

CARACTERIZACIÓN DE LAS FORMAS «EVALUACIÓN EDUCATIVA» EN LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS SEDE BOGOTÁ, MODALIDAD PRESENCIAL*

Characterization of the forms «educational evaluation» at Universidad Santo Tomás headquarters Bogotá; presence modality

Grupo de Investigación Docimófilos**

Recibido: 17 de septiembre de 2007 • Revisado: 2 de noviembre de 2007 • Aceptado: 9 de noviembre de 2007

Resumen

La propuesta investigativa del grupo “Docimófilos”, pretende realizar una historización de las diversas formas “Evaluación Educativa” que han acompañado la historia reciente de la Universidad Santo Tomás, sede Central, modalidad presencial, a partir de su refundación hasta el presente. En ese propósito, se hará uso de los planteamientos teóricos desarrollados por Michel Foucault, en su primera etapa, esto es, una arqueología, un modo específico de hacer una historia particular de dichas formas. El estudio parte del análisis de los diversos discursos que se han desarrollado en torno a la evaluación educativa y, de las prácticas que se han instalado en la institución; por lo cual, se remite a una masa documental que abarca: las principales reformas en políticas educativas, lineamientos curriculares, documentos correspondientes a evaluación, leyes y decretos; documentos institucionales: Estatuto Orgánico de la Universidad, Proyecto Educativo Institucional, Estatuto Docente; teoría y metateoría sobre evaluación; y los diversos instrumentos de evaluación que se han aplicado y se aplican en la Institución. Estos documentos constituyen los archivos fundamentales a partir de los cuales se realiza la descripción arqueológica descrita.

* Proyecto Interdisciplinario presentado a la Unidad de Investigación y Posgrados de la Universidad Santo Tomás, en la convocatoria II/2006; adscrito a la Línea de Investigación Institucional “Cátedra Enrique Lacordaire: Sobre las libertades y la educación”.

** Grupo de investigación de carácter interdisciplinar, constituido por: Claudia María Moreno, Isabel Rincón Díaz, Sandra Liliana Montenegro, Luis Henry Vanegas, Silfrido Baena González y Tomás Sánchez Amaya, avalado por el Departamento de Humanidades y Formación Integral y la Facultad de Comunicación Social de la USTA; inscrito en Colciencias, mediante el Código Colombiano de Registro de Grupos (CCRG) COL0069747, de noviembre de 2006.

Palabras clave

Docimología, formas evaluación educativa, modelos de evaluación, prácticas evaluativas, currículo.

Abstract

The investigative proposal of the group DOCIMÓFILOS, seeks to carry out a historización in the diverse ways "Educational Evaluation" that have accompanied the recent history of the Universidad Santo Tomás Central Headquarters, Present Modality, starting from its refundación until the present; in that purpose, use of the theoretical positions will be made developed by Michel Foucault, in its first stage, this is, an archaeology, a specific way of making a history peculiar of this forms. The study leaves of the analysis of the diverse speeches that have been developed environment of the educational evaluation and, of the practices that have settled in the institution; reason why, it is remitted to a documental mass that embraces: the main Reformations in Political Educational, Curricular Limits, Documents corresponding to Evaluation, Laws and Ordinances; Institutional Documents: Organic Statute of the University, Institutional Educational Project, Educational Statute; theory and metateoría have more than enough evaluation; and, the diverse evaluation instruments that have been applied and they are applied in the institution. These documents constitute the fundamental files starting from which he/she is carried out the described archaeological description.

Key words

Docimología, forms educational evaluation, models of evaluation, evaluation practices, curriculum.

La apuesta investigativa

La propuesta de indagación del grupo de investigación *Docimófilos*¹, pretende realizar una historización de las "Formas Evaluación Educativa"² que han acompañado la historia reciente de la Universidad Santo Tomás, sede Central, modalidad presencial, a partir de su refundación, hasta el presente.

En procura de tal propósito, se retoma la propuesta teórica-metodológica foucaultiana, la caja de herramientas (arqueología, genealogía, subjetividad), dete-

niéndonos de modo específico en la primera etapa del pensamiento —la propuesta arqueológica— que brinda los insumos suficientes y necesarios para el desarrollo de historias particulares, de historias concretas, de historias que yacen al margen de las grandes historias y teorías; historias de los bordes, de los pliegues, de los quiebres, de las discontinuidades...; historias que se traman en las prácticas sociales concretas y que permiten localizar la emergencia de nuevas formas y relaciones de saber-poder, en las que los sujetos (y las instituciones) son a la vez, constituidos y constitu-

¹ El Grupo de Investigación deriva su nombre de los vocablos griegos *Dokimé* (prueba, examen, medida) y *lógos* (estudio, tratado). Así, la *Docimología* sería concebida, entonces, como la describía el "filos", disciplina, el estudio, el tratado o la ciencia que se ocupa de la evaluación, de la medida, del examen, de la prueba; de donde, *Docimólogo* (s) sería (n) el (los) estudioso (s) de la evaluación (educativa).

² Por "Formas Evaluación Educativa", entendemos: las diversas modalidades de prácticas evaluativas, el conjunto de posibilidades, la multiplicidad de modos, formas y estilos, en que la evaluación opera, en unas condiciones y circunstancias concretas, en un contexto histórico-social determinado; prácticas evaluativas que implican un conjunto de relaciones constituidas por instituciones, sujetos, teorías, prácticas, que de múltiples maneras han permeado el ser y el acontecer de la vida actual. El análisis de tales formas evaluación educativa, se realiza, según se ha reiterado, en el nivel de educación superior, específicamente, en la Universidad Santo Tomás (sede Central, modalidad presencial), desde su refundación hasta el presente.

yentes³. La arqueología como herramienta, faculta al grupo para hacer una historización de las “Formas Evaluación Educativa” de la Universidad Santo Tomás.

La evaluación en una pluralidad de manifestaciones, formas, estilos, fines, usos, modelos, se ha instalado en el conjunto de la sociedad, de las instituciones, de los individuos, de los procesos, de los proyectos.

Las instituciones educativas en su conjunto y en su seno, la Universidad, no son ajenas a esta irrupción de la evaluación, que ha permeado cada una de sus instancias y funciones: docencia, investigación, extensión; podría decirse, que en ella (la universidad en general y de modo específico la Universidad Santo Tomás) “todo se evalúa”, esto es, se han desarrollado una pluralidad de prácticas evaluativas, soportadas e impulsadas en diversas concepciones teóricas, epistemológicas, pedagógicas y metodológicas, cuya pretensión es la de dar cuenta, como se ha dicho, de la pluralidad de los procesos inherentes a la naturaleza propia de la educación. Como consecuencia de la instalación de la evaluación en el quehacer de la universidad, han revelado un conjunto de prácticas que implican diversos instrumentos, registros, modelos y herramientas de evaluación, cada una de las cuales, busca, desde su bondad inherente o aparente, la legitimación de las susodichas prácticas.

En este contexto de “omnievaluación” es pertinente entonces, plantear algunos interrogantes referidos a las condiciones de instalación de la evaluación en la vida de la institución universitaria, así: ¿qué caracterización puede hacerse de las diferentes formas “eva-

luación educativa” que han acompañado la historia de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá, modalidad presencial, desde el momento de su refundación hasta el presente? ¿A qué modelo pedagógico responden las diversas prácticas evaluativas que han operado en las diferentes instancias, unidades y estamentos institucionales? ¿Alguna de las propuestas de evaluación, o de las prácticas mencionadas, ha dado cuenta de las necesidades y exigencias de la Universidad Santo Tomás, planteadas en el estatuto orgánico, el proyecto educativo institucional, los lineamientos curriculares, y demás directivas que reflejan la naturaleza propia de la institución? La solución a estos interrogantes, entre otros que se derivarán de la investigación, es el propósito que se emprende.

