

**Violencia epistémica en las pruebas masivas estandarizadas:  
El Icfes y los objetivos ocultos tras el examen de Estado para la evaluación de la  
educación media, SABER 11.**

(Artículo reflexivo de investigación)

omar jimenez vega<sup>1</sup>

contacto: oajimenezv@unal.edu.co

Directora

Carmenza Sánchez Rodríguez

Trabajo de grado para optar al título de Especialista en Pedagogía

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación - Departamento de Posgrados

Especialización en Pedagogía

Bacatá (Bogotá D.C.)

2022

---

<sup>1</sup> Escribo mi nombre así de manera intencional. Motivado por las reflexiones de bell hooks, me adhiero a su voluntad de nombrarse en minúsculas para ‘controlar las tentaciones del ego’ al considerar que: “lo más importante es lo que digo (...) no quién soy”. Coincido en restar valor a mi demarcación civil-gramatical. Lo que digo ya habrá sido dicho o puede replicarse sin crédito ni mérito. No me pienso en mayúsculas, renuncio conscientemente a la orientación de hacerlo; así mismo renuncio a las tildes y los acentos para definirme. Si tengo la opción de elegir, prefiero nombrarme libre de normas y de las ficciones que no me entretienen.

## Resumen

Esta investigación adscrita al enfoque epistemológico vivencialista bajo el paradigma socio-crítico, implementa la metodología del análisis reflexivo con enfoque decolonial para interpretar los hallazgos recogidos en relación a algunas críticas realizadas a las pruebas masivas, siendo de especial interés las dirigidas al Icfes y definitorias de la violencia epistémica como característica de la supresión de los saberes otros por parte del conocimiento confiable científicista. Expuesta así mi posición y mi postura, se postula la siguiente idea central:

*Las pruebas masivas instituyen la violencia epistémica como práctica reguladora y legitimadora de saberes y subjetividades válidas para la consolidación de los proyectos económico-políticos favorables a las políticas demarcadas por los procesos de globalización capitalista neoliberal.*

Con el propósito de considerar los alcances de la idea planteada, este documento está organizado en un balbuceo a manera de introducción, dos susurros y un grito. El primer susurro, discute alrededor de la categoría de violencia epistémica. El segundo susurro, narra la selección de las identificadas como críticas a las pruebas psicométricas. Y finalmente, con el grito que cierra este trabajo, se postulan algunas consideraciones, compartiendo como colofón una invitación a quienes se hayan adentrado en este pequeño pedazo de universo.

## Tabla de contenido

<b>Balbuceo</b>	<b>5</b>
<b>Primer susurro. La violencia epistémica</b>	<b>10</b>
1.1 Sobre la violencia	11
1.2 Sobre la epistemología	14
1.3 Violencia Epistémica	17
<b>Segundo susurro. Violencia epistémica en las pruebas</b>	<b>28</b>
2.1 Estandarizar, medir y rechazar: una psicología puesta al servicio de la violencia epistémica	31
2.2 Pedagogía de la exclusión: el paradigma epistemológico de los exámenes de Estado para la evaluación de la educación media SABER 11.	39
2.3 Geopolíticas de la dominación, pedagogías de la opresión.	48
<b>Grito. Consideraciones finales</b>	<b>54</b>
<b>Referencias</b>	<b>62</b>
<b>Anexos</b>	<b>70</b>
1. Formulación del marco metodológico	70
2. Fichas de lectura	71

*Perdonad, Señora mía, la digresión que me arrebató la fuerza de la verdad; y si la he de confesar toda, también es buscar efugios para huir la dificultad de responder, y casi me he determinado a dejarlo al silencio; pero como éste es cosa negativa, aunque explica mucho con el énfasis de no explicar, es necesario ponerle algún breve rótulo para que se entienda lo que se pretende que el silencio diga; y si no, dirá nada el silencio, porque ése es su propio oficio: decir nada.*

*Fue arrebatado el Sagrado Vaso de Elección al tercer Cielo, y habiendo visto los arcanos secretos de*

*Dios dice: Audivit arcana Dei, quae no licet homini loqui.*

*No dice lo que vio, pero dice que no lo puede decir; de manera que aquellas cosas que no se pueden decir, es menester decir siquiera que no se pueden decir, para que se entienda que el callar no es no haber qué decir, sino no caber en las voces lo mucho que hay que decir.*

***Sor Juana Inés de La Cruz (1691 en 2006, p.2)***  
**Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz**

## Balbuceo<sup>2</sup>

¿Por qué es importante hacer una investigación reflexiva<sup>3</sup> sobre las críticas que se hacen a las pruebas masivas estandarizadas de tipo psicométrico?

Para evidenciar que existen diversos problemas alrededor de estas pruebas. Problemas de orden técnico, problemas de orden pedagógico, problemas de orden sociológico y político-económicos. Las pruebas masivas se han extendido en todo el mundo durante las últimas décadas como criterios para valorar la calidad de los sistemas educativos, ante este panorama, resulta enriquecedor realizar una revisión de las críticas que se han hecho al paradigma positivista imperante<sup>4</sup> en el desarrollo de los exámenes psicométricos<sup>5</sup> (Cerón, 2014; Villaroel, 2014), lo anterior con el propósito de indagar, cuestionar y reflexionar sobre las razones de fondo y forma que aportan al establecimiento de esta política educativa.

---

<sup>2</sup> Los títulos en este trabajo se inspiran en los títulos de la tesis de grado para optar al Máster de mi compañera educadora popular Astrid Patricia Pinto Molina (2019).

<sup>3</sup> Inicialmente se trabajó este artículo bajo la forma de una investigación documental, pero al tener dificultades para acceder a documentos que dieran sustento a la política educativa, especialmente como justificación de la selección de un enfoque epistemológico, se optó por cambiar al modelo reflexivo, que resulta además más acorde a los propósitos presentados con este trabajo.

<sup>4</sup> Lo imperante, toma la definición de lo hegemónico, concepto elaborado por Antonio Gramsci que de acuerdo a Giacaglia (2002) está definido por “el grado de consenso obtenido de las masas populares a las que se domina, y la consiguiente reducción en la cantidad de coerción necesaria para reprimirlas. Sus mecanismos de control para asegurarse ese consenso residían en una red ramificada de instituciones culturales (escuelas, iglesia, partidos, asociaciones, etc) que manipulaban a las masas explotadas a través de un conjunto de ideologías transmitidas por los intelectuales, generando una subordinación pasiva.” (p. 153). Resulta sumamente útil para este trabajo en tanto la psicología transversal a la psicotecnia y la psicometría, corresponden dentro del imaginario popular a la experimentación sobre lo mental, así como a su medición y consecuente cuantificación, bajo este modelo la doctrina positivista imperante, se presta a la hegemonía de una psicología jerárquica y cientificista, apartada de los saberes tradicionales, supuestamente objetiva y neutral, como elementos discursivos de una ficción que establece criterios de normalidad y vigilancia epistémica.

<sup>5</sup> El positivismo, como corriente de pensamiento propuesta por Augusto Comte, tuvo gran repercusión en las disciplinas interesadas por el estudio de lo humano durante los siglos XIX y XX, esta corriente heredera del empirismo, estipula que el conocimiento debía referirse a lo real, es decir, a lo que podía considerarse como hecho, en tanto resultado verificable de un proceso de observación, experimentación y medición. Desde su mito de origen, en el laboratorio de Wilhelm Wundt, la psicología hegemónica encontró en los postulados del empirismo positivista una respuesta a las preguntas situadas respecto al conocimiento sobre aspectos, tanto sencillos como complejos, del ser humano. La psicometría como rama y herramienta de la psicología experimental y aplicada, mantiene intacto al día de hoy su fundamento positivista, por ello, la visión de la evaluación derivada de la psicometría es eminentemente cuantitativa “lo único válido, real, verdadero, científico, es aquello que puede observarse, medirse, cuantificarse, lo demás es simple especulación, subjetivismo o de escaso valor científico. De tal manera que, para este paradigma, la evaluación se transforma en medición de todo hecho o fenómeno natural, social o humanístico” (Villaroel, 2014, p. 13). Teniendo esto en cuenta, a lo largo de este trabajo, abordamos con sospecha los planteamientos de esta corriente hegemónica dentro de la psicología.

¿Por qué es importante para la pedagogía? Porque los planteamientos pedagógicos han hecho énfasis en la necesidad de reconocer las prácticas evaluativas como prácticas de seguimiento y acompañamiento, no como prácticas de constatación de aprendizajes con cortes en el tiempo (Zuluaga, Sáenz, Quiceno, et al., 2003). Por eso vale la pena analizar qué es lo que está pasando con las pruebas, cuáles son las críticas que se han hecho y desde qué fundamentos teóricos y metodológicos se han planteado estas críticas. Aquella prueba que evalúa todo de la misma manera, bajo el discurso de la igualdad, objetividad y neutralidad, instala y reproduce experiencias de discriminación e inequidad, al establecer discursos orientados bajo el criterio de la estandarización y la alineación de saberes, habilidades y competencias.

¿Por qué se han establecido modelos donde no se reconocen las características de lxs sujetxs<sup>6</sup>, las diferencias en sus ritmos y estilos de aprendizaje? ¿Qué hay detrás de todos esos supuestos? La idea de que todxs aprenden lo mismo y de la misma manera ¿Continúa siendo válida en términos pedagógicos? ¿Es esto pertinente para disminuir las brechas de desigualdad que la pandemia y el recrudecimiento del conflicto armado posicionan hoy en Colombia?

Las pruebas masivas, centradas en la respuesta al ítem, bajo los postulados del enfoque psicométrico, se han instaurado en las últimas décadas como el modelo evaluativo de mayor tendencia global (Villaroel, 2014). La medición de las competencias y los conocimientos a partir de una batería de preguntas elaboradas por grupos de expertos en educación, establecen los marcos comparativos a partir de los cuales son valorados los niveles educativos de vastos grupos poblacionales.

---

<sup>6</sup> El uso de la X es intencional, con este, se busca reconocer la multiplicidad de géneros y criticar el uso y abuso patriarcal del masculino como género universal, productor de relatos, ficciones y realidades. A lo largo del texto se implementa cuando se considera pertinente, (en especial para nombrar a las subjetividades otras y de sectores subalternos), como cuestionamiento al modelo tradicional gramatical, así como a la lógica binaria de géneros y sexos.

Como parte de las políticas globales en educación, la estandarización de los conocimientos y competencias básicas, parecen encaminados a sobreponerse a cualquier condición de carácter particular o contextual inmediato (Ardila, 2015). En esa medida, en la implementación de pruebas masivas, como la prueba PISA se interpretan, bajo la pretensión de objetividad, los resultados de una adolescente del norte global y de una adolescente del sur-sur.

La noción de competitividad instalada ubica en un ranking los resultados de los distintos países participantes y de tal manera, son sus sujetos evaluados las que determinarán qué tan exitoso puede considerarse a una nación respecto a otra, a un programa de gobierno respecto a otro, a una política educativa respecto a otra.

En Colombia, a pesar de la diversidad pluriétnica y multicultural, además de las profundas diferencias entre la educación urbana y rural, así como en la asimetría en la cualificación y capacidad presupuestal de instituciones de carácter privado, público y mixto, el Instituto Colombiano para la Evaluación (a partir de ahora Icfes, con la f del fomento extraviada) se ha encargado desde 1968 de elaborar pruebas masivas que clasifican y posicionan tanto estudiantes como instituciones en virtud de una competencia nacional que mide a todas las diversas formas de aprendizaje y enseñanza de la misma manera (dando unos pasos cortos en el reconocimiento de la necesidad de particularizar la evaluación para las personas con discapacidad, mediante la elaboración e implementación de los llamados “ajustes razonables”, que más allá de reducir las preguntas en las pruebas y facilitar en algunos casos la asignación de un profesional de apoyo, insisten en permanecer dentro del discurso de la estandarización).

