). En Colombia, a partir de la Ley 2 (1821), emitida por el Congreso de Cúcuta, se introdujeron nuevas directrices para la instrucción pública, ordenando la creación de escuelas en todas las ciudades, con un plan de estudios fundamentado en la religión y la moral pública y privada.

El impulso de las ideas progresistas de la época llevó a contemplar una instrucción pública que vinculara la evaluación como garantía para integrar la economía nacional con la dinámica internacional del mercado, específicamente en torno a la producción y exportación del café. A principios del siglo XX, se implementó la primera fase de ajuste del sistema educativo a las necesidades administrativas, económicas y políticas, lo cual requería la aplicación de pruebas de selección, inicialmente para el ingreso a la educación superior.

Es importante precisar el impacto del positivismo en la educación del siglo XIX y la

concepción racional de la pedagogía, que incorporaba argumentos de la psicología experimental y la medicina para identificar la capacidad cognitiva de los estudiantes, estableciendo una relación proporcional entre los conceptos de inteligencia, genética y test psicométricos (Apple, 2008; Gil, 2017). Esto marcó el rumbo de la evaluación en el siglo XX, específicamente en su asociación directa con la aplicación de exámenes o pruebas de conocimiento.

La evaluación en el siglo XX, su configuración como dispositivo técnico-instrumental

En el transcurso de los primeros decenios del siglo XX, la evaluación de los aprendizajes continuó considerándose como mecanismo regulador de la buena conducta y los principios morales en servicio de una nación progresista. De acuerdo con Sánchez (2009), en su estudio genealógico de la evaluación en Colombia durante el siglo XX, se observa la presencia de la evaluación como “una pluralidad de prácticas evaluativas dispersas, descontextualizadas, inconexas, insertas en la acción educativa” (p. 1682). Esto se debe a que se intentaba adoptar los ideales de la educación universal de orientación liberal y las teorías de la Escuela Nueva, enmarcadas en una alianza heredada entre el Estado y la Iglesia.

Por su parte, Lafrancesco (1988) señaló que en el periodo de 1930-1950, en las directrices curriculares se hizo hincapié en la educación integral, sugiriendo un cambio en las evaluaciones memorísticas y enciclopédicas. Se promovieron alternativas como círculos de lectura y laboratorios que garantizaban la formación moral y técnica requerida para esa época. Estos cambios estaban en línea con la tendencia pedagógica internacional de la Educación Progresiva, liderada por John Dewey, movimiento al que también pertenecía Ralph Tyler. Sus concepciones pragmáticas e instrumentalistas sobre la educación (Gil et al., 2017) influyeron en una visión técnica y racionalista sobre el currículo y la evaluación tanto a nivel mundial como en el país.

Por otro lado, la Misión de Economía y Humanismo, dirigida por el sacerdote francés Lebret, que tuvo lugar en Colombia en 1954, propuso la aplicación de pruebas examinadoras en todos los grados y niveles de escolaridad, con el propósito de separar a los ineptos, a quienes se les ofrecería una orientación vocacional que les permitiera descubrir su vocación de forma más acertada. Un ejemplo mencionado por este autor en relación con la educación superior son los exámenes de cultura general en 1934, cuyos resultados llevaban a exclusiones temporales o definitivas.

Se destaca que en 1952 estos exámenes se aplicaban con extrema rigurosidad y vigilancia, según el Decreto 2289 (1951). En cuanto a la educación secundaria, se observan prácticas evaluativas asociadas a lecciones, tareas, pruebas de conocimiento en clase, asistencia obligatoria, calificaciones y la habilitación como oportunidad en caso de pérdida de asignaturas (Torreano, 2012).

En la década de los años cincuenta, la planificación educativa se centró en la unificación de criterios y objetivos, contenidos, procedimientos y evaluaciones. Específicamente, el Decreto 45 (1962) reguló la evaluación del trabajo escolar (Sánchez, 2009) con los artículos 19 al 22 que describían los requisitos para la presentación de los exámenes finales para ser promovidos, los promedios en las calificaciones definitivas, la asistencia escolar del 90 % de las horas, el uso obligatorio de las libretas escolares y la emisión de boletines periódicos.