1. Caracterización de las formas “Evaluación Educativa” en la Universidad Santo Tomás sede Bogotá, modalidad presencial

Como se enunció con anterioridad, hace uso de la “caja de herramientas”, esto es, de la producción teórico-metodológica desarrollada por Michel Foucault, en la primera etapa de su pensamiento, *la arqueología*: que busca determinar las “condiciones históricas de la posibilidad del saber”. La arqueología del saber es un método de análisis de los discursos y las prácticas, o de las prácticas discursivas, que pretende investigar el conjunto de reglas generales que determinan las relaciones múltiples entre los enunciados que constituyen el saber de una época⁴. La investigación utiliza esta herramienta, dado que ella intenta definir las reglas, transformaciones y umbrales que proliferan en los

³ Foucault, en *La verdad y las formas jurídicas*, aventura una interesante apuesta en relación con las condiciones de posibilidad de abordar ese tipo de historias, al que hemos hecho referencia: “La hipótesis que me gustaría formular es que en realidad hay dos historias de la verdad. La primera es una especie de historia interna de la verdad, que se corrige partiendo de sus propios principios de regulación: es la historia de la verdad tal como se hace en o a partir de la historia de las ciencias. Por otra parte, creo que en la sociedad, o al menos en nuestras sociedades, hay otros sitios en los que se forma la verdad, allí donde se define un cierto número de reglas de juego a partir de las cuales vemos nacer ciertas formas de subjetividad, dominios de objeto y tipos de saber. Por consiguiente, podemos hacer a partir de ello una historia externa, exterior de la verdad” (1980, p. 15).

⁴ Estos presupuestos facultan el uso de una de las herramientas más importantes del discurso foucaultiano que se refleja en sus primeras obras (*Historia de la locura*, *Nacimiento de la Clínica*, *Las palabras y las cosas*, *La arqueología del saber*), que constituyen la crítica de la concepción trascendental de la historia, que postula la exigencia de un *origen* y un *final* de las cosas; con ello se aparta de cualquier forma de teleología y causalismo, se renuncia a los conceptos de devenir, evolución y progreso, y omite el planteamiento de la totalidad como ámbito central de la actuación de un macro-sujeto racional (Ceballos, 2000, p. 22).

diversos sistemas, por oposición a la noción unitaria y totalizante de un discurso omnicomprendivo, siempre lineal y en permanente desarrollo lógico.

La investigación propuesta, ha venido realizando una *arqueológica* respecto de las “Formas Evaluación Educativa”, en la Universidad Santo Tomás, teniendo como fundamento los principios del análisis, según los desarrollos teóricos foucaultianos, toda vez que, dicho análisis permite hacer un recorrido por el eje: práctica discursiva-saber-ciencia, con relación a unos campos de saber, unos dispositivos de poder, unas instituciones y unos sujetos.

Para hablar de una ruta de investigación, el grupo al retomar las concepciones de Michel Foucault, ha tenido que profundizar sus conocimientos sobre la arqueología. Por tanto, ha sido necesario en primera instancia, conceptualizar sobre el concepto de arqueología, que parece un término fácil de comprender. Sin embargo, y a medida que se han realizado las actividades de discusión grupal, no es un término que sea manejado con mucha propiedad por el grupo de investigación.

Es así, siendo descriptivos desde las categorías del autor estudiado, la puesta en marcha de la comprensión, requiere de algunos elementos dentro de un proceso de análisis:

1. Revisión de la bibliografía de Foucault.
2. Retomar cada una de las categorías desarrolladas y hacer un permanente paneo desde las comprensiones de cada uno de los participantes del grupo de investigación.
3. Enfatizar en cada una de las sesiones claridad, en cuanto a lo que sucedió en las discusiones y lo que se moviliza en cada uno de nosotros como investigadores.

4. Ir conectando las ideas y las comprensiones finamente descritas para relacionar un texto con otro.

Para aclarar esta fineza, es importante rescatar lo que algunos autores y el mismo Foucault, hacen de la arqueología que tiene como finalidad el determinar las condiciones históricas de la posibilidad del saber.

Según el texto de *La arqueología del saber*⁵, la arqueología plantea un análisis histórico, no sólo de cuestiones de procedimiento sino de los problemas teóricos, desde aquellas disciplinas tan inciertas que denomina historia de las ideas o de pensamiento, o de las ciencias o de los conocimientos.

Aislarse o romper aquellos paradigmas y aprendizajes con los que cada uno de los participantes del grupo de investigación tiene, para hacer realmente un análisis histórico, no es fácil. Ha sido un trabajo de permanente chequeo de qué cuestiones hacen parte del criterio personal y qué de lo que sería arqueología.

¿Cuál podría ser la distancia entre lo uno y lo otro?

Teniendo en cuenta lo trabajado al interior de cada una de las discusiones del grupo, la interpretación y la relación entre las categorías, llevaría a hablar de genealogía. De ahí que es necesario estar en permanente observación para no pasar de un campo a otro, es decir, de la arqueología a la genealogía.

Es por ello que permanentemente se retoma la arqueología y a partir de las comprensiones del tema el grupo revisa los escritos, siendo críticos de las apreciaciones y con miradas de juego de observación redefinir el punto de partida. Por tanto, se parte de la siguiente definición:

La arqueología del saber es un método de análisis de los discursos y las prácticas, o de las prácticas discursivas, que pretende investigar el conjunto de

⁵ Capítulo dos, en el que se desarrollan componentes de las unidades del discurso.

reglas generales que determinan las relaciones múltiples entre los enunciados que constituyen el saber de una época. Estos presupuestos facultan el uso de una de las herramientas más importantes del discurso foucaultiano, que se constituye en una crítica de la concepción trascendental de la historia que postula la exigencia de un origen y un final de las cosas, renunciando con ello a los conceptos de devenir, evolución y progreso (Ceballos, 2000, p. 22).

Al renunciar a los conceptos del devenir, Foucault, hace una discusión que parte de conceptualizar las unidades del discurso, las cuales serán ejes de análisis para su método y que el grupo ha tenido oportunidad de discutir y aterrizar en lo que es el proceso metodológico de la arqueología.

Este eje de la práctica discursiva-saber-ciencia, en relación con unos campos de saber, unos dispositivos de poder, unas instituciones y unos sujetos, ha dinamizado y fortalecido las comprensiones, dadas las características de grupo interdisciplinario, en la medida en que no sólo se ha parodiado a los autores, sino que desde las comprensiones de cada uno, también se parodian los discursos.

El análisis del discurso, tiene algunos componentes que a su vez diferencia de otras categorías:

Uno de ellos es la continuidad: la tradición, por ejemplo, provee un estatuto temporal a los hechos, situaciones que llevarían posiblemente a ubicarlos en forma semejante o a realizar asociaciones por semejanzas.

Es reconocido el papel del desarrollo y de la evolución, los cuales reagrupan los acontecimientos dispersos, referidos a un principio organizador, con un principio de coherencia, unidad futura y dominio del tiempo.