Frente a este panorama surgen los siguientes interrogantes:

¿Cómo se establecen los marcos universales de conocimientos que determinan aquello susceptible de ser evaluado? ¿Bajo qué criterios ciertas experiencias, subjetividades, saberes

y contextos culturales son excluidos del reconocimiento epistémico que validan las pruebas?  
 ¿Existen grupos que se favorecen de los criterios de elección? ¿A qué intereses responde la  
 elección de un tipo de técnica evaluativa? ¿Produce violencia epistémica el examen  
 estandarizado para evaluar la educación media Saber 11 formulado obligatoriamente por el  
 Icfes?

Para abordar estas preguntas y otras que irán surgiendo en el proceso, esta  
 investigación adscrita al enfoque epistemológico vivencialista (Padrón, 2007 & 2014)<sup>7</sup> bajo el  
 paradigma socio-crítico (Alvarado & García, 2008, Cebotarev, 2003; Popkewitz, 1998)<sup>8</sup>,  
 implementa la metodología del análisis reflexivo (Centro de Escritura Javeriano, 2018)<sup>9</sup> con  
 enfoque decolonial (Beltrán, 2017; Ortiz & Arias, 2019)<sup>10</sup> para interpretar los hallazgos  
 recogidos en relación a las críticas realizadas a las pruebas masivas, siendo de especial interés  
 las dirigidas al Icfes, a la evaluación psicotécnica y a las pruebas estandarizadas, definatorias  
 todas de la violencia epistémica como característica de la supresión de los saberes otros por  
 parte del conocimiento confiable científicista. Por lo tanto, a través de la metodología

---

<sup>7</sup> Este enfoque epistemológico para Padrón, se caracteriza por un estilo de pensamiento cuya concepción se encuentra situada en el sujeto, apelando a su expresión libre, espontánea y rebelde respecto a las propias actitudes como a las imposiciones de los estándares científicistas. Su estrategia se fundamenta en la vivencia de la realidad trasladada hacia la propia consciencia para su comprensión e interpretación.

<sup>8</sup> Reunidas las perspectivas de lxs autorxs respecto a la teoría crítica, comprendo al paradigma sociocrítico como aquel que, a nivel teórico, intenta integrar distintos elementos referidos al conocimiento científico y elementos no contemplados por este tipo de conocimiento (como compromiso moral y político) buscando analizarlos y comprenderlos bajo una metodología de la praxis que tiene como fin elaborar pensamiento que aporte a procesos emancipatorios donde se confronte la realidad normativa a partir de la identificación de elementos impuestos tanto al conocimiento como a los sistemas de creencias y que son adversos para los grupos poblacionales posicionados del lado del despojo y el abuso social.

<sup>9</sup> Lo que nos lleva a enunciar este artículo como un artículo de reflexión, de carácter subjetivo y cuyo propósito es plantear reflexiones, puntos de vista y valoraciones de quien investiga sustentadas en los hallazgos de la investigación.

<sup>10</sup> Este enfoque decolonial se asoma con timidez ante las exigencias y demandas de una academia permeada por los vicios del eurocentrismo y la necesidad de validación mediante el método científico. Ante esto, el enfoque decolonial invita a la transgresión de las normas instauradas por el método, rompiendo con la idea de la metodología, apelando a la existencia de formas otras de conocer, pensar, ser, hacer y vivir. En consecuencia debo reconocer mi cobardía y las limitaciones que tuvo este trabajo para integrar las voces de lxs subalternxs a quienes busca representar; sin embargo, queda enunciada a pie de página, la intención de haber traído a este trabajo las voces de mis educandxs, quienes me enseñaron a observar los matices de las violencias aquí descritas, de cuyas voces se nutre mi experiencia y la reflexión que me siento obligado a traducir del sentir al pensamiento científico exigido.



implementada se analizan las investigaciones pertinentes para la indagación en las preguntas formuladas, buscando además contribuir a la exposición de las críticas y a la formulación de ideas relevantes respecto a los temas tratados con el propósito de “superar el reduccionismo y el conservadurismo admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa, y sobre todo que ofrezca aportes para el cambio social desde el interior de las propias comunidades” (Alvarado & García, 2008, p. 189).

Expuestas así mi posición, mi postura y mis propósitos, se postula la siguiente idea central:

*Las pruebas masivas instituyen la violencia epistémica como práctica reguladora y legitimadora de saberes y subjetividades válidas para la consolidación de los proyectos económico-políticos favorables a las políticas demarcadas por los procesos de globalización capitalista neoliberal.*

Considerando los alcances de la idea planteada, se presentan a continuación dos susurros y un grito. El primer susurro, discute alrededor del concepto de violencia epistémica, realizando algunas aproximaciones a sus características y buscando supuestos que faculten la crítica en relación a la implementación de las pruebas masivas estandarizadas de tipo psicométrico. El segundo susurro, narra la sistematización de las identificadas como críticas a las pruebas masivas estandarizadas de tipo psicométrico, esta sistematización se realiza a partir de una aproximación psicológica, una aproximación pedagógico-epistemológica y una aproximación geopolítica. Y finalmente, con el grito que cierra este trabajo, se postulan algunas consideraciones y preguntas a partir de lo desarrollado en los momentos previos, compartiendo como colofón una invitación a quienes se hayan adentrado en este pequeño pedazo de universo.

### **Primer susurro. La violencia epistémica**

La violencia epistémica es una realidad producida por el norte global colonial y aplicada a las subjetividades de lxs pobladorxs de los territorios colonizados de esto que llamamos América desde hace más de 500 años (Pulido, 2009).

Como categoría ha sido elaborada por parte de las corrientes de pensamiento poscolonial y decolonial<sup>11</sup> convirtiéndose en una piedra angular de la crítica al colonialismo (Accossatto, 2017; Duque, 2021; Gómez et al., 2017). Algunos estudios feministas posiblemente situados en la tercera o cuarta ola (Garrido, 2021)<sup>12</sup>, coincidieron con los postulados de las corrientes poscoloniales y decoloniales en relación con sus sospechas y denuncias sobre la imposición de saberes y conocimientos en favor de la hegemonía.

Por lo anterior desde la segunda mitad del siglo XX, se han desarrollado una nutrida serie de investigaciones alrededor de la ‘violencia epistémica’, retomando diálogos con la teoría crítica de la racionalidad moderna introducidos por las corrientes mencionadas. Se destacan de estos diálogos, la adopción y transposición en discursos y praxis por parte de

---

<sup>11</sup> Los estudios poscoloniales (postcoloniales) y decoloniales surgen como movimientos académicos en la segunda mitad del siglo pasado cuando sus representantes logran acceder a los centros de conocimiento de importantes universidades del norte global. Entre sus diferencias principales se encuentran la localización de sus análisis (la modernidad/colonialismo para lo poscolonial y la colonialidad para lo decolonial), experiencias históricas y locus de enunciación (colonización de Asia y Africa para lo poscolonial, colonización de América latina y el Caribe para lo decolonial) y la genealogía de su enfoque investigativo (posestructuralismo francés para lo poscolonial e hibridación de enfoques para lo decolonial). Una característica adicional son sus representantes, en los estudios poscoloniales se destaca la llamada “trinidad poscolonial” (Edward Said, Gayatri Spivak y Homi Bhabha) y en los estudios decoloniales el “grupo modernidad/colonialidad” (Anibal Quijano, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Enrique Dussel, María Lugones, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Walter Dignolo y Zulma Palermo). Como referentes alternxs, es importante destacar el trabajo anticolonialista-antiracista de Aimé Fernand David Césaire y Frantz Omar Fanon, la teoría crítica de la dependencia de Pablo González Casanova, los planteamientos sobre la memoria colectiva de Maurice Halbwachs y las críticas a la decolonialidad de Silvia Rivera Cusicanqui, quien ha cuestionado el elitismo académico de estas corrientes y ha planteado la existencia de pensamiento autóctono borrado o suplantado de la historia académica canónica y crítica (como el pensamiento indianista recogido por Fausto Reinaga).

<sup>12</sup> La caracterización histórica de los movimientos y estudios feministas es actualmente un tema de debate, así mismo la metáfora de las olas, no existe una posición homogénea al respecto y su categorización varía entre sectores globales y corrientes de los pensamientos feministas.

distintos movimientos sociales provenientes de las clases subalternas. En razón de las subjetividades diversas inmersas en su desarrollo, esta propuesta puede comprenderse desde múltiples aristas. Antes de abordar la comprensión de la “violencia epistémica” para este trabajo, se presentan dos comentarios sobre la “violencia” y sobre la “epistemología”, pertinentes para reconocer la posición asumida respecto a las Pruebas Saber 11 del Icfes.

### **1.1 Sobre la violencia**

Buscando una metafísica de la violencia, encontramos a Diego Rosales Meana (2016) quien, citando a Paul Gilbert, propone la siguiente sentencia: “El mal es violencia. Defino a la violencia por la precipitación en el tiempo y la invasión en el espacio” (Gilbert, P. en Rosales, D., 2016, p. 275). Cabe indicar, como anota el propio Rosales (2016) que Paul Gilbert dialoga con el planteamiento sobre la violencia de san Ireneo de Lyon presentado en su obra ‘Adversus hæreses’ que se remonta al año 200 d.C. Bajo dicha comprensión, lo propio de la violencia es la irracionalidad, de acuerdo a Ireneo, citado por Gilbert en Rosales (2016), lo característico de lo humano es la vida en la razón, la razón otorgada por ‘Dios’ que está vinculada a la finitud; lo irracional en este caso sería la negación de la finitud, la precipitación en el tiempo como deseo de sobrepasar el lugar dado, la invasión en el espacio, de la posición divina. Esto para Gilbert (en Rosales, D., 2016) se comprende del siguiente modo:

Lo propio de los hombres razonables es, así, no la negación del cuerpo sino la ‘paciencia’, elemento central en la metafísica de Gilbert, pues el ser humano que está en medio del mundo y participa de sus condiciones —tiempo y espacio— está sujeto a esas mismas condiciones como algo que le fue dado, por lo que debe aceptar este orden metafísico en el que está inscrito para poder realizar su propia humanidad con buen destino. El ‘irrazonable’ [irrationabilis] es el ‘impaciente’, el que quiere que el

Bien ocurra aquí y ahora a su modo, el que quiere ‘usar’ del tiempo y del espacio como objetos a disposición suya. (p. 276)

Más allá del marco moral y religioso en el que se inscribe esta elaboración, interesa la idea de la violencia como negación del orden metafísico de la propia humanidad. Siguiendo esta idea, para Mario Teodoro Ramírez (2017) la existencia de la violencia ocurre a partir de la negación de la realidad, este equipara la violencia a la metafísica, en tanto:

(...) la metafísica (...) implica una forma de violencia fundamental. Esta violencia consiste en el intento del pensamiento de plantearse en la forma de una imposición de la mente (de sus categorías y nociones) sobre la realidad; al fin, en una disposición negativa hacia la realidad o incluso de una negación de lo real (una “denegación”, como se dice en psicoanálisis). Bajo esta definición, la metafísica resulta ser un ejercicio teórico-ideológico de violencia, lo que sería una de las razones de la aparentemente insuperable situación de violencia de la condición humana, en todas sus formas y manifestaciones. (p. 127)

En la búsqueda por una metafísica de la violencia con el propósito de encontrar lo característico de la misma, encontramos la violencia como ‘negación de lo que es’ y como metafísica. Metafísica desde Jesús Carlos Hernández Moreno (2020) se entiende como aquello que acontece en nuestra sensibilidad orientado a la significación de lo cognoscible y que acontece como sentido. Este afán, es la violencia, la intención de significación del acontecimiento.