En este periodo, un evento importante fue la promulgación del Decreto 1955 (1963), que orientó la reorganización de la educación normalista y estableció pautas para una evaluación tanto cuantitativa como cualitativa en el Capítulo VI:

Artículo 66. La evaluación es el proceso por medio del cual la institución educativa obtiene evidencia de que está cumpliendo sus finalidades y formando buenos ciudadanos y profesionales. Se

orientó hacia una evaluación que reconociera el progreso de los alumnos, facilitando su selección, así como la implementación de métodos para la enseñanza que involucraran el descubrimiento de las causas sociales y/o emocionales que podían influir en sus dificultades.

De esta manera, se observa una descripción del proceso evaluativo que comparte, de forma general, algunas características de la visión actual sobre evaluación de los aprendizajes, excepto por precisiones como la selección de los alumnos y los objetivos profesionales. Sin embargo, esta visión no aparece consignada para otros niveles o modalidades de formación en el sistema educativo, aunque implícitamente se esperaría que esta concepción de evaluación la aplicaran y transmitieran los normalistas en el ejercicio de su labor docente.

Por otro lado, al finalizar la década de los años sesenta, en el marco del ideario político de la modernidad conservadora y la Alianza para el Progreso, se dio la conformación del Servicio Nacional de Pruebas (SNP) en 1966 y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) en 1968, cuya finalidad era la elaboración, aplicación y evaluación de pruebas para la selección e ingreso de estudiantes a la educación superior. Estas acciones también fueron una respuesta a las propuestas desarrollistas promovidas por la Cepal desde los años cincuenta hasta la década del setenta, sustentadas en un discurso economicista que incentivaba la inversión en el ser humano como recurso para garantizar la democracia política, el crecimiento económico y el desarrollo social (Farber, 2017). En este contexto, se precisa en el Decreto 088 (1976) la disposición y organización del sistema educativo, la evaluación de los programas curriculares, así como su rendimiento interno y externo a través de la División de Evaluación del Rendimiento Escolar, que debía presentar informes semestrales sobre dichos resultados.

Hacia finales de esta década, el Decreto 1419 (1978) orientó la validación, admisión y transferencias en la educación básica secundaria y media vocacional a través de pruebas orales y escritas que contemplaban habilidades, destrezas, conocimientos teóricos, así como valores y actitudes, utilizando diversos métodos pedagógicos. Esta situación evidencia la ampliación de los elementos que conformarían la evaluación de los aprendizajes, asociada a dichas pruebas. De hecho, en el Decreto posterior 1419 (1978) se unificaron los programas curriculares, estableciendo como parte fundamental los indicadores de evaluación de acuerdo con la estructura general curricular, los contenidos, las actividades y las metodologías.

En el contexto del Plan de Integración Nacional de educación para el trabajo en las modalidades formal, no formal e informal y con la iniciativa de planificación curricular unificada, se expidió el Decreto 1002 (1984), que regulaba el plan de estudios para los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media vocacional. En su Capítulo IV, se enuncian los lineamientos metodológicos y de evaluación en cinco artículos. El artículo 19 se refiere a la evaluación como parte fundamental del proceso educativo, que no debe limitarse al registro de notas con fines de promoción, sino que debe planificarse con el objetivo de mejorar la calidad del aprendizaje.

Con el propósito de mejorar la calidad y la universalización de la educación, a finales de los años ochenta se establecieron los comités de evaluación mediante la Resolución 13676 (1987) y se implementó la promoción automática según lo establecido en el Decreto 1469 (1987). Estos mecanismos buscaban mejorar el rendimiento y eficiencia del sistema educativo al minimizar los índices de repitencia de grados escolares, argumentando que la evaluación escolar debía promover el desarrollo del alumno y trascender la nota tradicional como incentivo.

Por lo tanto, la evaluación escolar se entiende como un proceso de seguimiento y valoración

permanente del desarrollo del alumno en relación con los objetivos del sistema educativo, validando el proceso de promoción automática al grado siguiente una vez finalizado el año escolar o antes, si las capacidades y logros del niño lo evidenciaban.