Esta dominación y discusión que plantea, han llevado al grupo a considerar que cuando los discursos se vuel-

ven tradiciones, se van transmitiendo por el proceso del lenguaje incorporando símbolos que conforman una conciencia colectiva. Se sugeriría que los fenómenos sean revisados a la luz de diferentes interpretaciones en las que se libere de conceptos preestablecidos para complejizar otras interpretaciones y no quedarse con lo que Foucault llama conceptos tradicionales.

Para ello y como lo presenta posteriormente, es necesario partir de describir tal como se observan los hechos, y rescata lo que denomina acontecimientos dispersos, que en ocasiones y por establecer los conceptos bajo los parámetros demarcados, se dejan pasar por alto. Por tanto; no es que niegue las posturas del discurso de épocas como la medieval, sugiere que los discursos reconocen las reglas reflexivas, normativas y que a su vez, permiten las relaciones complejas.

El discurso está constituido por unidades que deben individualizarse de acuerdo al autor; por tanto no puede ser idénticas en otros; esto lleva a que el lector tenga presente que se refiere a autores distintos, así traten el mismo tema, y que es relativo de acuerdo a quien lo escribe.

Con respecto a una obra Foucault, hace la siguiente consideración: "una obra es una suma de textos que pueden ser denotados por el signo de un nombre propio" (*Arqueología del Saber*); esta denotación no es homogénea, por cuanto, considera que no es lo mismo leerlo de un libro, que leerlo de una obra, por ello hay que tener en cuenta la intencionalidad que posee. Tener presente: qué, para qué y en qué momento se escribió, por cuanto permite hacer una mirada más amplia del juego de conceptos que un autor trata en un discurso; y no es que estén aislados, sino que a partir de la modalidad del escrito se podrán encontrar las relaciones que se quieran, pero sólo en ellas, y no en todos los textos del mismo autor.

Cuando Foucault comenta que la obra de un autor supone que esté definida con cierta función de expresión, admite que debe haber un nivel en el cual la obra se revela, pero se ve también que lejos de darse inmediatamente, existe una operación que es la interpretación, ya que descifra algo que puede estar oculto pero que también puede estar manifiesto.

Cuando Foucault plantea las continuidades irreflexivas, comenta que se renuncia a que dos temas estén separados, más allá de todo comienzo, hay un origen secreto, lo que da paso al componente de lo *ya dicho*, que deja entrever un *jamás dicho*, como el ocultar ciertas ideas que no se hacen manifiestas al lector.

Un discurso manifiesto sería una representación represiva de lo que no se dice. De ahí que le asigna al análisis histórico una repetición de origen, lo cual garantiza una continuidad del discurso, infinita continuidad en el juego de una ausencia renovada.

Es necesario estar en la disposición de irrumpir sobre los acontecimientos, en su coyuntura y dispersión temporal para tratarlos en el juego de su instancia.

Con relación a este punto, y teniendo en cuenta las discusiones al interior del grupo, las lecturas se deben comprender en el momento histórico y a partir de los hechos que se escriben, se pueden tomar las referencias, pero es necesario hacer la distinción y movilizarlas en otros contextos teniendo en cuenta otras circunstancias que se definen en el instante.

Estas formas de continuidad no se deben recurrir definitivamente, sino mantener la inquietud por la cual se las acepta; son efecto de una construcción cuyas reglas trata de conocer y justificar en las condiciones en las que es legítima, especificando cuando no son admitidas. Es decir, especificar y reconocer un quizás en el campo de los hechos de discurso a partir de lo cual se construye, que podría interpretarse, como contextualizar de acuerdo a lo que está definido en ese instante y para este. No desconoce la importancia que la historia tiene con relación a un fenómeno, lo que ressignifica es que tiene en cuenta y si es posible

lo recompone y reconstruye llevándolo a un escenario más amplio y de allí establece su teoría.

Una vez liberadas esas inmediatas continuidades, habla de un dominio que está constituido por el conjunto de todos los enunciados efectivos, en su dispersión de acontecimientos y en la instancia que le es propia a cada uno, en la que se reconoce la multiplicidad de acontecimientos en el espacio del discurso en general.

La descripción se distingue del análisis de la lengua por unas reglas que permiten construir eventualmente otros enunciados aparte de éstos. Para que tenga relación con el discurso, el campo de los acontecimientos discursivos, está limitado de las secuencias lingüísticas que han sido formuladas y que constituyen un conjunto finito.

La descripción del discurso se opone a la historia del pensamiento. Trata de recuperar más allá de los enunciados, la intención del sujeto parlante, su actividad consciente, lo que ha querido decir. En síntesis, trata de reconstruir otro discurso, recobrando la palabra muda que anima la voz interior que se escucha.

El análisis del pensamiento es alegórico con relación al discurso que utiliza. La anulación sistemática de las unidades dadas, permite restituir al enunciado su singularidad de acontecimientos y mostrar la discontinuidad como un hecho del enunciado. Para ello, recuerda que un enunciado es un acontecimiento que ni la lengua ni el sentido pueden agotar. Acontecimiento porque está ligado a una escritura o articulación de la palabra y que está ligado a un remanente de la historia.

Al considerar los acontecimientos enunciativos, se consideran los operadores de síntesis (la intencionalidad del autor), la forma de su intelecto, el rigor del pensamiento, etc. A los que se les da significado y los conecta con otros, en lo que se puede clarificar, la relación de un enunciado con otro, las relaciones con grupos de enunciados, las relaciones entre enunciados y grupo de enunciados y los acontecimientos de un orden distinto (técnico, político y otros).

“Los acontecimientos discursivos deben ser libres para describir en él y fuera de él los juegos de relaciones”.

Al liberarlos de agrupamientos forzados, se describe. No es una descripción al azar, es preciso elegir empíricamente un dominio considerando que los enunciados, el análisis de los acontecimientos discursivos no está limitado por ese dominio ni son definitivos, son aproximaciones que permiten que aparezcan las relaciones.

En este contexto, parodiando a Zuluaga, se puede afirmar que se opta por el modelo metodológico denominado “*análisis de los saberes institucionalizados*”: saber (es) que constituyen el discurso sobre lo evaluativo; poder (es) (fuerzas y relaciones de poder); instituciones, en que se han instalado diversas prácticas de evaluación; y, sujetos (docentes, discentes, administrativos...) que gestionan y son gestionados por la evaluación; todo ello, implicado en una compleja red de relaciones que se tejen entre sí y con los campos en que se desarrollan. En este contexto, la evaluación puede entenderse como un conjunto de estrategias que gestionan la mencionada triada de relaciones: saber-poder-instituciones/sujetos. Dichas estrategias pueden ser entendidas como:

Determinaciones de poder y saber que actúan en un campo complejo y heterogéneo de fuerzas diseminadas en las prácticas sociales (incluyendo entre éstas las prácticas discursivas); tales determinaciones requieren para su despliegue una red de instituciones, sujetos y discursos (saberes), atravesados por sus fines o delimitados para sus fines para inducir mecanismos estables de dominación en el conjunto de las fuerzas (Zuluaga, 1987, p. 141).