La violencia en cardina en la composición de lo que acontece como sentido y la metafísica se afana por significarlo, es decir toda metafísica es metafísica del sentido y por tanto de la violencia. (...) La metafísica es, por tanto, el afán de explicar correctamente la experiencia en su conjunto, de aclarar el significado de lo que es sentido. Ahora bien, podría suponerse que toda apuesta de significación que elabora y

habita el hombre tiende a colaborar con las demás en la correcta explicación del sentido o experiencia en su conjunto, con lo que la sensibilidad metafísica no sería sino el modo originario en el que el hombre se manifiesta y desde el que brota todo cuanto éste vive y hace, con toda la multidimensionalidad de significado que se apuesta y se ha apostado, pues, en efecto, se ha apostado y se apuesta significar lo que acontece de distintos modos y se busca hacer de éstos (...) modos o dimensiones del acontecer ya como ser o como no-ser, como cosas o como relaciones que simulan cosas, como materialidades o como espiritualidades, físicas o ideales, esenciales o históricas, incluso esencialmente históricas o históricamente esenciales, continuamente sucesivas o discontinuamente sucesivas o ruptoras, materialistas o psicologistas, etc. Pero en realidad no es así, pues generalmente estas apuestas se encuentran también enfrentadas, ya que, como escribe Schopenhauer, una apuesta metafísica “es de tal clase que no admite ninguna otra junto a sí”. (Hernández, J., 2020, pp. 4-6)

Hasta acá se encuentra que en la violencia reside la negación de lo “real”, la imposición de la metafísica y la significación del acontecimiento o la designación de lo que es sentido. Con estas aproximaciones es útil a este documento comprender la violencia como la negación del sentido, de la significación “real” del acontecimiento, entendiendo lo “real” como lo que ocurre y sospechando que lo que ocurre no es común sino particular (aunque puede entrar en diálogo entre varias subjetividades que habitan el acontecimiento). La violencia como metafísica, permite reflexionar sobre cómo se orienta en un relato social lo que es sentido y significado, más allá de maniqueísmos conceptuales, al comprender la violencia como metafísica, preguntamos sobre la instalación de un discurso sobre la realidad, sobre la transmutación del hecho hacia la palabra.

La violencia será entonces para este documento una tensión entre lo posible y lo imposible, entre lo racional y lo irracional, en conclusión, se reduce a una pregunta ¿qué es lo permitido y qué es negado?

## **1.2 Sobre la epistemología**

Como en el punto anterior, la “Epistemología” podría ser considerada una “categoría total”, de carácter metafísico lo cual podría sugerir que reside en esta aquello trabajado como “violencia”. Sin embargo, no será este el problema a abordar en este punto.

Al pensar en lo conceptualizado como “Epistemología” necesitamos establecer el lugar desde el cual este trabajo contempla dicha categoría, razón de profundas y diversas polémicas, tanto por su comprensión como por su tratamiento.

Un primer debate que surge a propósito de la comprensión sobre la “Epistemología” y que es pertinente a este trabajo, surge en razón de la pregunta sobre ¿cómo entendemos la “episteme”?

De acuerdo con José Padrón Guillén (2014) “Para los griegos "episteme" tenía el sentido de 'conocimiento confiable'” (p. 1).

Esta acepción introduce una primera situación de especial consideración ¿cómo se determina cuál es el conocimiento confiable?, Padrón (2014) intuye que el conocimiento confiable se refiere a “ese tipo particular de conocimiento dotado de altos niveles de socialización, sistematización y fundamentación teórica” (p.1), aquel que de manera popular ha sido denominado conocimiento científico. Sin embargo, Padrón (2014) reconoce que tal denominación no abarca al conocimiento en todas sus formas de ser interpretado y producido, por esto, en consonancia con sus investigaciones alrededor de la “Epistemología” encuentra que:

La 'Epistemología', no en cuanto palabra sino en cuanto actividad intelectual, tiene su clave de origen en el hecho de que, al intentar buscar descripciones y

explicaciones acerca del mundo, al preguntarse qué es el mundo, cómo funciona y por qué funciona de ese modo, surge en algún momento un problema fundamental y pre-condicionante: ¿podemos responder esas preguntas? ¿Estamos en capacidad de llegar a algunas respuestas? o, en síntesis, ¿es posible el conocimiento humano y existe un mundo que podamos conocer? La necesidad de averiguar primero nuestras propias condiciones, dispositivos y capacidades de acceder a la 'realidad' antes de averiguar cómo funciona esa 'realidad' es lo que histórica y filosóficamente está en la misma base del surgimiento de la Epistemología. (p. 2)

De tal modo, cuando nos aproximamos a la “Epistemología” orientadas por la búsqueda del ‘conocimiento confiable’ se efectúa una segmentación del conocimiento. Esto resulta fundamental para comprender la posición a desarrollar al hablar de “epistemología” en las páginas sucesivas, pues cuando hablemos de epistemología estaremos pensando en el estudio sobre un tipo de conocimiento que ha sido previamente seleccionado y validado.

Esta reducción en sus términos de la categoría “Epistemología” resulta sumamente interesante, pues si la violencia interroga sobre lo permitido y lo negado, la epistemología cuestiona sobre cómo se ha comprendido lo que es permitido, pero ignora (intencionalmente) lo que es negado.

Resulta abrumador considerar que los desarrollos a propósito de la categoría “Epistemología” giren alrededor de un grupo de teorías elaboradas en el seno del pensamiento occidental, si tomamos por ejemplo los tres grandes enfoques que propone Padrón (2014) para agrupar lo que en términos históricos abarca la producción académica de los estudios sobre el conocimiento (enfoque deductivo-racional (racionalista), enfoque inductivo-sensorial (empirista), enfoque vivencial-experiencial (vivencialista)), se hace notable que a pesar de sus diferencias, lo que es común a estas formulaciones se da en respuesta a las herramientas conceptuales y metodológicas de una tradición centrada en

ciertos factores que así mismo podríamos llamar privilegios de clase, de sexo o de raza, entre los más evidentes. Lo anterior se expone con mayor claridad cuando recurrimos a la voz de la autoridad sobre las formulaciones expuestas en torno a la “Epistemología”, nos encontramos con una lista de personalidades que motivan una importante pregunta ¿caben en estas subjetividades todas las formas de comprender el conocimiento?

En este sentido, en el curso de la historia anterior al Siglo XX aparecen ciertos nombres y corrientes de pensamiento que son importantes: Sócrates, Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás, Hume, Locke, Descartes, Leibnitz, Kant. Y, en el siglo XX, Wittgenstein, Russell, Carnap, Hempel, Ayer, Bachelard, Popper, Kuhn, Lakatos, Laudan, etc. También resultan célebres los '-ismos' epistemológicos, que vienen a ser respuestas o posiciones en torno a un problema determinado (de donde se deduce que la cantidad de familias de -ismos equivale a la cantidad de problemas epistemológicos clásicos): empirismo, racionalismo, vivencialismo, idealismo, realismo, agnosticismo, escepticismo, subjetivismo, objetivismo, convencionalismo, etc. (Padrón, 2014, p.2)

Al considerar la epistemología, en este trabajo tomamos nota de las reflexiones de Paul Feyerabend a propósito del método científico y de la concepción dominante que inscribe al conocimiento dentro del marco del conocimiento blanco, occidental y producido por varones.

Descubrimos entonces, que no hay una sola regla, por plausible que sea, y por firmemente basada que esté en la epistemología, que no sea infringida en una ocasión u otra. Resulta evidente que esas infracciones no son sucesos accidentales, que no son consecuencia de una falta de conocimiento o de atención que pudiera haberse evitado. Por el contrario, vemos que son necesarias para el progreso. En realidad, uno de los rasgos más llamativos de las recientes discusiones en historia y filosofía de la ciencia



consiste en la toma de conciencia de que sucesos y desarrollos, tales como el descubrimiento del atomismo en la antigüedad, y la Revolución Copernicana, el surgimiento del atomismo moderno (teoría cinética, teoría de la dispersión, estereoquímica, teoría cuántica), o la emergencia gradual de la teoría ondulatoria de la luz, sólo ocurrieron o bien porque algunos pensadores decidieron no someterse a ciertas reglas 'obvias' o porque las violaron involuntariamente. (Feyerabend, 1986, p. 7)

Por lo hasta aquí planteado, surge una posición de sospecha ante eso que se ha denominado “Epistemología”, sospecha sobre los procesos de legitimación subyacentes a su acontecer histórico y al carácter disciplinar que ha tomado al orientar el desarrollo de las investigaciones que dentro del marco de la academia producen y restringen el conocimiento.

“Epistemología” en este trabajo será una categoría bajo sospecha, una inquietud permanente sobre la organización social, sobre la posibilidad de pensar la violencia y su relación con el conocimiento.

### **1.3 Violencia Epistémica**

Los estudios sobre el saber, el conocimiento, su genealogía y las relaciones de poder que intervienen en estas, han sido elaborados con mayor reconocimiento, por parte de teorías filosóficas popularizadas en la segunda mitad del siglo XX. Pensadores, particularmente centrados en criticar aspectos formales de la tradición racional moderna, cobraron relevancia e influenciaron en mayor o menor medida movimientos sociales y académicos emergentes en estas décadas. Los estudios decoloniales y poscoloniales, con una tradición no reconocida por parte de la academia hegemónica, retomaron muchos de los planteamientos de estas escuelas de pensamiento europeo para ponerlos en diálogo con teorías propias, con lo que se ha hecho cada vez más pertinente posicionar la disputa sobre el saber, no solo por el lugar del saber, sino por el saber mismo.

Este saber respecto a lo que no es saber, ha permitido que los movimientos de subjetividades puestos al margen de la institución del conocimiento encuentren su posición en el marco de la “Otreidad” del pensamiento moderno occidental. Esta “Otreidad” como lo ha reconocido el pensamiento poscolonial, encuentra su base común en las “clases subalternas”, en tanto se reconoce a la subalternidad como “expresión y contraparte de la dominación encarnada o incorporada en los sujetos oprimidos, base y, por ende, punto de partida ineludible de todo proceso de conflicto y emancipación” (Modonesi, 2012, p.4).

De estas clases subalternas han emergido movimientos sociales históricamente marginados, como los movimientos de negrxs, de indixs, feministas y de disidencias sexuales, que, en sus procesos de lucha y resistencia, han evidenciado distintos tipos de alianzas establecidas por parte de grupos sociales dominantes orientadas a direccionar y enmarcar aspectos de la política, el conocimiento y la cultura para consolidar dinámicas que son favorables a la perpetuación de dinámicas específicas y relaciones particulares con el poder como productor de realidades.

Esta comprensión del poder, como estrategia de producción de realidades, fue parte de los planteamientos elaborados por el psicólogo y filósofo francés Michel Foucault, de acuerdo a Ávila-Fuenmayor (2006) para Foucault el poder:

No es algo que posee la clase dominante; postula que no es una propiedad, sino que es una estrategia. Es decir, el poder no se posee, se ejerce. En tal sentido, sus efectos no son atribuibles a una apropiación sino a ciertos dispositivos que le permiten funcionar plenamente. (p. 225)

Introducida esta noción de poder, las teorías formuladas por y en favor de las clases subalternas, han puesto el foco de atención, de buena parte de sus producciones contemporáneas, en aquellos dispositivos que han permitido a las clases dominantes desarrollar sus proyectos de producción de realidades sociales. Tal foco de atención supuso

un reto para los discursos que sostienen la veracidad de la violencia epistémica, encontrar los dispositivos del poder, sus orígenes y sus modos de funcionamiento. Se hizo así pertinente al concepto de violencia epistémica la definición de Deleuze (1995) quien en su lectura de Foucault comprende al dispositivo como:

Una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada), sometida a derivaciones. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores (...) Hay que instalarse en las líneas mismas, que no se contentan sólo con componer un dispositivo, sino que lo atraviesan y lo arrastran, de norte a sur, de este a oeste o en diagonal. Lo cierto es que los dispositivos son (...) máquinas para hacer ver y para hacer hablar (...) Cada dispositivo tiene su régimen de luz, la manera en que ésta cae, se esfuma, se difunde, al distribuir lo visible y lo invisible, al hacer nacer o desaparecer el objeto que no existe sin ella. (pp. 155-156)

Reconocer este conjunto multilineal así como sus regímenes, sus tensiones y las dimensiones que estas líneas atraviesan son funciones de una crítica a la epistemología, sin embargo, ha de reconocerse la particularidad del dispositivo puesto en contexto, pues si bien los elementos conceptuales permiten una aproximación para reconocer factores coincidentes en la instalación de situaciones que producen determinadas subjetividades, no deben considerarse como aspectos universales que formulan una categoría absoluta.