La evaluación del aprendizaje en la cultura de la evaluación

Se observa la evolución gradual del concepto de evaluación, con intervenciones normativas dirigidas al cumplimiento de las orientaciones curriculares unificadas, con el objetivo de garantizar eficiencia y calidad en una educación moderna planificada para generar recursos humanos para el mercado laboral. Esta respuesta fue una consecuencia de la dinámica de Transformación Productiva con equidad propuesta por la Cepal y se reflejó en el plan de gobierno del presidente César Gaviria, que se basó en la apertura económica y en la creación de la nueva Constitución (1991). Como resultado, se promulgó la Ley General de Educación (Ley 115, 1994) como parte de las reformas educativas exigidas debido a las tensiones generadas hacia finales de los años ochenta por el magisterio colombiano, especialmente el Movimiento Pedagógico, que rechazaba la intervención extranjera y el desarrollo de políticas educativas descontextualizadas. Esto avivó el debate entre los partidarios de la tecnología educativa y los promotores de la flexibilización curricular, en el marco de la pedagogía liberadora que tomaba fuerza en Latinoamérica.

Dicha ley, que sigue vigente actualmente, presenta la evaluación como un sistema que responde a la calidad del servicio educativo. En el Capítulo III, establece la creación de un Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), que opera de manera coordinada con el ICFES y su SNP, con el fin de diseñar criterios y procedimientos de evaluación para instituciones educativas, docentes, directivos docentes, alumnos, métodos pedagógicos, materiales y textos.

Por otro lado, la ley establece la evaluación institucional anual, cuyos resultados determinan la asignación de estímulos especiales, acreditación (en el caso de la educación superior) o la asignación de recursos financieros. Según Sánchez (2009), este sistema se refiere a un dispositivo que garantiza la regulación, el poder y el control sobre los procesos educativos y los agentes que los dinamizan.

En el mismo año, se expidió el Decreto 1860 (1994), que determinó la organización de los planes de estudio y los criterios de evaluación de los educandos (se nota el cambio de término utilizado para referirse a los estudiantes, dado que hasta ese momento se les llamaba alumnos). En este proceso de evaluación, el Consejo Académico (integrado por el rector, los directivos docentes y un representante de cada área) estableció consejos de docentes para evaluar el rendimiento de los educandos de forma periódica y para recibir reclamaciones que pudieran presentar los estudiantes al respecto.

De manera específica, en el Capítulo VI denominado de “Evaluación y Promoción”, se exponía la evaluación del rendimiento escolar como un conjunto de indicadores de logro que mostraban los avances en conocimientos y capacidades de los educandos. Se enfatizaba en una evaluación cualitativa e integral, cuyos resultados se presentarían de manera comprensible para todos.

Los medios de evaluación propuestos en este decreto apuntaban al diseño de pruebas que reflejaran la apropiación de conceptos a través del análisis, la comprensión y la resolución alternativa de problemas. Además, se especificaba en el párrafo del artículo 48 que no se tendrían en cuenta pruebas de memoria desvinculadas de la comprensión de los conceptos aprendidos. En este decreto también se establecieron las comisiones de evaluación, el registro escolar de valoraciones (Excelente, Bien, Insuficiente) y las orientaciones para la promoción en la educación básica.

En el año 1996, se expidió la Resolución 2343 (1996), que instauró los lineamientos generales para los currículos escolares públicos y los indicadores de logro. En el artículo 19 se hacía un llamado a una nueva visión de las prácticas evaluativas, entendidas como un proceso dinámico y flexible, centrado en el desarrollo integral de las dimensiones del ser humano a nivel cognitivo, práctico y valorativo. Para ello, se proponían ejercicios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. No obstante, a pesar de esta nueva visión sobre la evaluación, el país también incursionó en pruebas internacionales en la década del noventa. A partir de 1995 se realizó la prueba TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias y Progreso en Matemáticas y Ciencias), seguida por PERCE (Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo) en 1997 y ICCS (Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía) en 1999. Esta participación se extendió durante la primera década del siglo XXI hasta la actualidad.