Estas razones indican por qué la *arqueología* posibilita abordar epistemológicamente el surgimiento y consolidación de discursos que acompañan una pluralidad de prácticas evaluativas que se han acomodado en la

historia concreta y reciente de la Universidad Santo Tomás. *La caja de herramientas* se abre, pues, para ofrecer, mediante las *positividades*, más razones a la fundamentación metodológica de la propuesta, toda vez que,

analizar positividades, es mostrar de acuerdo con qué reglas una práctica discursiva puede formar grupos de objetos, conjuntos de enunciados, juegos de conceptos, series de elecciones teóricas. Los elementos así formados no constituyen una ciencia con una estructura de idealidad definida... (Foucault, 1977, pp. 304-305)

No hay, según Ceballos (p. 23) una teleología en la historia; no hay una historia con un origen privilegiado y un final precisado de antemano. Lo que existe, en la realidad es, la presencia de varios discursos, de muchas historias discontinuas con múltiples orígenes, con infinitas posibilidades de futuro. La realidad no es otra cosa que la relación de muchas prácticas discontinuas en donde el azar, lo contingente y lo inesperado también juegan un papel importante en la determinación del acontecer social; ello confirma una de las hipótesis fundamentales —que hemos citado atrás—, con relación a las historias de la verdad, que esgrime Foucault, al sostener que no hay un sólo lugar en el que se puede determinar una historia de la verdad, del saber, del conocimiento, de las disciplinas o las ciencias.

Cada época tiene un modo histórico de subjetivación. Porque en cada noción de subjetividad se articulan las distribuciones de poder político que se corresponden al momento histórico en que se construyeron. La subjetividad es el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo, pero esa experiencia no es igual para todos, es la experiencia del particular mundo en el que se vive. En cada momento histórico, los individuos van construyendo diferentes formas de subjetividad. Lo cual también ha permitido elaborar y disponer de un discurso diferente y preciso para cada

evento, y es acá en donde radica la diferencia entre de una historia general y una historia global.

Desde siempre, Foucault ha tenido un gran afán por liberarse de una individualidad impuesta y buscar la esencia interior, es decir al *sujeto*; si ahondamos un poco más sobre los discernimientos de Foucault, su búsqueda va más allá y esto se refiere a la relación entre el sujeto y la verdad; pues su enorme inquietud, radicaba en adoptar un estilo diferente de encontrar la verdad y el comienzo de esta búsqueda lo hizo formulándose ciertos interrogantes: *¿qué somos hoy?, ¿qué es el presente?, ¿qué es la verdad?, ¿qué es el conocimiento?*

Pero la verdad que quiere encontrar Foucault se diferencia y se distancia de aquella que se realiza en el ámbito específico de las ciencias. Él busca en su verdad hacer una historia externa en contraposición con la historia interna. Por tanto, propone dos estilos de historia: por un lado, la historia de una verdad interna, de las ciencias propiamente dichas; y por otro lado, la historia de una verdad externa, es decir, la verdad encontrada en otros sitios, en donde aparentemente no se ve, una historia que tiene sus propias reglas de juego, sus propios tipos de saber, una vida, una esencia y un sujeto.

Foucault no pone en duda la verdad del conocimiento y del saber, tan sólo indaga por los procedimientos de su fundación, sus reglas y sus leyes; es decir, una historia llena de estrategias a lo que Foucault llamó: "juegos de verdad"; y es a través de estos juegos como el hombre se comienza a pensar a sí mismo cuando se percibe como loco, como enfermo, como ser vivo, como hablante, como trabajador, un ser que se juzga y se condena. Pero entonces esa verdad no es algo que está esperando para ser encontrada, pues ella misma se produce de una manera particular en el tiempo y es el mismo sujeto quien se convierte en el interior de la producción de la verdad, pero para lograrlo, también se valió de algunos elementos que orientaron la búsqueda *arqueología* y *genealogía* por lo que al respecto, Martiarena (1995) refiriéndose a

Foucault, señala que por un lado; la arqueología le permitió indagar las formas de las problematizaciones en las que la verdad se formula, y por otro lado la genealogía le permitió analizar las prácticas por las que las propias problematizaciones se generan y se modifican. Por tanto, estos dos conceptos lo ayudaron a entender mejor esa verdad que él quería encontrar a través de la historia que pretendía lograr con su búsqueda incansable por las rupturas del tiempo.

Para Michael Foucault fue importante hacer una historia que mostrara cómo los hombres se gobiernan y se constituyen en sujetos a sí mismos y a los otros a través de la producción de la verdad, son regímenes en los que la verdad se produce; pero también se da cuenta que cada sociedad tiene su régimen de verdad, sus políticas, sus propios discursos que hacen funcionar como verdaderos o falsos, las sanciones, las técnicas que tiene para obtener la verdad.

Lo que emerge después de este régimen de producción de la verdad en la historia, es la formación de una historia *general* frente a una *global*. En donde en una historia Global, los fenómenos se agrupan alrededor de un centro único, un solo principio, una sola visión del mundo. Por su parte, una historia general es un despliegue de diferentes series, cronologías, temas, en un espacio abierto en donde no se encuentra ningún centro privilegiado pues todo se encuentra disposición del sujeto y de la sociedad.

Esta verdad externa es la que interesa al grupo de investigación, Docimófilos, para reescribir una historia concreta de las "Formas Evaluación Educativa", en la Universidad Santo Tomás; pues como sugiere Foucault, un discurso, una verdad, emerge "como un conjunto variable de enunciados que conforman una estructura específica y movable", por ello al hacer uso de la caja de herramientas, se busca

describir las relaciones de coexistencia de los enunciados, el sistema reglamenta diferencias y dispersiones, el campo de posibilidades estratégicas que constituyen una red

teórica particular, el papel que el discurso desempeña en el juego de valores afectados y la forma como los enunciados discursivos, son convertidos en prácticas o conductas sociales dentro de un determinado sistema de institucionalización (Respuesta al círculo de epistemología, p. 237).

2. La arqueología como posibilidad de descripción

Desde las diferentes discusiones del grupo Docimófilos, hunde sus raíces en la producción teórica de Michel Foucault, referida, en un primer momento, a la “historia de las condiciones de posibilidad del saber”, de conformación de un saber determinado (arqueología⁶), para este caso, de la evaluación educativa, se orienta, al análisis de los discursos y de las prácticas evaluativas, específicamente, las “formas evaluación”, que se han instalado en el decurso histórico de la Universidad Santo Tomás —sede Bogotá, modalidad presencial— desde la etapa de su refundación. En tal propósito, el análisis de la historia concreta de las “formas evaluación”, acude a una masa documental constituida por varios archivos:

1. El primero compuesto por los documentos primarios, emergentes de las políticas educativas y evaluativas nacionales e internacionales en educación superior (conferencias mundiales, conferencias regionales, convenios internacionales; Constitución Política, Ley de Educación Superior, Decretos Reglamentarios sobre Acreditación, Condiciones Mínimas de Calidad; directivas de entidades y agremiaciones que asocian instituciones de educación superior ASCUN, CNA...).
2. Un archivo constituido por las diversas directivas institucionales en materia de currículo, administración y gestión académica, evaluación (en

su pluralidad de formas), que expresan la razón de ser de la Universidad Santo Tomás (Estatuto Orgánico, Proyecto Educativo Institucional, Política Curricular, Reglamento Interno de Trabajo, Reglamento Estudiantil, Políticas de Gestión y de Calidad, Políticas de Evaluación...).