Para Moira Pérez (2019), advierte Gaile Pohlhaus, que suponer una lista cerrada de formas de violencia epistémica puede incurrir en omisiones que no afectan una subjetividad específica pero que sí impactan sobre otras formas de subjetivación expuestas a una particular situación de opresión. Esto marca una separación con los planteamientos de las escuelas críticas de occidente, aun cuando el diálogo con sus categorías y análisis se mantiene, surge el reconocimiento de la posición geopolítica como aspecto incidente en la producción de subjetividades. Es por esto que la autora considera que debe tenerse muy en cuenta que las formas de la violencia epistémica tienen la cualidad del dispositivo, cuyas mutaciones pueden ser tantas como el sistema lo amerite, inclusive cuando las formas parecen enfrentarse al mismo. Para acercarse al problema, la autora identifica algunos aspectos que dan forma a la violencia epistémica, sobre esto Moira Pérez distingue que:

En la base de cualquier forma de violencia epistémica encontramos la asignación compulsiva de sujetos y sistemas culturales a una de dos esferas diferentes y discretas: “nosotrxs” y “lxs otrxs”, cada una con su correspondiente rol epistémico. Este fenómeno, denominado “othering” en inglés (literalmente “hacer(lo) otro”), funciona mediante el establecimiento de una distinción infranqueable entre “nosotrxs” o el “uno” -lxs agentes epistémicxs- y “ellxs” o “lxs otrxs” -implícitamente excluidxs e inferiores, construidxs en referencia a ese “uno”, pero que a la vez lo hacen posible. (p. 85)

El fenómeno de la “otredad” puede interpretarse desde Deleuze (1995) en relación con los regímenes de luz que dan pleno funcionamiento al dispositivo que desde el poder ejercen las clases dominantes al distinguir lo que debe ser visto, que surge en contraposición a lo que no debe ser visto. Las situaciones, restricciones, desventajas, impedimentos, invisibilidades e indiscibilidades producidas por la diferenciación entre el nosotrxs y lxs otrxs, como nos dice

Moira Pérez (2019), hacen parte de los aspectos de interés constitutivos de la violencia epistémica como categoría.

Esto se puede identificar de manera explícita al hacer una revisión de la producción escrita sobre la categoría en mención.

Así podemos partir de uno de los textos que mayor reconocimiento ha obtenido como parte de la teoría constitutiva de la violencia epistémica, elaborado por la filósofa india Gayatri Chakravorty Spivak<sup>13</sup>, "Can the Subaltern Speak?", publicado a principios de los 80's, que constituye una crítica radical a la producción de conocimiento desde occidente y especialmente a las subjetividades productoras de dicho conocimiento. En su artículo, retomando a uno de los fundadores de los estudios poscoloniales, el literato palestino Edward Wadie Saïd (2008[1983]), destaca sus reflexiones sobre las verdades consagradas y las condiciones históricas de la escritura del conocimiento, increpará a Foucault y Deleuze, para afirmar que inclusive en los marcos más incisivos de la crítica a occidente, se esconde la posición del Sujeto del saber occidental.

Situando un tipo de subjetividad colonial y dominante que la autora denominará como "Sujeto soberano", habla de una categoría que se autodesigna libre de determinaciones geopolíticas. Tal libertad se hace posible en tanto se ha negado la existencia de quién se mantiene en situación de esclavitud ante sus condiciones geopolíticas, exclusión sospechosa y descuidada que se afianza en las propiedades de lo invisible, de lo silenciado, habilitando así al sujeto innombrado del "Otro". Según Spivak (2003) Sujeto es Europa, Sujeto es occidente, es lo posible, lo visible, lo que tiene voz, Sujeto es subjetividad y todo lo que no es

---

<sup>13</sup> Una de las autoras de la llamada "trinidad poscolonial", quien además ha introducido a sus análisis elementos de las críticas al patriarcado originadas dentro de los estudios feministas marxistas, siendo así una de las principales exponentes del pensamiento feminista poscolonial. Para más información consultar:

<https://congresoestudiosposcoloniales.wordpress.com/2013/10/16/el-pensamiento-feminista-de-spivak/>

subjetivizable aparece constituido bajo la desfiguración del nosotrxs convertido en lxs otrxs, de todo lo que se comprende como lo “Otro”.

Es imposible para los intelectuales (...) contemporáneos imaginar la clase de Poder y Deseo que habitaría el sujeto innombrado del Otro de Europa. No es sólo que todo lo que leen, crítico o acrítico, esté atrapado dentro del debate de la producción del Otro, apoyando o criticando la constitución del Sujeto como Europa. Es también que, en la constitución de tal Otro de Europa, se ha tenido mucho cuidado en obliterar los ingredientes textuales con los que tal sujeto pudiera categorizar, pudiera ocupar –¿invertir?– su itinerario –no sólo mediante producción científica e ideológica, sino también por medio de la institución de la ley–. (p. 316)

Spivak marca y resalta la diferencia, como una de las multilíneas de la violencia epistémica, habla de la sospecha sobre aquella violencia que permite y restringe, sobre la epistemología como indagación que legitima la violencia y sobre la constitución de un espectro de la subjetividad que es fantasma de lo real, es decir, proyecto de significación que resta derechos y privilegios a una forma tangible orientada a ser desdibujada de la realidad, a ser borrada de los relatos, de lo que puede ser narrado.

Al respecto Gayatri Spivak (2003) expone que:

El más claro ejemplo disponible de tal violencia epistémica es el remotamente orquestado, extendido, y heterogéneo proyecto de constituir el sujeto colonial como Otro. Este proyecto es también la obliteración asimétrica de la huella de ese Otro en su precaria Subjetividad. Es bien sabido que Foucault localiza la violencia epistémica, una completa revisión de la episteme, en la redefinición de la salud mental a finales del siglo dieciocho (véase Foucault, 1965: 251, 262, 269). ¿Pero qué si esa redefinición particular era únicamente una parte de la narrativa de la historia en Europa al igual que en las colonias? ¿Qué si los dos proyectos de revisión epistémica

trabajaban como partes dislocadas y desconocidas de una vasta máquina operada a dos manos? Tal vez no es más que pedir que el subtexto de la narrativa palimpséstica del imperialismo sea reconocido como "conocimiento subyugado", un conjunto total de conocimientos que han sido descalificados como inadecuados para su tarea o insuficientemente elaborados: conocimientos ingenuos, localizados en la parte baja de la jerarquía, por debajo del nivel requerido de cognición o científicidad.

Esto no es describir "la forma en que realmente fueron las cosas" o privilegiar la narrativa de la historia como imperialismo como la mejor versión de la historia. Es, más bien, ofrecer una relación de cómo una explicación y una narrativa de la realidad fueron establecidas como las normativas. (p. 317)

Los planteamientos de Gayatri Spivak, además de polémicos, evidenciaron una situación recurrente tanto en las academias como en las distintas esferas de la producción de "Sujetxs" y otredades, de acuerdo a Genara Pulido (2009), la creencia de que occidente "puede representar a las personas subalternas y hablar por ellas, o tener un punto de vista objetivo sobre el tema del subalterno" (p. 179).

Con todo esto Spivak promueve considerar a la epistemología como estrategia restrictiva para reconocer fuentes de saber y conocimiento diversas más allá de la producción de la subjetividad occidental, motivado esto por la conformidad para establecer relaciones explicativas sobre la normativa de la realidad más que por interrogar los medios y discursos constitutivos de la realidad misma.

Las consecuencias de la instalación de unos discursos de realidad que restringen las formas de subjetivación diferenciadas como la otredad, acompañarán los postulados sobre violencia epistémica y sus derivaciones hasta la actualidad. Desde Gayatri Spivak y con el paso de las décadas hasta el momento actual, la caracterización de los dispositivos de la violencia epistémica estará enfocada en abordar las distintas dimensiones producidas por las

subjetividades de conocimiento formulados bajo la realidad producida por las clases dominantes.

Al respecto se pueden mencionar los trabajos de la profesora turca Seyla Benhabib (2004) en relación con las ciencias políticas y los derechos de la otredad; de la profesora india Chandra Talpade Mohanty (2008) y sus estudios sobre la colonialidad epistémica en los discursos feministas de occidente; de la filósofa argentina María Lugones (2008) quien con el concepto de interseccionalidad dio apertura a una serie de debates alrededor de la colonialidad, la epistemología y el género; de la antropóloga dominicana y militante del feminismo lésbico afrocaribeño Rosa Ynés “Ochy” Curiel Pichardo (2007) comprometida con la visibilización de las luchas de mujeres afrocaribeñas, chicanas e indígenas y sus aportes al pensamiento decolonial y poscolonial; de la profesora feminista ecuatoriana Catherine Walsh (2004) y sus trabajos alrededor de las significaciones geopolíticas en la figuración de la imagen del tercer mundo; de la mestiza aymara, socióloga e historiadora boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2010) con su reflexión profunda sobre la práctica que nos posibilita o imposibilita la urdimbre de autonomías decoloniales y que interpela al discurso decolonial hegemónico de la academia; del filósofo político colombiano Santiago Castro-Gómez (2000) interesado en comprender la crisis de la modernidad y sus implicaciones para el dispositivo de poder productor de la otredad así como para la reorganización global de las economías capitalistas; y del antropólogo colombiano Arturo Escobar (1996) comprometido con la interpelación a la ideología desarrollista inventora del tercer mundo y de las otredades que conforman los movimientos sociales que actualmente se oponen a estos marcos de realidad impuestos; entre muchxs otrxs autorxs, pensadorxs, profesorxs y militantes de lo que hoy podríamos denominar como las teorías decoloniales, poscoloniales, de la liberación y sur-sur.



Como se puede inferir, este recorrido transdisciplinar ha llevado a todo tipo de escenarios la inquietud sobre la posición de las clases subalternas respecto al conocimiento y a la posibilidad de narrar su propia existencia, así como al privilegio de ser agentes de la configuración de sus realidades diversas.

Se formulan con esto, elementos constitutivos de lo que Giannina Burlando (2019) de acuerdo a su interpretación de los postulados de Miranda Fricker, denominará “injusticia epistémica”. Al respecto Burlando (2019) ha encontrado que la violencia epistémica comprendida como injusticia epistémica se manifiesta en las prácticas que “desconsideran las elocuciones, declaraciones y relatos de sujetos percibidos como diferentes. Se trata del tipo de injusticia que se hace al sujeto en su capacidad de conocimiento: cuando su credibilidad llega a ser dañada y degradada por prejuicios” (p. 104).

En relación con estas injusticias, Martin Savrasky (2011) se cuestiona sobre la formación de ciudadanías y recurre a Nancy Fraser para abordar la situación desde la dimensión política de la justicia que inscribe unos marcos donde se dibuja y desdibuja a quienes tienen derecho a tener representación:

Lejos de ser de significación marginal, el establecimiento de marcos (frame-setting) se encuentra entre las decisiones políticas más consecuentes.

Constituyendo tanto a los miembros como a los no-miembros en un solo trazo, esta decisión efectivamente excluye a los últimos del universo de aquellos con derecho a consideración dentro de la comunidad en materia de (re)distribución, reconocimiento, y representación (de primer orden). El resultado puede ser una seria injusticia. (Fraser en Savrasky, 2011, p. 117).

Se llega así al punto en el cual, al abordar en este trabajo la violencia epistémica como una práctica, dispositivo, estrategia de consolidación y reproducción de elementos configurantes de la estructura social y del ejercicio del poder por parte de las clases

dominantes, se realiza una aproximación a las pruebas masivas, en este caso, las producidas por los discursos ideológico-económicos del Icfes mediante un instrumento elaborado para restringir el acceso a la educación superior, las “Pruebas Saber 11”.

La inscripción de este trabajo dentro de la categoría de violencia epistémica tiene el interés de cuestionar una realidad construida mediante la implementación de dichas pruebas, de evidenciar cómo con estas se articula la producción de la otredad en la juventud colombiana en favor de seguir las directrices de una política económica global, que profundiza las brechas de desigualdad aportando a la consolidación de los proyectos estructurados bajo los supuestos de la ideología desarrollista y el modelo capitalista de corte neoliberal.