En el avance de este breve recorrido histórico, en el año 2002 se dictaron nuevas normas sobre currículo, evaluación y promoción de los educandos y las instituciones a través de los Decretos 230 y 3055. En relación con la evaluación y promoción de los educandos, el Decreto 230, en su Capítulo II, establece una evaluación continua e integral, realizada en cuatro periodos académicos, para valorar el logro de objetivos, conocimientos y competencias, y determinar la promoción de los educandos. Lo anterior, teniendo en cuenta que la institución debe promover como mínimo al 95 % de ellos.

Durante este periodo se crearon las comisiones de evaluación y promoción, responsables de considerar los casos de estudiantes que repiten un grado determinado, además de sugerir actividades y recomendaciones para aquellos alumnos con dificultades o con un rendimiento muy alto. En el caso de estos últimos, se busca motivar y/o generar una promoción anticipada.

En este contexto de regulación estadística de la eficiencia de las instituciones educativas, vinculada a los porcentajes de promoción, se ratifica la incorporación de nuevas políticas de gestión pública. Además, se introducen conceptos como capital humano, competencias, gestión escolar y descentralización. Estos conceptos se consideran garantías para una educación de calidad capaz de asegurar la participación en la economía globalizada (Castrillón & Peñaloza, 2016). Se busca lograrlo a través de los resultados de una evaluación sistemática, y se generaliza y adapta la tendencia hacia la estandarización y los estudios comparados. Un ejemplo de esto es la formulación de los estándares básicos de competencias (2002-2006).

Derivado de esta postura, en 2009 se reglamentó la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de educación básica y media a través del Decreto 1290 (2009). En este decreto se ampliaron los ámbitos de la evaluación de los aprendizajes: internacional, nacional e institucional. Se estableció que el Estado promovería la participación en pruebas estandarizadas que pudieran reflejar la calidad de la educación en comparación con otros países. Asimismo, se aplicarían pruebas censales a nivel nacional basadas en los estándares básicos.

Sin embargo, a nivel institucional, el decreto parte claramente de la obligatoriedad de la estandarización y, al mismo tiempo, instaura protocolos regulados de participación y autonomía escolar. Se indican algunos aspectos para la realización de una evaluación integral, procesual y objetiva, cuyos propósitos están relacionados con el desarrollo integral de los estudiantes, la identificación de intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje, así como la promoción. Además, se establece la definición participativa del sistema institucional de evaluación de los estudiantes de acuerdo con unos criterios, y se define la escala de valoración nacional, que ahora se determina por niveles de desempeño: superior, alto, básico y bajo.

La evaluación del aprendizaje como garantía de la universalización del conocimiento

En este contexto, la Unesco creó el LLECE en 2015 e implementó cuatro estudios comparativos para medir el nivel de logro de los estudiantes de tercer y sexto grado en América Latina (PERCE, SERCE, TERCE y ERCE). Estos estudios se desarrollaron como estrategia para contribuir al desarrollo de políticas educativas que promuevan el logro de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y la Educación para la Ciudadanía. El objetivo número 4 de esta agenda es brindar una educación con posibilidades de aprender a lo largo de la vida. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], s.f.).

En ese sentido, durante el año 2019, el LLECE llevó a cabo un análisis curricular de los contenidos y aprendizajes esperados en los documentos curriculares oficiales de los 18 países participantes, entre ellos, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile y Colombia. El objetivo era generar evaluaciones contextualizadas para la cuarta versión Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), que evaluó las áreas de matemáticas, español y ciencias naturales (Unesco, 2017).

Uno de los hallazgos importantes de este estudio curricular fue el reconocimiento del carácter prescriptivo de los currículos, que no logra reflejar las prácticas de los docentes, pero dan cuenta del cómo se “traduce en documentos de política educativa los énfasis y discursos relacionados con los contenidos, habilidades y valores que la sociedad espera que aprendan las generaciones que vienen” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017, p. 19).