3. Un archivo documental referido a los desarrollos teóricos sobre la evaluación educativa, fuentes primarias (Tyler, Stufflebeam, Scriven, Suchmann, Briones, Weiss, Gardner, Bruner, Mialaret y Debesse, Posnar, Tedesco...).
4. Un archivo documental referido a los desarrollos metateóricos sobre la evaluación (Briones, Flórez Ochoa, Bertoni, Poggi y Teobaldo, Tedesco, Serna, Santos Guerra, Correa, Puerta y Restrepo, Díaz Barriga, Zamudio, Niño Zafra, Torres, Ibar...).
5. Un archivo epistemológico-metodológico emergente de la propuesta teórica de Foucault (*Arqueología del saber, Vigilar y castigar, Las palabras y las cosas...*), ampliado por un conjunto de autores que han realizado desarrollos teóricos en torno de la propuesta de Foucault.

Con estos documentos se ha empezado a realizar la arqueología en la búsqueda de determinar las “condiciones históricas de la posibilidad del saber”. Como se ha expresado con anterioridad y partiendo de considerar que la arqueología del saber es un método de análisis de los discursos y las prácticas, o de las prácticas discursivas, el grupo ha utilizado esta herramienta dado que ella intenta definir las reglas, transformaciones y umbrales que proliferan en los diversos sistemas, por oposición a la noción unitaria y totalizante de un discurso omnicomprensivo, siempre lineal y en permanente desarrollo lógico.

⁶ Según Foucault, la arqueología no se ocupa de los acontecimientos descriptivos según su progreso hacia una objetividad, que encontraría su expresión en el presente de la ciencia, sino de la episteme, en la que los conocimientos son abordados sin referirse a su valor racional o a su objetividad. La arqueología es una historia de las condiciones históricas de la posibilidad del saber (Castro, E. 2004, p. 32).

Como se ha descrito con relación a la arqueología, la evaluación puede entenderse como un conjunto de estrategias que gestionan la mencionada triada de relaciones: saber-poder-instituciones/sujetos. Dichas estrategias pueden ser entendidas como:

Determinaciones de poder y saber que actúan en un campo complejo y heterogéneo de fuerzas diseminadas en las prácticas sociales (incluyendo entre éstas las prácticas discursivas); tales determinaciones requieren para su despliegue una red de instituciones, sujetos y discursos (saberes), atravesados por sus fines o delimitados para sus fines para inducir mecanismos estables de dominación en el conjunto de las fuerzas (Zuluaga, 1987, p. 141).

El eje metodológico de la propuesta, tiene como centro una pregunta de Foucault, “¿qué puede ofrecer esa “arqueología” que otras descripciones no fuesen capaces de dar?” (1977, p. 228), pregunta que toma la opción por la *arqueología* en contraposición a la *historia de las ideas*. “La descripción arqueológica es precisamente abandono de la historia de las ideas, rechazo sistemático de sus postulados y de sus procedimientos, tentativa para hacer una historia distinta de lo que los hombres han dicho” (p. 232). Al cuestionamiento eje de la metodología propuesta Foucault responde:

1. La arqueología pretende definir... los discursos, en tanto que prácticas que obedecen a unas reglas. No trata del discurso como documento, [sino que] se dirige al discurso en su volumen propio, a título de monumento. No es una disciplina interpretativa: no busca “otro discurso” más escondido. Se niega a ser “alegórica”.
2. La arqueología no va, por una progresión lenta, del campo confuso de la opinión a la singularidad del sistema o a la estabilidad definitiva de la ciencia; no es una “doxología” sino un análisis diferencial de las modalidades de discurso.

3. La arqueología... define unos tipos y unas reglas de prácticas discursivas que atraviesan unas obras individuales, que a veces las gobiernan por entero y las dominan sin que se les escape nada. La instancia del sujeto creador, en tanto que razón de ser de una obra y principio de su unidad le es ajena.
4. La arqueología... no es nada más y ninguna otra cosa que una reescritura, es decir, en la forma mantenida de la exterioridad, una transformación pautada de lo que ha sido y ha escrito. No es la vuelta al secreto mismo del origen, es la descripción sistemática de un discurso-objeto (p. 233-235).

Estas razones indican por qué la *arqueología* posibilita abordar epistemológicamente el surgimiento y consolidación de discursos que acompañan una pluralidad de prácticas evaluativas que se han acomodado en la historia concreta y reciente de la Universidad Santo Tomás. La caja de herramientas se abre, pues, a ofrecer, mediante las *positividades*, más razones a la fundamentación metodológica de la propuesta, toda vez que, “analizar positividades, es mostrar de acuerdo con qué reglas una práctica discursiva puede formar grupos de objetos, conjuntos de enunciados, juegos de conceptos, series de elecciones teóricas. Los elementos así formados no constituyen una ciencia con una estructura de idealidad definida...” (Foucault, 1977, pp. 304-305).

3. Aproximación a un estado del arte

Quizá, una de las características –y sobre todo– una de las necesidades (creadas) de, por y para el ser humano es la necesidad de valorar; y dado que la educación es un valor por excelencia, la capacidad que está más allá del conocimiento mismo, requieren ser, entre otras cosas, evaluada, por lo cual, uno de los dilemas a los que se ha enfrentado el ser humano, dentro de esta necesidad de evaluar es ¿qué tipo de evaluación es más adecuada? En este caso, la discusión se da entre aplicar una evaluación cualitativa o una cuantitativa.

El término evaluación –en las connotaciones que hoy se le asigna– aparece en EE.UU, a partir del proceso de industrialización a principios del siglo XX. Esto, entre otras cosas, obligó a los centros educativos a adaptarse a las exigencias y estilos del aparato productivo. Según Giroux, “En los primeros años de este siglo, las escuelas eran concebidas como fábricas, los estudiantes, como materia prima, y los conceptos educativos de conocimiento, valores y relaciones sociales se reducían a términos de neutralidad, técnica, y a un razonamiento estricto de medios-fines. Cuando la teoría tuvo que traducirse en metodología, las cuestiones sobre valores morales y éticos se enmarcaron dentro de una lógica del conocimiento “científico” y de la organización burocrática” (1981, p. 10). Y esta realidad se ha seguido aún marcando y condicionando los criterios de evaluación, son: el mercado, la industria, la globalización..., los que han determinado, en gran medida, los criterios de evaluación en la educación.

En todo caso, es sabido que la evaluación es un producto de la modernidad, de finales del siglo XIX y principios del XX, pero ¿cómo ha operado este ejercicio en la Universidad Santo Tomás, desde su refundación hasta hoy? Teniendo en consideración el objetivo propuesto por la investigación acerca de las diversas formas evaluación educativa implementadas e instaladas en la Universidad Santo Tomás sede Bogotá, modalidad presencial, en su trayectoria desde su restauración, se hace necesaria una indagación respecto de los diversos discursos y prácticas que han permeado el conjunto de la sociedad y consecuentemente, las instituciones y los individuos; toda vez que en el ámbito educativo, los modelos de evaluación permiten la formulación de referentes conceptuales y estrategias metodológicas que guían el conocimiento y la valoración de objetos relacionados con el aprendizaje, los programas o las instituciones, cuya naturaleza compleja, por demás, hace difícil su comprensión.

En el ámbito educativo, la evaluación opera de múltiples formas, House (1994), por ejemplo, hace una aproximación taxonómica a diversos enfoques evaluativos: análisis de sistemas, objetivos de conducta,

toma de decisiones, libre de objetivos, crítica de arte, revisión profesional y estudio de caso o transaccional; empero, más allá de la pluralidad de modelos, el estudio propuesto no pretende casarse con modelo alguno, en la medida en que se ocupa de historiar las formas “evaluación educativa” vigentes en la Universidad.