Por lo previamente planteado, desde la comprensión que de violencia epistémica tiene este trabajo, resuenan las formulaciones de la profesora mexicana María Isabel “Marisa” Belausteguigoitia Rius (2001) quién al reflexionar sobre los discursos de la modernidad que desfiguran la subjetividad de las otras cuestiona:

¿Quiénes son los sujetos de la disputa? El centro parece ser el ingreso de sujetos otros, no-modernos o liminales, localizados entre modernidad y “tradición”, a una nación definida en términos de discursos y lenguajes de la modernidad (con todas sus promesas de ingreso a un sistema que garantiza permanencia en igualdad para toda la ciudadanía). El cumplimiento de promesas de la modernidad es posible solo para aquellos que hablan su lenguaje. ¿Cómo hablar el lenguaje de la modernidad? ¿Cómo se ocupa un espacio imaginario, subjetivo y lingüístico que traiga como consecuencia la articulación de demandas y disputas, en lenguajes “apropiados”? ¿Cuáles son los escenarios de “propiedad” (pertinencia) y “propiedad” (pertenencia) de los lenguajes de la modernidad? ¿Qué umbrales posibilitan el acceso a las

promesas de igualdad, libertad y dignidad, con sus promesas liberadoras y reparadoras, para todos por igual? (p.230)

Esta mirada a las “Pruebas Saber 11” del Icfes, acompaña las denuncias expuestas por la teoría decolonial y poscolonial hacia la epistemología desde un contexto específico a través de distintos momentos. Para ello será orientada por aproximaciones a los postulados que desde la psicología han legitimado el uso de la psicometría, que desde la pedagogía omiten los parámetros mediante los cuales la evaluación funciona como método de caracterización justificando la adopción de estos métodos por el enfoque epistemológico y que desde la geopolítica instauran sus intereses mediante la aplicación de estos instrumentos y masificación de los lineamientos que “sugieren” su obligatoriedad.

Así contra la violencia epistémica este trabajo cobra la forma de la pregunta de Edward Said (en Belausteguigoitia, 2001): “¿Quién tiene permiso de narrar?”. ¿Quién relata, quién se apropia de las acciones de resistencia (...)? ¿Quién las pone en circulación, quién es ventrílocuo de sus voces?” (p. 237).

La metodología a continuación desarrollada, avanza siempre con estas preguntas en los labios, desde las distintas miradas mencionadas, que también son formas de escuchar, se procurará agudizar el oído para discernir entre las distintas voces de la otredad, cuáles son las apropiaciones, los impedimentos y las irrealidades que dan profundidad y complejidad a la violencia epistémica, pues se reconoce como lo ha planteado la profesora Belausteguigoitia (2001) que:

La violencia epistémica representa diferentes grados de “dilución” de la voz de la otredad que van desde el secuestro y la anulación de la voz, hasta la enmienda, alteración y traducción de la experiencia del “otro”. Los grados de violencia se relacionan con las posibilidades de que el relato, evento o narración mediado

–alterado para que pueda ser oído– sea o no reconocible para la población o sujeto representado. (p. 237-238).

### **Segundo susurro. Violencia epistémica en las pruebas**

En el año 2019 alrededor de 600.000 estudiantes<sup>14</sup> de grado 11 del territorio nacional colombiano presentaron las pruebas Saber 11 del Icfes. De acuerdo con el portal que registra las Estadísticas Históricas de la Educación Superior en Colombia del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES)<sup>15</sup> para el año 2020 se inscribieron a los programas de pregrado de las universidades alrededor de 600.000 personas, de estas, cerca de 400.000 aspirantes a universidades públicas y cerca de 200.000 aspirantes a universidades privadas. Del total de aspirantes inscritxs, lograron la admisión aproximadamente 300.000, cerca de 100.000 en universidades públicas y alrededor de 200.000 en universidades privadas.

Si consideráramos que lxs estudiantes de grado 11 que presentaron las pruebas en el 2019 fueron quienes intentaron ingresar a la educación superior en 2020, podríamos afirmar superficialmente, que la mitad de lxs aspirantes no lograron acceder a la educación superior universitaria en ese periodo y que sólo cerca del 10 por ciento alcanzó un cupo en universidades públicas para ese año.

Pero este panorama es equivocado, no solo por la ligereza con que se interpretan las cifras, sino porque habría que tener en cuenta el cuello de botella en el acceso a la educación superior para elaborar un panorama más cercano a la realidad con los datos. Por lo anterior,

---

<sup>14</sup> Consultado en:

<https://www.semana.com/educacion/articulo/resultados-icfes-2020-como-les-fue-a-los-jovenes-y-en-que-se-rajaron/202134/>

<sup>15</sup> <https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/content/poblacional/index.jsf>

en este trabajo no logramos dimensionar cuál es la cantidad de personas que no logra acceder a la educación superior, especialmente a la educación superior pública, debido a que año tras año se presentan quienes en el pasado no lograron acceder o no lograron mantenerse en sus respectivos programas educativos. Más allá de las estadísticas, cuya interpretación puede ser amañada en favor de un discurso u otro, lo que llama la atención de las cifras es encontrarnos con una realidad social en la cual cientos de miles de personas son rechazadas por el sistema educativo, semestre a semestre, año tras año y en muchos casos, a nivel individual, serán rechazados por el sistema educativo en más de una ocasión.

En este proceso el Icfes tiene un rol protagónico, pues al ser el instituto encargado de la evaluación de la educación, produce, coordina y califica los procesos de evaluación que son en todos sus casos evaluaciones estandarizadas orientadas a la medición de las competencias desarrolladas en el tránsito de los estudiantes por el sistema educativo colombiano. Al revisar los objetivos que se plantea el Icfes de acuerdo con la información oficial recopilada de los portales de la entidad, con la aplicación de las Pruebas Saber 11 se proponen<sup>16</sup>:

- Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que están por finalizar el grado undécimo.
- Proporcionar elementos al estudiante para la realización de su autoevaluación y el desarrollo de su proyecto de vida.
- Monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos del país, con fundamento en los estándares básicos de competencias y los referentes de calidad emitidos por el MEN.

---

<sup>16</sup>

<https://www.icfes.gov.co/web/guest/%C2%BFcu%C3%A1les-son-los-objetivos-de-la-prueba-saber-11%C2%B0->

- Servir como fuente de información para la construcción de indicadores de calidad de la educación, así como para el ejercicio de la inspección y vigilancia del servicio público educativo.
- Proporcionar información a los establecimientos educativos que ofrecen educación media para el ejercicio de la autoevaluación y para la consolidación o reorientación de sus prácticas pedagógicas.
- Ofrecer información que sirve como referente estratégico para el establecimiento de políticas educativas nacionales, territoriales e institucionales.
- Proporcionar a las instituciones educativas información pertinente sobre las competencias de los aspirantes a ingresar a programas de educación superior.
- Proporcionar información para el establecimiento de indicadores de valor agregado, tanto de la educación media como de la educación superior.

Estos objetivos y el fenómeno presentado para introducir este apartado, ofrece una primera evidencia de la violencia epistémica instalada en las pruebas Saber 11.

Como se mencionó al inicio de este apartado, un vistazo a las estadísticas sobre el paso de la educación media a la educación superior arroja resultados estremecedores, cientos de miles de personas siendo rechazadas por las instituciones educativas, para el caso de la educación superior universitaria pública, este rechazo, en su mayoría, se va a justificar en razón de los puntajes obtenidos en las pruebas Saber 11.

Cuando el Icfes se plantea los objetivos con los que organiza sus pruebas estandarizadas, omite por completo varios objetivos ocultos a sus fines que durante las últimas 5 décadas han producido una realidad social respecto a las posibilidades de representación de las subjetividades universitarias en Colombia. Algunos de estos objetivos ocultos y que en este trabajo consideramos que se manifiestan de manera implícita son:

- Discriminar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que están por finalizar el grado undécimo.

- Impedir a lxs estudiantes con menores puntajes el acceso a educación superior universitaria como parte de los desarrollos de sus proyectos de vida.

- Segmentar a la población sin importar la caracterización de la misma en dos grupos poblacionales: los grupos con conocimientos válidos y los grupos con conocimientos inválidos, para hacer parte de la minoría apta para acceder al siguiente nivel de la educación.

¿Cómo se ha llegado a este punto? ¿Cómo se entiende que durante 50 años el Icfes por medio de sus pruebas de evaluación a la educación media haya aportado a la consolidación de un modelo educativo sostenido por el rechazo y la anulación de cientos de millones de subjetividades? ¿Cómo comprender que ante la realidad social construida el Icfes no incluya dentro de sus objetivos una validación de la pertinencia y los efectos de sus métodos de evaluación?

La revisión de la historia y consolidación de las evaluaciones estandarizadas a partir de la psicometría puede ofrecer algunas ideas para comprender cuáles han sido los mecanismos que originaron la sistematicidad de la invalidación y el rechazo como parte de los elementos fundantes de las pruebas del Icfes.

### **2.1 Estandarizar, medir y rechazar: una psicología puesta al servicio de la violencia epistémica**

Para hablar sobre los postulados “científicos” que guían la formulación de los métodos implementados por el Icfes desde su creación en 1968 a la fecha, es pertinente narrar el establecimiento de la psicología en el país, especialmente de la psicometría, como disciplina rectora de los paradigmas que sostienen la justificación de elegir un cierto enfoque

epistémico para escoger determinados métodos como parte del proceso de evaluación de la educación.

El mito fundacional de la psicología en Colombia se ha identificado tanto en la historia oficial (Ardila, 1998; Guil & Vera, 2011) como en la revisión crítica (Herrero, 2003; Jaraba, 2014; Trujillo, 2018) a partir de la llegada al país, finalizando la década de los 30, de la psicóloga española Mercedes Rodrigo Bellido por invitación del Laboratorio de Fisiología de la Universidad Nacional de Colombia.

Resulta relevante destacar que Mercedes Rodrigo arriba al país huyendo de la dictadura franquista y que su reto inicialmente es el de contribuir al diseño de un modelo favorable a una comprensión integral (cognitivo-emocional) de las personas integrantes de la comunidad estudiantil (Jaraba, 2014).

A su paso, Mercedes Rodrigo fundó la sección de psicotecnia, donde se dio origen a los primeros diseños y aplicación de pruebas psicométricas para la selección de aspirantes, en ese momento, implementados para el ingreso a las facultades de Medicina, Derecho e Ingeniería.

Si bien la invitación inicial a la psicóloga giraba en torno al diseño de métodos para la comprensión de características psicosociales de lxs estudiantes, por razones ocultas que más adelante serán expuestas, su trabajo fue reencausado hacia la inserción de “tests” que facilitarían la implementación de la selección dentro del modelo de admisión a los programas de mayor demanda dentro de la Institución.