De allí, el currículo escolar se concibe como un eje central para determinar los aprendizajes esperados y realizar los ajustes necesarios para brindar experiencias de aprendizaje de calidad

(UNESCO, 2017). Sin embargo, esta concepción se enmarca en el discurso neoliberal de la nueva gestión pública, el capital humano y la gestión basada en resultados (Elías, 2017). Se atribuye a la evaluación de los aprendizajes estandarizados un carácter racionalista y técnico-instrumental, prometiendo una educación de calidad, justa y equitativa, sin priorizar las características del contexto, las experiencias y el discurso de los sujetos que participan en ella.

Estas posturas no se desarrollan ni se instauran de manera espontánea, sino que suelen canalizarse en políticas públicas. En el caso de Colombia, por ejemplo, se enuncian en los Planes Nacionales Decenales de Educación (PNDE). El plan 2016-2026 “El camino hacia la calidad y la equidad” establece como prioridad en su quinto desafío promover una educación que supere el modelo tradicional, que ha caracterizado la educación hasta la actualidad. Para lograrlo, se plantea el lineamiento estratégico de “fomentar y fortalecer procesos de evaluación formativa en el sistema educativo” (Mineducación, 2019, p. 49), así como “visualizar la evaluación como una herramienta que promueve el cambio, mediante la verificación de la planificación, ejecución, planes de mejora y seguimiento, y no como una herramienta punitiva y sancionadora” (Mineducación, 2019, p. 50).

Se observa un interés manifiesto por mejorar y transformar las prácticas de evaluación de los aprendizajes, pero se reconoce que los resultados de aprendizaje no son los esperados. Quizás sea en el concepto de “resultados” donde se reduce todo el fenómeno complejo de evaluar, y es precisamente en este elemento caótico donde no concuerdan los métodos de planificación, las prácticas del currículo oculto y las políticas que intentan generar mejores resultados.

Ante este panorama general de cómo se ha concebido la evaluación del aprendizaje y su función en la regulación de los procesos educativos desde la escuela, con la intervención de distintos

agentes políticos y sociales de orden nacional e internacional, resulta importante visibilizar la evaluación como una práctica articulada con diversos sistemas institucionales y disciplinares. Estos sistemas, a la vez, se articulan con las experiencias de formación de los docentes, quienes llevan en su identidad la huella curricular de lo que se consideró legítimo para aprender, enseñar y evaluar. La reflexión sobre este acontecer histórico, es una oportunidad para recordar introspectivamente y generar discusiones que puedan contribuir a nuevas posturas epistemológicas y prácticas alrededor de la evaluación del aprendizaje.

Referencias

- Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Arévalo, M. E., & Rodríguez, J. W. (2012). Educación y Poder en Colombia durante el siglo XIX. *Paideia Surcolombiana*, 1(17), 51-64. <https://doi.org/10.25054/01240307.1135>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de la República de Colombia. Recuperado de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/ge_stornormativo/norma.php?i=4125
- Castrillón, H. Q., & Peñaloza, M. (2016). *El campo de la evaluación educativa en Colombia*. Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Congreso de Colombia. (1821, 06 de agosto). *Ley 2 de 1821. Sobre el establecimiento de escuelas de niñas en los conventos de religiosas*. Recuperado de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/ge_stornormativo/norma.php?i=13689#:~:text=Ordena%20el%20establecimiento%20de%20escuelas,todos%20los%20conventos%20de%20religiosas.
- Congreso de Colombia. (1994, 08 de febrero). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general*