Si bien, Tyler (1950) concibió la evaluación como “El proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados mediante los programas de enseñanza”, aquella no puede operar de forma independiente porque hace parte de un todo mayor, el currículo (formal u oculto), que según Sacristán es “un ámbito de interacción donde se entrecruzan procesos, agentes y ámbitos diversos que, en un verdadero y complejo proceso social, dan significado práctico y real al mismo”; en últimas, el modelo evaluativo de una institución –si es que ha de existir– tendría que orientarse e iluminarse por el modelo pedagógico y éste a su vez, sustentarse en la propia naturaleza de la institución, en su filosofía, en su razón de ser y acontecer.

Se ha dicho que la evaluación, mediante una pluralidad de discursos y prácticas ha permeado y se ha acomodado en el conjunto de la sociedad y en su seno, en el ámbito educativo, en las instituciones, en los agentes, en los procesos, en los proyectos, en los productos...; en fin la evaluación es hoy por hoy pieza fundamental en la vida de las sociedades modernas. La evaluación va ocupando un lugar progresivamente importante al interior de los sistemas educativos actuales, múltiples factores la han ubicado allí: los procesos de acreditación, las certificaciones de alta calidad, las demandas de cobertura, la flexibilización de currículos, los intercambios, las exigencias de la globalización, los cambios operados en las mismas sociedades...

Los cuatro primeros archivos atrás descritos, que constituyen los desarrollos disciplinares en torno de la evaluación, dan cuenta de esos procesos de consolidación e instalación de la misma en todos los ámbitos

del aparato educativo: entidades de orden mundial (FMI, BM, BID, ONU, Unesco...), han sugerido directivas para el tratamiento y desarrollo de la educación mundial y por tanto, han impactado en las políticas de evaluación; foros mundiales, regionales, nacionales y locales (Dakar, Jontiem, Costa Rica, Bariloche, Cartagena, Bogotá...), han dado numerosos debates en torno al papel, de los usos, de la razón de ser de la evaluación educativa; la producción teórica y meta-teórica con referencia de la evaluación, ha sido una de las más fecundas en las últimas décadas; la apertura de programas de nivel posgradual (especializaciones, maestrías y doctorados) desde este fenómeno, dan cuenta de la “formalización de la evaluación”, tanto que a juicio de algunos investigadores (Briones, Weiss, Correa, Sánchez), la consideran como una ciencia (muchos pensadores europeos, italianos, franceses..., han acuñado el concepto “docimología” para referirse a la ciencia de la evaluación (de ahí nuestro nombre). En fin, todo ello refiere la vigencia de la evaluación, sus diversas formas y discursos en el ser y acontecer de la educación y de la sociedad en general.

Dentro de la evaluación educativa, por ejemplo, existen numerosos ámbitos, como la evaluación de: aprendizajes, procesos, docente, administrativa, de la planeación, de la gestión educativa en sí y, de los procesos y métodos, de programas etc.; ello faculta a abordar procesos de investigación de las diversas formas “evaluación educativa” que responden y acompañan a diversos enfoques educativos y pedagógicos. La evaluación, en muchos casos, cumple una función de legitimación de los mecanismos de exclusión y ella misma puede ser usada como mecanismo de exclusión.

La evaluación, pues, ha dejado de ser un ejercicio oculto, que se realizaba de forma secreta por parte de unos actores secretos o portadores de alguna autoridad administrativa, y se ha convertido en una práctica visible que puede ser observada, analizada e interpretada por quienes son objeto de la evaluación. La definición de los propósitos, los procedimientos implicados y el uso de los resultados de una evalua-

ción, que fue en algún momento una tarea exclusiva de expertos, contratados temporalmente para orientar un determinado proyecto, constituyen en la actualidad una labor colectiva en la que una comunidad calificada pueda aportar contribuciones significativas. Se trata de operar procesos de diálogo y concertación con todos los actores, como base para la definición de marcos teóricos, referentes conceptuales, instrumentos y métodos: un dialogo real y efectivo en el que puedan escucharse, analizarse y tenerse en cuenta las distintas voces del saber que se evalúa y en el que cada actor pueda reconocer su aporte, con miras a la apropiación de un proyecto y una participación genuina por parte de los evaluados.

¿Se justifica una historización de las “Formas Evaluación Educativa” en la Universidad Santo Tomás?

La evaluación es decididamente uno de los componentes que con mayor frecuencia se citan en el curso del proceso educativo. Desde variados ámbitos como el aprendizaje, la institución y el currículo, la palabra evaluación emerge, cual *juez* que determina si un hecho ha sido realizado en condiciones idóneas y por ende la categoría benéfica de sus resultados ha permitido observar objetivamente la calidad eficiente de la ejecutoria.

Ahora bien, no obstante su innegable protagonismo, no siempre se sabe qué provecho tuvo la dinámica dentro de una operación dada, ni tampoco, cómo y en qué forma consciente, observable y replicable, fue desarrollado el proceso de valoración. Tal situación ha trascendido de lo individual hasta la institución, y en alto porcentaje se es consciente por parte de los actores implicados de manera pasiva o activa, de que no existe la real y suficiente cultura respecto a lo denunciado.

Se dice por ejemplo que, al evaluar se hacen presentes un sinnúmero de tendencias, escuelas y modelos, no permitiendo ello observar cuál o cuáles serían los más convenientes y ajustados para que retroalimenten o

sostengan periódicamente el proceso. La Universidad como institución de formación debe ser el adalid en el aspecto formativo que se deriva de la evaluación; mas no es así, toda vez que no hay total conocimiento de formas y bondades cuando se evalúa, así los resultados no permiten la adecuada sistematización de las experiencias, constituyéndose en hallazgos ocasionales producto mas bien de la falta de plan.

La oportunidad que sustenta esta propuesta se basa específicamente en:

- Primero, la intencionalidad para el conocimiento eficiente de las formas que deben permear el momento evaluativo que concita la actividad educativa en sus diversos ámbitos.
- Después, se considera pertinente erigir una memoria histórica cuya recolección de experiencias formativas, agregue información *de punta* a través de la cual se vaya cimentando un caudal de antecedentes que permitirán observar de manera evaluativa, quizás metaevaluativa, los distintos elementos que comporta ese momento.
- Entonces, ello posibilitará involucrar y asumir por parte de la comunidad, una sólida cultura evaluadora creando una identidad que permita diferenciar su impronta en y desde todas las ejecutorias académicas dentro y fuera del aula.
- El proyecto beneficia en cuanto propone el desarrollo de una indagación, a partir del examen sistemático de las prácticas que tradicionalmente se han llevado a cabo, para con ello tomar prudente distancia sobre cuáles han sido los resultados de la operación, y qué formas las más usuales, reconstruyendo tales procesos desde su arqueología.
- Otro elemento que conduce el alcance de la propuesta, es la constitución de un grupo de estudio de orden interdisciplinario, que propenderá una mirada diferenciada de lo evaluativo y como su

componente fundacional, la instauración de una posible línea de investigación que dibuje coherentemente una perspectiva de los postulados educativos en la institucionalidad tomasina.