La necesidad de implementar dichos “tests” fue argumentada a partir de los cambios que se venían dando alrededor de constituir políticas modernizadoras en el país. Sobre esto Bruno Jaraba (2014) comenta:

Pero lo más interesante de este relato es la referencia al componente político del proceso, el cual se señala como factor decisivo para la implantación de la



limitación y del examen, estableciendo una conexión entre los gobiernos de la República Liberal y el movimiento Republicano español, al que el texto adscribe a Rodrigo, con el resultado de resaltar y exaltar el carácter ilustrado, progresista y democrático del examen y la medida en él apoyada, ya que si una científica republicana (o por lo menos de ideas tales), expulsada de su país por las fuerzas oscuras del franquismo, es el agente de estas técnicas, apropiadas por la República Liberal, no puede haber duda respecto a que dichas técnicas son coherentes con el proyecto modernizador de ambas tendencias políticas, entre las que se establece así un parentesco tecnocientífico: el examen de admisión es el legado de la República española a la República Liberal. (p. 22)

Sobre este cambio en los términos de su misión, se sospecha que Mercedes Rodrigo tuvo pocas libertades para tomar decisiones, partiendo del conocimiento de que su interés disciplinar se constituía alrededor de los procesos de “orientación vocacional” antes que de los “procesos de selección”, se han encontrado evidencias que pueden llevar a interpretar, que para Mercedes, la cuestión de la “selección” suponía una imposición más que un interés generado por las reflexiones sobre su práctica profesional o sus lecturas sobre las necesidades de la educación, al respecto Bruno Jaraba (2014) ha expuesto que:

Diré algo revelador sobre Mercedes Rodrigo: su preferencia no estaba ni con la limitación ni con la selección, sino con la orientación. Como alguien externo a la Universidad, ella no abrigaba un particular interés en que ésta administrara la admisión de un modo u otro; no eran esos sus problemas. Lo que sin duda la preocupaba era la posibilidad de continuar en Colombia sus trabajos psicológicos, los que más que en la selección, se centraban en la orientación vocacional (Herrero, 2000). A pesar de lo escasos que son los registros de sus declaraciones en el material de archivo, las manifestaciones de su interés por emprender estudios de este tipo son

reiterativas, por ejemplo, en sus publicaciones. Así, en el Informe de la Sección de Psicotecnia 1940-1941 dedica 15 de las 72 páginas del documento a promocionar la relevancia de los estudios vocacionales a partir de datos recogidos en el curso de las admisiones. Asimismo, los dos artículos que publicó en la revista Universidad Nacional de Colombia, “Contribución al estudio psicológico de la profesión de enfermera” (Rodrigo, 1944) y “¿Qué puede hacer la psicotecnia por el estudiante?” (Rodrigo, 1946), incluyen un importante componente vocacional; el primero como objeto de investigación, el segundo como servicio promocionado al público lector de la revista. Pero sin duda el documento más dicente al respecto es una propuesta que Rodrigo hace llegar al CD el 12 de mayo de 1941, en la que la psicóloga declara que “esta Sección se cree en el deber de indicar a la Superioridad que parece llegado el momento de iniciar urgentemente el estudio científico de las profesiones peculiares del país” (...) El episodio es tragicómico. La respuesta del CD a esta ambiciosa propuesta de escala nacional fue la de archivarlo sin dedicarle la más mínima atención. (pp. 79 - 80)

El contexto que acompañó a Mercedes Rodrigo, nunca le fue favorable, por una parte, su trabajo fue instrumentalizado para legitimar decisiones políticas y, por otra parte, sufrió constantes ataques desde sectores conservadores que creían que el examen favorecía la inserción del comunismo en el país.

Sin embargo, otro interés mucho más profundo al parecer estuvo todo el tiempo maquinando en favor de la implementación de los exámenes de selección, Trujillo (2018) llama la atención sobre las influencias “eugenésicas” en las ideologías de directivos de la época que estuvieron al frente de las exigencias realizadas al trabajo de Mercedes Rodrigo.

Autores como Jaraba (2104) y Herrero (2003) dejan ver que en la Colombia en que vivió Mercedes Rodrigo, algunos defensores de la eugenesia tenían gran

influencia en las decisiones de política internacional, pública, educativa y de educación universitaria. ¿Fue Mercedes Rodrigo, en calidad de trabajadora subordinada, libre para tomar decisiones a favor de la democratización y en contra de la eugenesia? ¿Cómo describir la vivencia de esa tensión que debió caracterizar el ejercicio profesional de Mercedes Rodrigo? Sale de España exiliada por sus ideas democráticas contrarias a las de la dictadura del Franquismo, la invita a Colombia un pensador amigo de las reformas educativas de la Escuela Nueva pero también de las decisiones limitacionistas en cuestiones de ingreso a la universidad, trabaja como subordinada a un grupo de personajes influyentes en la medicina y en la educación que ganaron fama de eugenistas. ¿Por qué sale de Colombia aproximadamente diez años después de su llegada y en qué circunstancias y condiciones? ¿Qué sentimientos atravesaron el pecho de Mercedes Rodrigo? ¿De qué maneras resolvió los asuntos fundamentales para la psicología que recién nacía como disciplina y como profesión en Colombia? ¿Qué asuntos ontológicos, epistemológicos, metodológicos, éticos y políticos albergaban sus preguntas de “psicología aplicada”? (p. 7)

Estas últimas preguntas formuladas por Trujillo (2018) producen inquietud y aumentan la sospecha sobre las razones de fondo que estructuraron la política que Jaraba (2014) denominó “limitacionista” para referirse a los exámenes de admisión como instrumento de restricción del acceso a la educación superior a sectores sociales menos favorecidos por el alcance del incipiente modelo educativo colombiano.

Las tensiones surgidas durante la década en que Mercedes Rodrigo trabajó en el país son otro indicador de que algo extraño acompañó los ejercicios de su trabajo e investigación. Finalizando la década del 40, Mercedes Rodrigo salió del país financiada por la universidad y por razones confusas desde el exterior escribió a la universidad anunciando que no regresaría. Posteriormente se exilió en Puerto Rico, donde ante la popularización de las pruebas para

medir el coeficiente intelectual, se mantuvo en defensa de la necesidad de orientar vocacionalmente antes que de la reducción de lo humano a parámetros cuantitativos interesados en castigar la deficiencia.

Mediante las llamadas técnicas proyectivas utilizadas por la psicología se ha descubierto la insaciable necesidad de cariño, comprensión y adaptación que necesitan estos niños. Ésta es la razón de que sean tan sensibles y sufran al sentirse - diferentes de los demás. Esta es quizá la tragedia del deficiente mental. No tiene la suficiente inteligencia para luchar con armas iguales en la competencia entre los compañeros de su edad, pero sí tiene la bastante comprensión para sentirse muchas veces rechazado o defraudado. No se les reconoce el enorme esfuerzo que tienen que hacer para obtener quizás escasos resultados. No se les estimuló ni se premió su abnegación. En cambio, se les censura y a veces se les castigo injustamente porque no dan buen rendimiento en cosas para las que no tienen suficiente capacidad o aptitud' (Mercedes Rodrigo en Herrero, 2003, p. 385)

Este punto de partida para que la psicología desde el marco de la psicotecnia tuviera inserción dentro del arsenal de las políticas gubernamentales dirigidas a construir realidades en torno a la estructuración de grupos sociales con posibilidades de acceder a ciertos niveles de educación, continuaron siendo explorados durante las décadas siguientes a la partida de Mercedes Rodrigo, si bien el modelo de selección o la política limitacionista no acuñó inmediatamente el instrumento psicométrico, prosiguieron los experimentos alrededor de la conveniencia del mismo para pretender objetividad, neutralidad y veracidad que disimularan los intereses de restringir tanto el acceso como la destinación de presupuesto a la educación superior en el país.

La psicología desde su nacimiento, sería puesta al servicio de un dispositivo de poder para producir subjetividades demarcadas por la línea del mérito y la carencia, si bien durante

las décadas de los 50 y 60 la relación entre las producciones psicológicas en el país y la educación giraron en torno a comprender los aspectos relevantes para la orientación profesional y determinantes para los procesos de admisión universitarias, no llegó a debatirse disciplinariamente de manera pública (hasta dónde esta investigación logró hallar) los enfoques epistemológicos más adecuados para acompañar la tarea designada por el Estado colombiano en razón de propiciar un método evaluativo para orientar el paso de la educación media a la educación profesional.

Así pues, de los trabajos de Mercedes Rodrigo, la psicología colombiana heredó el paradigma de la psicotecnia y las pruebas como método de seguimiento a los procesos cognitivo-emocionales inscritos en las subjetividades de los aspirantes a la educación superior, de este modo y sin mayores hallazgos sobre el tema, la evolución del trabajo de Mercedes derivaría en parte, en ciertas dependencias interesadas por la evaluación de Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), fundado en 1957, de quién su primer director para la seccional de Antioquia, el abogado Jaime Sanín Echeverri, tras ejercer distintos cargos, fue el asignado para convocar profesionales en psicología y medicina con quienes se fundó en 1966 el Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional que incidió en el nacimiento del Servicio Nacional de Pruebas en 1968 que posteriormente pasaría a ser dependencia del Icfes cuya implementación fue decretada en el mismo año (Grupo de Investigación sobre Pruebas Masivas en Colombia, 2008).

Lo cierto es que hicimos otra reunión y resolvimos fundar lo que se llamó el Servicio Nacional de Pruebas, voluntario. Las universidades que quisieran sin ninguna garantía de eficiencia, porque también nosotros estábamos aprendiendo. Podía llegar algún día a ser general, pero había que experimentar como habíamos experimentado en el subsidio familiar, en las cajas de compensación: antes de que fueran obligatorias debían ser voluntarias y así resultan las cosas muy buenas. Pero quién iba a ser capaz

de organizar eso. Porque yo para decir mentiras soy muy bueno. Yo les dibujo ahí la cosa, pero después tengo mucho que hacer y hay que buscar quién haga las cosas. Afortunadamente ya había oído hablar yo al doctor Augusto Franco, quién estaba ya en otra cosa, que era la planeación, el doctor José Rodríguez me lo presentó. Desde la primera entrevista me di cuenta que el hombre sabía de eso, y entonces lo hice aceptar y quedó un departamento nuevo de la misma altura de Planeación que se llamaba Servicio Nacional de Pruebas y él se buscó a la doctora Dalia Guerrero de Molina quien también sabía de eso y era ya doctora, graduada en psicología. Porque en estos añitos, que yo he recorrido a la carrera, ya habían nacido las facultades de psicología y ya se habían graduado los primeros colombianos y ya eran pues lo que llamamos aquí doctores (...) Eso es lo único que yo les puedo decir, que no es mucho sobre algo relacionado con los orígenes del banco de pruebas, del Servicio Nacional de Pruebas y del Departamento del Fondo Universitario, la Asociación Colombiana de Universidades, que después se dividieron en el Icfes. Dijo el Presidente: “me gusta todo el programa menos ese nombre de remedio, de medicina Icfes” y le dijo el Ministro: “es que eso va a ser una medicina”. Yo no sé si ha sido o no, porque yo no sé mirar para atrás. (pp. 120-121)

Desde el nacimiento del Icfes y sus distintas reformas, así como diferentes reestructuraciones de sus evaluaciones hasta llegar a la actual “Prueba Saber 11” habría mucho que analizar, especialmente en relación con el curso de la instrumentalización de la psicología por parte de las políticas limitacionistas del Estado como hasta aquí se ha planteado. No obstante, este trabajo no llegará a tales desarrollos.

Sin embargo, es crucial evidenciar que el enfoque psicométrico, al día de hoy, no ha dejado de acompañar la metodología de evaluación adoptada inicialmente por el Icfes, la relevancia de esta afirmación reposa en la formulación de ciertos imaginarios que no han sido

aún lo suficientemente discutidos y que han destinado a la evaluación de la educación media a convertir años de formación en un instante de medición.

Esto y su consecuente designación y demarcación de las subjetividades evaluadas entre las suficientemente válidas para acceder a un saber superior, han construido una sólida base de creencias de que la violencia epistémica es la única opción a la hora de sentar las bases de la educación superior en Colombia.

## **2.2 Pedagogía de la exclusión: el paradigma epistemológico de los exámenes de Estado para la evaluación de la educación media SABER 11.**

Dentro del curso del desarrollo histórico, a pesar de los múltiples enfoques posibles y las diferentes propuestas sugeridas en los debates que ha acompañado el desarrollo del modelo educativo en Colombia, los exámenes estandarizados, se convirtieron en los instrumentos de la política limitacionista para restringir el acceso a la educación superior.