- de educación. 8 de febrero de 1994.* Diario Oficial n°. 41.214. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Elías, R. (2017). Los programas internacionales de evaluación de logros académicos y su influencia en las políticas educativas en América Latina. *Población y Desarrollo*, 23(45), 74–82. [https://doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2017.023\(45\).074-082](https://doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2017.023(45).074-082)
- Farber, A. (2017). *Atlas histórico de América Latina y el Caribe: Aportes para la descolonización pedagógica y cultural*. Buenos Aires: La educación en América Latina. Universidad Nacional de Lanús.
- Gil, J. L., Morales, M., & Mesa, J. (2017). La evaluación educativa como proceso histórico social.: perspectivas para el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 162–167.
- Gonzalbo, P. (2000). La educación colonial: una mirada reflexiva. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, (2), 178–186.
- Jaramillo, J. (1980). Decreto orgánico instrucción pública nov. 1/1870. *Revista Colombiana de Educación*, (5). <https://doi.org/10.17227/01203916.5024>
- Lafrancesco, G. (1998). *La gestión curricular. Problemática y perspectivas*. Santa Fé de Bogotá: Editorial Libros & Libros.
- Ministerio de Educación Nacional. (1987, 06 de octubre). *Resolución 13676 de 1987. Por la cual se reglamenta el parágrafo del Artículo 7°. Del Decreto 1469 del 3 de agosto de 1987, en lo relacionado con el Comité de Evaluación en educación básica Primaria.*
- Ministerio de Educación Nacional. (1996, 05 de junio). *Resolución 2343 de 1996. Por el 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.* Recuperado de <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/35dbc824-2492-4430-928d-555a3465aa52/content>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009, 16 de abril). *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.* Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Plan decenal de educación 2016-2026*. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN_%20web.pdf
- Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta*. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Evaluación del aprendizaje en la UNESCO: Garantía de un aprendizaje efectivo y relevante para todas las personas*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260325_spa
- Ortiz, J. G., & Buitrago H. (2017). La evaluación en la tradición educativa colombiana. Instrumento de clasificación social. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10(1). <http://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.11>
- Presidente de la República de Colombia. (1951,

07 de noviembre). *Decreto 2289 de 1951. Por el cual se establecen cursos preparatorios en las Facultades de las Universidades del país, tanto oficiales como privadas, y se dictan otras disposiciones.* Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-103336_archivo_pdf.pdf

Presidente de la República de Colombia. (1962, 11 de enero). *Decreto 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.* *Diario Oficial* n°. 30704. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-103679_archivo_pdf.pdf

Presidente de la República de Colombia. (1963, 02 de septiembre). *Decreto 1955 de 1963. Por el cual se reorganiza la educación normalista.* *Diario Oficial* n°. 31190. Recuperado de <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1376468>

Presidente de la República de Colombia. (1976, 22 de enero). *Decreto 088 de 1976. Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional.* Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6506.pdf>

Presidente de la República de Colombia. (1978, 08 de agosto). *Decreto 1419 de 1978. Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional.* *Diario Oficial* n°. 35.070. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102770_archivo_pdf.pdf

Presidente de la República de Colombia. (1984, 24 de abril). *Decreto 1002 de 1984. Por el*

cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. *Diario Oficial* n° 36.615. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-103663_archivo_pdf.pdf

Presidente de la República de Colombia. (1987, 03 de agosto). *Decreto 1469 de 1987. Por el cual se reglamenta el artículo 8° del Decreto-ley 0088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación básica primaria.* de 1987. *Diario Oficial* n°. 37.989. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-103796_archivo_pdf.pdf

Presidente de la República de Colombia. (1994, 03 de agosto). *Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.* 3 de agosto de 1994. *Diario Oficial* n°. 41.473. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Presidente de la República de Colombia. (2002, 11 de febrero). *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* No. 44.710. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4684>

Presidente de la República de Colombia. (2002, 12 de diciembre). *Decreto 3055 de 2002. Por el cual se adiciona el artículo 9° del Decreto 230 de 2002.* 12 de diciembre de 2002. *Diario Oficial* n°. 45.036. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=6828>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (s.f). *Objetivos de Desarrollo*

Sostenible. Recuperado de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals-old.html>

Rengifo, A. A. (2019) Transformaciones del examen en la escuela colombiana (1890-1940): hacia la clasificación e individualización del sujeto escolar. *Revista Práxis Educativa*, 14(1), 49-67. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.003>

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

Torrejano, R. (2012). Historia de la educación en Colombia: un siglo de reformas (1762-1870) informe final de investigación. Bogotá: Editorial Temis S.A.