- Se considera así mismo razonable desde la presente propuesta de trabajo, que el sentido reflexivo, connatural a lo académico, como también su componente crítico, se hallan ausentes y su presencia debe ser más que consecuente, toda vez que en el escenario de la institución han aparecido tradicionalmente programas posgraduales que si bien han tratado la temática, no lo han llevado a cabo con la necesaria secuencialidad e ilación documental, entre su diferentes productos académicos.

4. Procedimientos para una discusión arqueológica

La historización, la reescritura de las “formas evaluación educativa” a que se orienta el proyecto, toma de una metodología novedosa, propuesta y desarrollada por el Grupo de Historia de las prácticas pedagógicas en Colombia, que –por más de dos décadas– han laborado en la construcción de un procedimiento acorde con la tarea de historiar el presente, los siguientes pasos:

1 Localización y ubicación de fuentes documentales: consiste en la localización y recolección de la documentación y la red informativa que de cuenta de los contenidos de las “formas evaluación educativa”. Será necesario, entonces, realizar un inventario de los posibles archivos a consultar, las instituciones a las cuales pertenecen, las formas de clasificación que comportan y los requisitos de acceso.

2 Prelectura de registros: consiste en una primera exploración de los documentos con el fin de poder tener criterios para seleccionar los documentos que exige la tematización en profundidad. En esta etapa se realiza una clasificación del tipo de documentos que se van localizando en la etapa anterior.

3. Tematización: este es un recurso metodológico construido por el grupo de las prácticas pedagógicas que tiene como sustento la idea de Foucault según la cual los enunciados estarían dispersos y contenidos en todos los discursos y las formas que los contienen (libros, documentos, textos, etc.).

4. Identificación de temáticas directrices: permite el establecimiento de las temáticas más generales que sirven como mecanismo de agrupamiento del conjunto de enunciados en torno a un objeto específico. Armados con una serie de temáticas directrices que sirven de espina dorsal al proyecto investigativo, es posible entonces adentrarse en el establecimiento de relaciones entre sistemas descriptibles.

5. Definición de series temáticas: en esta fase el estudio refleja toda la complejidad, dado que se han dibujado los grandes bloques existentes en el problema de investigación, sus elementos, las relaciones, líneas, condiciones, dispositivos, etc. Así las cosas, al finalizar este procedimiento el investigador puede aventurarse en el establecimiento de los resultados de su búsqueda.

6. Elaboración de los productos finales y socialización: incluye los procedimientos necesarios para dar a conocer la investigación a los miembros de la comunidad académica y a todos aquellos sectores que los consideren relevantes.

El curso de estos procedimientos metodológicos está acompañado de diversas formas de hacer lectura, que conduzca a la descripción de las “formas evaluación educativa” en la Universidad Santo Tomás, sede Central, modalidad presencial:

1. Lectura Temática: Este tipo de lectura está orientado a caracterizar la temática de estudio, la evaluación en términos generales, a partir de los archivos descritos, para centrar en un segundo momento, la atención en las diversas “formas evaluación educativa”, que han acompañado el devenir de la institución.

2. Lectura relacional o analógica: ubicación de los documentos y textos del archivo de análisis en relación a otros discursos, corrientes de pensamiento, estrategias nacionales e internacionales y dispositivos históricos, con el fin de agrupar lo que aparece disperso y dispersar lo que se presenta unido.

3. Lectura Estratégica: es la que trata de establecer la dispersión de los objetos y las condiciones de posibilidad de los procesos de modernización educativa, según relaciones institucionales y posiciones políticas.

4. Lectura crítica: análisis de los procesos de apropiación y adecuación de las estrategias mediante los cuales se ejercen formas de poder manifiestas en procesos como la mundialización, la crisis, la adopción de políticas educativas, entre otros. Se analiza el papel de la evaluación en la Institución.

La metodología que se utiliza, para la recolección de la información, implica el desarrollo de fichas bibliográficas y temáticas que contendrán la “descripción de los enunciados” que se hallan dispersos por los diferentes saberes, teorías y metateorías, fuentes y documentos primarios y secundarios, referidos a la evaluación educativa y a las diversas formas en que ha hecho presencia en la Universidad Santo Tomás.

Conviene aclarar finalmente, a propósito del uso de la “caja de herramientas”, coincidiendo con los postulados de Guyot, Marincevic y Becerra, que “no es [interesa] repetir a Foucault, ni rebatir sus posiciones, sino usarlo, como él mismo enseñó, bajo la presión de los problemas específicos, para saber si es posible construir una nueva política de verdad. Puesto que la única marca de reconocimiento que se puede testimoniar a un pensamiento... es precisamente utilizarlo, deformarlo, hacerlo chirriar, gritar, es que decidimos tomar lo heredado para hacerlo propio” (1996, p. 16).

Estos son los propósitos que se persiguen al pretender realizar una historización, una arqueología, de las for-

mas “evaluación educativa” que han acompañado la historia de la Universidad Santo Tomás, sede Central, modalidad presencial, desde la etapa de su refundación hasta nuestros días.

Conclusiones

A modo de conclusión y teniendo en cuenta la propuesta metodológica de Foucault, el grupo de investigación ha recurrido a un permanente chequeo de la forma que dinamiza las discusiones temáticas. Es decir, para dar cuenta estrictamente de los procesos de discusión y como sugerencia para todos los grupos que adopten esta metodología, es necesario grabar las sesiones y posteriormente digitar los registros tal como se dio en las sesiones de trabajo.

A veces y de acuerdo con la experiencia del grupo, es una tarea dispendiosa, larga y los protocolos se hacen muy extensos, por cumplir con este requisito.

Vale la pena mencionar, que se toma estos procedimientos con el fin de poder registrar y describir el proceso de discusión. No se habla de un instrumento de registro de información con unas pautas específicas. Este protocolo ha surgido como parte creativa de cada uno de los integrantes. Si se recata que debe tener en esencia los elementos esenciales de discusión del grupo cuando se hace la sistematización de la información, por lo tanto, el protocolo se ha convertido en un instrumento de recopilación de la historia del trabajo investigativo.

Hacer un proceso de arqueología a la evaluación de la Universidad Santo Tomás y teniendo en cuenta los parámetros de la investigación, debe en primera instancia reconocer la forma de discusión de todos los participantes del grupo.

Con esto se quiere afinar una unidad de criterios, teniendo en cuenta que las categorizaciones y comprensiones son individuales, si es necesario tener unas precisiones muy concretas sobre Foucault, para no agregar elementos que no se contemplan en su metodología. Por tanto hay que tener precisión de cuando

se interpreta o analiza. Si no se tienen en cuenta y chequean permanentemente, nos llevaría a hablar de genealogía.

Aunque es claro que cuando se conforman grupos interdisciplinarios es importante tener presente la comprensión de las ciencias, ha sido importante para el grupo la retroalimentación de los saberes específicos, centrados en los tópicos de investigación y no en otro. Es así como permanentemente cada uno de los integrantes, a pesar de agregar sus insumos, ha tenido la tarea de ser cuidadoso con elementos que podrían salirse del esquema y objetivo metodológico de la investigación y siempre encaminados a fortalecer los conocimientos que sobre estas dimensiones debe aportar a la investigación, es decir, la arqueología como un instrumento de investigación.