El examen debía ser presentado como un instrumento de medida racional, objetivo y confiable de la capacidad de los aspirantes para cursar con éxito los estudios superiores, mediante el establecimiento de una equivalencia entre resultados (de cada aspirante en el examen), capacidad (cualquiera que fuese la naturaleza de ésta, lo que en efecto fue objeto de intenso debate) y logro académico (el aspecto más difuso de todos, pues requería una observación longitudinal que excedía los límites de la discusión en curso sobre criterios de admisión para el inmediato periodo académico, de ahí que también este punto concentrara una parte significativa de la polémica). Si la ecuación anterior estaba sujeta a debate, el examen tenía otro punto de apoyo más sólido, éste de tipo administrativo: al localizar parte del problema al interior mismo de la Universidad, mediante la problematización de la capacidad de ésta para recibir a todos los aspirantes. (Jaraba, 2014, p. 84)

Para validar el conocimiento derivado del dispositivo psicotécnico, la estrategia implementada desde la introducción de esta tecnología ha sido suprimir de la discusión los fundamentos técnicos y conceptuales del examen, aludiendo en su lugar a la experticia científica inherente a la psicometría, pero evitando discutir los detalles que legitiman la autoridad sobre esta supuesta experticia. En palabras de Bruno Jaraba (2014):

Trazando así una demarcación entre expertos y legos, y, sobre todo, convirtiendo el examen en una caja negra (Woolgar, 1991; Latour, 1992a; Latour y Woolgar, 1995), un dispositivo cuya eficacia para producir el resultado esperado no puede ser cuestionada, aunque se desconozcan los mecanismos que sustentan esa eficacia, porque tales mecanismos han sido investidos con la autoridad de la ciencia. (p. 91)

Esta estrategia se hace explícita al indagar sobre las razones que derivan en la adopción del examen estandarizado, los distintos boletines consultados a través del portal web de la página del Icfes no arrojan pistas para identificar entre sus múltiples investigaciones, alguna referida a la pertinencia en términos pedagógicos de la aplicación de la prueba en comparación con otro tipo de modelos evaluativos de carácter cualitativo. Cada investigación consultada parte del lugar de la autoridad, la idoneidad del examen no se pone en cuestión, al contrario, esquivando ese debate se organiza en torno a presentar un aparato de justificaciones de carácter científico que buscan exponer cómo se garantiza el correcto funcionamiento de la prueba. No importa el porqué de la prueba, la atención se centra en el cómo y a partir de allí, en dar veracidad a los resultados que la misma produce.

Sobre esta reglamentación arbitraria y conveniente al modelo que el examen representa, el profesor Guillermo Bustamante y la profesora Lilian Caicedo Obando (2005) formularon la siguiente reflexión en relación con el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación (SNEE) del Icfes:



Mientras los criterios de evaluación en el aula deben especificarse en el plan de estudios y serán sometidos a verificación de cumplimiento con la norma, los criterios de las evaluaciones hechas por el SNEE los diseñará y aplicará el sistema mismo. Criterios por fuera de duda, pues vienen de quien no será evaluado y que, por eso puede hablar situándose automáticamente por encima de todos (incluso del Estado mismo):

Desde ya, las autoridades del Estado, los funcionarios de la educación, las entidades territoriales, las instituciones educativas, la familia, los educadores y educadoras, los niños, niñas y jóvenes, las confesiones religiosas, las organizaciones sociales y la sociedad toda, cuentan con una carta de navegación para realizar las transformaciones educativas que el país necesita [MEN,1996b:91].

Ante este enunciado, parece como si nadie tuviera ideas de qué es la educación, ni propósitos frente a ella. El texto presupone que todos adolecemos de una: «carta de navegación»; pero no sólo eso, estamos adoleciendo de una orientación que nos venga de otro, otro que sí sabe cómo son los procesos y que sí sabe cómo orientarlos.

En conclusión, los actos evaluativos del SNEE no necesitan verificación, no necesitan doble vía, no consideran la libertad ni la autonomía: es claro, se trata; de otro ámbito. Además, que estas evaluaciones sean: base para establecer programas de «mejoramiento», presupone que la instancia que las diseña garantiza, *per se*, la confiabilidad, la validez y la pertinencia de los instrumentos. (pp. 39-40)

En su estrategia pedagógica de la exclusión, el Icfes se posiciona como la máxima autoridad frente al conocimiento, no admite cuestionamientos y mucho menos ser evaluado, frente a los intentos de quienes lo han hecho, pone sus baterías científicas al frente y dirige la

discusión en torno a la validez de los instrumentos elaborados; ante la sospecha, recuerda que:

La Ley 1324 de 2009 le confiere al Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación (Icfes) la misión de evaluar la formación que se ofrece en los distintos niveles del servicio educativo mediante exámenes externos y estandarizados. También establece que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) defina lo que se debe evaluar en estos exámenes.

Para cumplir con la misión asignada, el Icfes ha avanzado en la alineación del Sistema Nacional de Evaluación Externa Estandarizada (SNEE). Este sistema posibilita la comparación de los resultados en distintos niveles educativos, debido a que los diferentes exámenes evalúan las mismas competencias genéricas en algunas de las áreas que los conforman.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) orienta el diseño de los planes de estudio y establece expectativas de calidad sobre lo que deben aprender los estudiantes a lo largo de su formación. Con base en esto, el Icfes busca evaluar las competencias desarrolladas durante la formación básica y media a través del examen Saber 11. (Icfes, 2021, p. 9)

Para el Icfes y para el MEN, el examen estandarizado y la evaluación son inmanentes, surgen dentro de la dimensión de su propio ser, su interacción con el exterior ocurre para validar su existencia y así mismo su existencia otorga valor verdadero al conocimiento, en su concepción el examen estandarizado y la evaluación fungen el rol de la deidad, no son sujetos ni objetos, son el todo en relación con las determinaciones del conocimiento. Y esta concepción que les asigna la capacidad de ser un fin en sí mismos, les hace además intrascendentes, pero útiles a la opresión establecida por la violencia epistémica.

Sobre el paradigma en que reposa el examen estandarizado como última forma de la evaluación, Thomas Popkewitz (1988) argumenta contundentemente que:

El significado de valor propuesto es restringido y utilitarista. La noción utilitarista de valor, desarrollada en el siglo XIX por John Stuart Mill (véase Hamilton, 1977) alberga dos creencias: en primer lugar, que los principios de la conducta pueden obtenerse de las reglas de la investigación experimental; en segundo lugar, que el comportamiento social puede ser juzgado inequívocamente con arreglo a una escala ordinal y unidimensional de la bondad y la maldad.

El valor, según Worthen y Sanders (1973), es la medida del éxito de un programa, un producto o un procedimiento; por ejemplo, si un currículum produce resultados adecuados en pruebas estandarizadas o si un libro de texto es superior a sus competidores. Una puntuación más alta en las pruebas o un mayor uso de un libro se definen operacionalmente como valor. (p. 166)

Popkewitz permite develar las condiciones ideológicas que se reafirman bajo el paradigma cientificista del Icfes, este se encuentra fundamentado en el valor, aunque el MEN ha producido los propósitos que deben guiar los currículos durante los procesos de formación educativa en los niveles básico y medio, no serán estos los procesos quienes se legitimen así mismos, mucho menos las subjetividades que atravesaron estos procesos, según el paradigma del valor, la legitimidad será otorgada por una operación y una puntuación, no importa el proceso, importa el resultado del momento en que ha acontecido el examen, por encima de todo, se establece así la pertinencia de este tipo de evaluación, como dispositivo útil a la dicotomía instalada.

Los valores altos demuestran la validez de la subjetividad evaluada, los valores bajos demuestran la invalidez de la subjetividad evaluada, bajo esta medida, no cabe desviar la mirada hacia el sistema que la produce. En este sentido y siguiendo a Popkewitz (1988):

El supuesto utilitarista postula una dicotomía entre fines y prácticas. Worthen y Sanders señalan “que en este proceso (la evaluación) no se intenta determinar el valor de los objetivos mismos” (pág. 21), y con ello separan el proceso evaluador del problema al que se intenta dar solución. Los fines e intereses a los que se sirve son considerados parte de un proceso administrativo, y de este modo quedan a cubierto de todo análisis o debate. Esta separación entre fines y prácticas refuerza el valor de la técnica y de la administración de los asuntos sociales. (p. 166)

Está de más decir que los objetivos propuestos por las pruebas Saber 11, parecen ser irrelevantes para los fines de la misma, las investigaciones y análisis respecto a la educación en Colombia son enfáticos al señalar la existencia de una brecha respecto al alcance de los fines educativos entre diversos sectores sociales (Sanabria, Pérez & Riasco, 2020; Demarchi, 2020), situación que no ha llegado a ser abordada con suficiente atención por parte del Estado, sin embargo el modelo se mantiene así mismo en condiciones similares año tras año, la brecha aumenta a la par de la cobertura, pero el modelo parece no inmutarse sobre los resultados que produce, por ejemplo, tomando en consideración los objetivos propuestos por el examen Saber 11 (presentados previamente) en relación a algunas conclusiones del Análisis de resultados escolares del Examen de Estado de la Educación Media, Icfes – SABER 11 (Clúster de Educación en Emergencias Colombia, 2022), surgen dudas de si estos resultados están siendo satisfactorios para los intereses que mantienen la lógica que opera en el sistema evaluativo:

- El percentil promedio de los estudiantes colombianos que presentaron el examen Icfes SABER 11 en el año 2020 es de 50 y ningún departamento alcanza el ideal del 80%, lo que indica una brecha en la preparación académica de los bachilleres en el 2020. Chocó y Amazonas obtienen como percentil promedio el 26%.

- Se identifica que los estudiantes de género masculino tienen un mejor desempeño global y por competencias frente al resultado de las estudiantes colombianas.
- Los puntajes más altos en todas las competencias se presentan en los estratos 4, 5 y 6, resaltando el caso de inglés donde el estrato 5 el que tiene mejor desempeño. Los puntajes más bajos se presentan en estrato 1.
- Los estudiantes colombianos que se auto reconocieron como pertenecientes a grupos étnicos presentan menor desempeño global en todas las competencias, frente a los estudiantes colombianos que no pertenecen a ningún grupo étnico.
- Los estudiantes colombianos que provienen de colegios de zonas rurales y que presentaron las pruebas del examen de estado SABER 11 en el año 2020 presentan un menor desempeño global y por competencia frente a los estudiantes de las zonas urbanas.
- Se identifica una correlación directa, entre mayor es el estrato de los estudiantes colombianos que presentaron las pruebas de estado de la Educación Media, Icfes– SABER 11 en 2020, mejor son los resultados del desempeño global.
- Se evidencia una correlación directa entre mayor es el nivel educativo de los padres de familia de los estudiantes colombianos que presentaron el examen de estado SABER 11 en el año 2020, mejor son los resultados del desempeño global. (pp. 25-26)

Estos resultados, entre muchos otros que aparecen año tras año y que se han venido intensificando desde que aconteció la pandemia, demuestran que no existe relación entre el examen de evaluación estandarizado y el mejoramiento de las condiciones educativas, ni del modelo mismo. No es un propósito realizar la evaluación con el interés de transformar los parámetros educativos en beneficio de los sectores subalternos, sino que más bien, la evaluación ha tenido como fin organizar la administración de los asuntos educativos, en favor

de ser cómodo a un modelo político-económico que se vale de la exclusión para sostener el orden social preestablecido por las clases dominantes, para quienes está hecho este sistema evaluativo.

Una última mención a Popkewitz (1988) es útil para recoger elementos con los cuales inferir las razones para que, a pesar de los resultados o quizá en razón de estos, el paradigma de la exclusión se haya establecido como sistema de examen estandarizado para realizar la evaluación del sistema educativo:

Idealmente, la práctica surgiría de la interrelación de la finalidad con las acciones que se desarrollan en las situaciones concretas. Aislar uno de otro, ambos elementos, equivale a negar la interrelación e interacción de pensamiento y acción. De esta forma se ignoran tanto la dimensión retórica de los enunciados de fin producidos en las instituciones como los supuestos sobre los valores sociales que subyacen en los programas. Ahora bien, dicha retórica supone la existencia de un consenso, ocultando el conflicto y el debate político que han marcado la fijación de los fines. Sin embargo, el supuesto de la existencia de consenso y armonía es falso cuando se refiere a la vida social y sirve a los intereses de quienes ostentan el poder en las instituciones. (p. 166)

Las clases dominantes y el vasallaje académico que ha sido útil a la instalación del paradigma de la exclusión, ha encontrado la facultad para evaluar produciendo violencia epistémica y con esta violencia se ha construido una realidad social. En dicha realidad social se adopta el modelo a pesar de las causas pues ha encontrado la forma de excluir al sujeto de la configuración del mismo, desde la otredad, las subjetividades violentadas por los ejercicios de estandarización del Icfes no pueden hallarse en el curso del proceso, el instrumento anula sus identidades, descarta sus saberes, en muchos casos porque está hecho para invalidarlos porque supuestamente no alcanzan el nivel del conocimiento, pero realmente, la invalidación

opera en la supresión que se hace de sus experiencias vitales. Sobre esta función de la estandarización Bustamante y Caicedo (2005) exponen lo siguiente:

En este contexto, evaluar es confrontar objetivos y resultados con ayuda de un método. Es decir, según la terminología respectiva, hacerlo de manera confiable, o sea, que se pueda replicar en otras condiciones, por otras personas, y que los resultados se mantengan (...) En terminología todavía más especializada, hacerlo mediante instrumentos «estandarizados». En otras palabras, evaluar independientemente del sujeto. Vemos cómo una evaluación a prueba de sujeto es consistente con una ciencia también a prueba de sujeto (están en el mismo paradigma). Y, con mayor razón, cuando la confiabilidad del acto esté determinada por fuera de los sujetos; es más, por fuera de toda discusión, como es el caso cuando el método garante está constituido por la estadística, o, con su nombre elegante, las matemáticas, cuya posesión de un objeto abstracto formal aparentemente la hace incontrovertible, por lo menos para este paradigma. (p. 177)

Efectivamente, el instrumento, el método y el dispositivo han resultado confiables, los resultados lo vienen demostrando desde hace décadas y las estadísticas son incontrovertibles, las pruebas Icfes garantizan que la inequidad en el acceso a la educación y la ausencia de diversificación sobre la concepción de esta se correspondan con las políticas de Estado.