Al hablar de la metodología arqueológica son variadas las inquietudes que surgen por parte del auditorio, se consideran lógicas pensando que cuando se aborda un interrogante desde elementos procedimentales vistos como “novedosos” frente a la tradición de una práctica determinada, o que por lo menos si no lo son, ofrecen una mirada divergente hacia la problemática que tratan, es cierto que provocan por tal razón interpretaciones y así mismo inquietan. Por tal razón, en la presente indagación se estima por conveniencia pedagógica para el proyecto, incluir algunos componentes que conforman el perfil de su metodología con el ánimo de centrar la mirada sobre una estructura de procedimiento que ofrezca la credibilidad (viabilidad) y coherencia necesarias para la validación educativa del procedimiento. La intención de esta claridad está en que sus componentes ofrezcan una visión más “utilitaria” o dicho de manera flexible, permitan una más inmediata inmersión, en el contexto de la propuesta, dentro de las finalidades proyectadas para el presente propósito investigativo.

Para lo planteado, se proponen desprevénidamente algunos vocablos que tampoco se consideran suficientemente descriptivos de esa realidad. Aspectos que exhibidos a manera de *atributos*, se espera que

más tarde colaboren en la definición de su identidad, e inclusive porque no, ofrezcan su concurso como algunos de sus indicadores cuando se emprenda la consecuente evaluación acerca de los alcances del proyecto. Se señalan algunos elementos con denominaciones que desean iluminar la intencionalidad de las prácticas arqueológicas desde la visión del grupo de trabajo y en aras de constituirlos en mediación pedagógica que oriente la intención del estudio.

Los elementos a los que se hace referencia son:

1. Cotidianidad: el día a día de la evaluación va construyéndose en la medida que van floreciendo sus procesos; la actividad vuelve sobre sí misma, se reconstruye y refunda. De hecho, localmente en el país antes de la *moda* de la evaluación como mandato y objeto de las políticas de calidad, eran una práctica discursiva contingente, casi siempre propuesta por voluntad de la institución, pero sin el rigor necesario para considerarle sistemática y mucho menos parte de su devenir institucional.

No estaban como sí son vistas ahora, permeadas por el carácter obligatorio con que tácitamente se les cualifica –aunque se diga de algunos procesos, que son voluntarios–. Hoy las instituciones están girando casi siempre en función de tal afán y estos procesos y pruebas son parte del discurso de la calidad para así estar a tono con la tendencia; en caso contrario se hallarán fuera de contexto y resignando su imagen y sentido. Esta razón hace que el atributo que vigila en forma genérica *lo que se ha dicho y lo que no se ha dicho*, adquiera especial vigencia como valor agregado de la empresa metodológica, se reconoce si lo que implica el seguimiento de este aspecto; por la gran diversidad y pluralidad que la tornan casi incontrolable.

2. Actualizante: el resultado de tal práctica educativa (política) provocará necesariamente el surgimiento de nuevas propuestas y planes institucionales que van configurando la historia y poder de sus propias prácticas y pluralizando las políticas y la modernización de la institución.

3. Institucionalizante: desde luego cada paso que avanza en el sentido de la modernización institucional conlleva cambios de distinto orden. Las mismas prácticas provocadas casi de manera reintonada, terminan por adquirir una identidad institucionalizante, que determina *el qué hacer y el cuándo hacer* de la organización. Así alguna práctica que se antojaba o proponía como de uso corriente, se establece y orienta hacia propósitos futuros de distintos órdenes institucionales y académicos. Un ejemplo claro lo constituye el *afán escritural* en que se sume al cuerpo profesoral, proponiendo en escritos que pretenden establecer la cultura escrita con el cumplimiento de una tarea obligatoria, pero sin diseñar un horizonte concreto para estas “prácticas”.

4. Identitario: desde la práctica discursiva de la actividad evaluativa se van erigiendo componentes que permiten prever los rasgos de su personalidad y recrear la semiosis que le dota de un perfil cambiante. Cada operación que va experimentando el proceso de evaluación se verá afectada interactivamente a partir de los sujetos, de los documentos, de los ambientes, y de los mismos resultados del proceso. Va cambiando el sujeto, va cambiando el objeto, van transformándose los escenarios, y prorrumpiendo formas nuevas de actuación, merced a la influencia que opera sobre ellas la función enunciativa, gestando nuevas escansiones en su temporalidad, sus cortes y sus límites.

5. Transdisciplinar: una de las cualidades de la metodología arqueológica es el establecimiento de nuevas reglas de formación discursiva desde *El cambio y las transformaciones* las cuales depositan sus relaciones discursivas, éstas a su vez poseedoras de cambios provocados por influjos políticos, sociales, económicos etc. Dan lugar así al origen de nuevos enunciados en *positividades multifacéticas* que direccionan y/o proponen las emergentes asunciones discursivas de los “nacientes”, conformadas por el efecto (principio) pluralizante de dispersión y multiplicidad.

6. Instrumentalizador: desde los documentos se gestan cambios que constituyen distintas y nuevas

posibilidades dando lugar a nacientes formaciones discursivas en el plano instrumental. Se incuban culturas institucionales, a partir del manejo de procedimientos que buscan develar *el estado de las verdades* con la implementación de procedimientos mecánicos (encuestas, entrevistas. etc.).

7. Sistematizante: es un deber para los equipos de evaluación y para sus constituyentes (evaluadores) ir entre otros aspectos, recogiendo, clasificando y jerarquizando, los resultados de la práctica porque sólo así tendrá sentido el proceso y permitirá revisar cómo fue y cómo es el proceso, permitiendo esta sistematización de experiencias, un procedimiento reglado para ser convocado cada vez que histórica o estratégicamente se le requiera, con la finalidad de ir ajustando las actuaciones.

8. Observacional: el hecho de posibilitar el surgimiento de nuevas posiciones frente a los postulados evaluativos le dota de un carácter de *permanente auscultación*. Desde luego resulta beneficioso por cuanto a partir del mismo y dada la actitud, aprobará estar en contacto con la detección de necesidades, que habiendo sido observadas y consideradas otorgantes de renovación, aportaran cuando se le solicite para operar en circunstancias similares. Entonces aquel atributo que permite vigilar las transformaciones que se van provocando en el cuerpo del enunciado y por añadidura del discurso, será provechoso en la dinámica de perfectibilidad que le permea.

Bibliografía

Albano Sergio.(2006). *Michel Foucault, glosario epistemológico*. Buenos Aires:Editorial Cuadrata.

Ceballos, Héctor. (2000). *Foucault y el poder*. México: Ediciones Coyoacán.

Foucault, Michel. (1997). *La arqueología del saber*. 4ª ed. México: Siglo XXI Editores.

_____. (1974). "La verdad y las formas jurídicas". *Cuadernos da P.U.C.*, No. 16, pp. 5-133).

_____. (1984). *Vigilar y castigar*. 9 ed. México: Siglo XXI Editores.

_____. (1988). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Valencia: Pre-Textos.

Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia y el Grupo del Doctorado Interinstitucional en Educación. (2006). Proyecto presentado a Colciencias "Modernización, subjetividad y sociedad de control en la educación en Colombia (1950- 2000).

Martirena. Oscar. (1995). *Michel Foucault: historiador de la subjetividad*. México: ITEMS-El Equilibrista.

Stufflebeam, Daniel y Shinkfield, Anthony. (1995). *Evaluación sistemática, guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Tyler, R. (1950). *Basic principles of Curriculo and Intructio*. Chicago: Press. University of Chicago.

Zuluaga, Olga Lucía. (1987). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.