Como lo sugiere Jaraba (2013):

La escasa discusión sobre las condiciones de acceso a partir de la propuesta de reforma a la Ley de Educación Superior no es entonces sino muestra de lo mucho que está arraigada en Colombia la modulación del acceso al nivel universitario por vía de un examen de estado. Y es que, de hecho, tal práctica ha sido la norma a lo largo de toda la segunda mitad del siglo XX y hasta el presente (...) el limitacionismo quedó instituido como política de Estado respecto de la educación superior. (p. 373)

Lo desarrollado durante este apartado ha sido organizado con la intención de suscitar inquietudes respecto a la carencia de elementos proporcionados por el Icfes para justificar la implementación de sus políticas evaluativas por encima de otras posibilidades, de hecho, no existen para el Icfes otras posibilidades, no se encuentra documento alguno en el que se problematice la adopción del examen estandarizado o del modelo psicométrico o que defienda al menos los méritos de su concepción epistemológico y su idoneidad para el contexto colombiano. No se encuentran razones que expliciten el porqué de asumir un paradigma en detrimento de otros, sin embargo, los resultados de las realidades que esta política educativa ha contribuido a instalar, presenta propósitos ocultos a su discurso oficial.

Pese a lo anterior, no es esta una realidad exclusiva del territorio llamado Colombia, tampoco ha sido el paradigma de la exclusión una invención de la política limitacionista colombiana y más aún, no es siquiera la política limitacionista una decisión soberana.

Todas las producciones sociales construidas en el ejercicio del poder sobre el sistema evaluativo de la educación en Colombia se encuentran interrelacionadas con políticas globales, que han diseñado unos moldes dentro de los cuales deben caber los sueños y esperanzas de las juventudes de nuestro país, esta arista oculta de la estandarización será abordada a continuación.

### **2.3 Geopolíticas de la dominación, pedagogías de la opresión.**

Si bien la restricción del acceso universitario por medio de exámenes es en el presente una modalidad común en buena parte de los países de América Latina (...) se trata de una medida que empezó a implementarse en la región entre las décadas de los setenta y los ochenta, debido, de un lado, a las continuas crisis económicas registradas en este periodo, que hicieron inviable el modelo entonces vigente de una educación superior pública y de acceso irrestricto; de otro lado, a las tensiones políticas entre los



movimientos estudiantiles, cada vez más beligerantes, y los gobiernos de la época, dictatoriales y represivos en varios casos. (Jaraba, 2013, p. 373)

Latinoamérica, nuestramérica o el tercer mundo como nos denominó Arturo Escobar (1996) ha sido un laboratorio social para la implementación de los programas y proyectos políticos que las naciones poderosas y los grupos dominantes a nivel global han considerado como propicios para avanzar hacia formas de organización social, concebidos por estos, como deseables o provechosos para la humanidad (o sus intereses particulares).

Las pedagogías de la opresión transmitidas como directrices de desarrollo económico, desde la década de los 60's, a los gobiernos de nuestros países “subdesarrollados” han legado un importante aprendizaje incluido en el curso reciente de nuestras políticas educativas. Al concebimos como “otredades”, debemos entender que el futuro no corresponderá al horizonte de nuestras subjetividades, que el futuro será impuesto y nos corresponde ajustarnos a este, como a una prueba estandarizada, si queremos pasar el examen. Esta no es una idea, es un proyecto político, para Arturo Escobar (1996), entre las evidencias se encuentra que:

Uno de los documentos más influyentes de la época, preparado por un grupo de expertos congregados por Naciones Unidas con el objeto de diseñar políticas y medidas concretas “para el desarrollo económico de los países subdesarrollados”, lo expresaba así:

Hay un sentido en el que el progreso económico acelerado es imposible sin ajustes dolorosos. Las filosofías ancestrales deben ser erradicadas; las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de casta, credo y raza deben romperse; y grandes masas de personas incapaces de seguir el ritmo del progreso deberán ver frustradas sus expectativas de una vida cómoda. Muy pocas comunidades están dispuestas a pagar el precio del progreso económico (United Nations, 1951: I). (p. 20)

Comprendido esto, se pueden empezar a atar cabos. La carencia de respuestas exploradas por el Estado antes de dar paso a sus políticas limitacionistas, respondía a criterios y recomendaciones (obligaciones) formuladas por organismos globales interesados en coordinar a los países del tercer mundo para insertarlos dentro de los modelos empresariales bajo la ideología de la gestión y el desempeño financiero de lo educativo, no como derecho, sino producido como servicio. En favor del desarrollo del proyecto global, la estandarización faculta a las sociedades para entrar en procesos de competitividad que transforma sus políticas sociales en pautas mercantiles, que favorecen el desarrollo del libre mercado, desatendiendo las particularidades territoriales, en favor de conseguir oportunidades para que los grandes poderes económicos, cada vez más orientados a las dinámicas transnacionales, se permitan la participación, independiente del origen de sus fichas en el juego del mercado global.

Esta situación impacta directamente sobre la política educativa, pues se trata de limitar el apoyo presupuestal para propiciar su debilitamiento y el fortalecimiento de actores más competentes en la inversión del derecho como servicio, el detrimento del público para impulsar el desarrollo de lo privado, en términos de la concepción de la evaluación para Dias-Sobrinho (2004) esto funciona a partir de:

Las limitaciones presupuestarias y la exigencia de que la educación superior vaya siendo cada vez más útil para el fortalecimiento del mercado y la salud económica de las empresas transformó la accountability (rendición de cuentas, responsabilización, responsividad) en criterio central de la evaluación, desde las dos últimas décadas del siglo pasado. La responsabilidad de demostrar eficiencia y productividad es tanto mayor cuanto más reducidos se van haciendo los presupuestos de las instituciones. Al mismo tiempo, los Estados van desarrollando con más intensidad la vocación legisferante para asegurar la corrección contable y la eficacia

gerencial. Los organismos multilaterales y los países desarrollados, que forman parte de la OCDE, la practican de forma contable y gerencialista, pues, para fines de control, interesa a los gobiernos y agencias de financiación tener informaciones acerca del desempeño económico-financiero, de los rendimientos escolares, de la eficacia administrativa. Los instrumentos y las prácticas de esa responsabilización y de esa responsividad contable y gerencialista se constituyen mucho más como control que como evaluación, tiene mucho más un sentido burocrático y fiscalizador que propiamente educativo o formativo. Promueven la ideología de la eficacia de la gestión según los modelos empresariales, centrados en los ajustes estructurales de fuerte concentración de poder, por lo que no vinculan la eficacia administrativa a las funciones pedagógicas y científicas y a las finalidades esenciales de la educación. (p. 10)

Para tales finalidades, dentro de los instrumentos propiciados como parte del dispositivo para operativizar la propuesta, la evaluación demanda la toma de la forma más funcional y susceptible de ser objetivizada, lo suficientemente sólida para ser expuesta como una verdad de difícil cuestionamiento, pero asimismo maleable para ser utilizada en favor de los intereses de quienes la dirigen, así describe Dias-Sobrinho (2004) esta forma de evaluación:

La evaluación fundada en la epistemología objetivista se dice eminentemente técnica. Su objetivo principal es proporcionar informaciones objetivas, científicas, claras, incontestables, útiles para orientar al mercado y a los gobiernos. Se justifica por la idea de que los clientes o usuarios de la educación tienen individualmente el derecho de saber cuáles son las buenas escuelas, los buenos profesores, quien ofrece los mejores servicios, según parámetros previa y objetivamente establecidos y teniendo en cuenta la relación coste-beneficio. (p. 6)

Se hace entonces evidente que las políticas educativas gestadas y difundidas por medio de las instituciones y organizaciones económicas transnacionales, lograron inocular dentro de los paradigmas gestantes de las formas evaluativas psicotécnicas aspectos ideológicos favorables a la exaltación del mérito, el individualismo y la competencia como principios rectores para la evidencia del correcto funcionamiento de estas. Esto como respuesta a la influencia de agentes externos, requirió además la validación de los métodos y las estrategias formuladas por parte de autoridades internacionales, entrando así a tomar lugar dentro de las dinámicas de la fiscalización externa, sin importar los resultados de estas políticas para los sectores subalternos, lo relevante viene a ser la constitución de mecanismos que repliquen las directrices del mandato instituido.

Así, con las actuales políticas de evaluación externa, la realidad escolar ya no es problematizada, sino juzgada, las contradicciones sociales se enmascaran y el problema de la educación aparece como una interpretación técnica de fácil transferencia, impermeable a las relaciones materiales del entorno, sirviendo, así, a la tarea de ocultar y perpetuar las profundas diferencias individuales y colectivas derivadas de la pobreza y la opresión, resultantes del actual modelo de producción y consumo, cuyo sistema pretende, en todo momento, preservar los privilegios de clase y permitir el acceso a la riqueza a cuenta gotas para quien consigue ascender en la vida dentro de la lógica individualista defendida por neoliberales y neoconservadores. (Remolina-Caviedes, 2019, p. 184)

Las geopolíticas de la dominación implementan pedagogías de la opresión, sus reflexiones, sus propósitos, sus métodos, las estrategias implementadas y las subjetividades en tensión, se articulan en torno a un dispositivo orientado a restar agencia en las subjetividades que producen, desmontando procesos identitarios comunitarios y prácticas

culturales históricas a partir de la anulación y deslegitimación de los saberes que no se inscriben o no son provechosos al modelo global imperante.

Como parte de la estrategia, se adoptan procesos de fiscalización externos que presionan a nivel interno para la adopción de los imaginarios y prácticas sociales presentadas como deseables en un contexto de mercantilización de los derechos, a partir de la comparación, se coloniza el saber autóctono sin diferenciación, al subestimarlos y definirlos como esencia del subdesarrollo.

Los rankings y los test dentro de la competencia global marcan el punto de llegada y fomentan los procesos de aceleración en la transformación de dinámicas socioculturales, el proceso se juzga a sí mismo bajo los principios dados y condena a las “otredades” que en los procesos de subjetivación instrumental ha producido.

### **Grito. Consideraciones finales**

Como se sabe, Kurt Gödel demostró la imposibilidad de hablar de cualquier sistema de cosas utilizando los mismos recursos internos del sistema en cuestión (es el caso célebre del mentiroso: “yo siempre miento” es una expresión paradójica). Todos tenemos determinados filtros preteóricos, precognitivos, que condicionan el modo en que conocemos y que implican ciertas preconcepciones sobre qué es el conocimiento y sobre cuáles son sus vías legítimas de producción y validación (Padrón, 2007). Entonces, al hablar sobre el conocimiento, inevitablemente intervienen esos filtros y ocurre que hablamos sobre ‘conocimiento’ utilizando los mismos recursos de nuestras propias formas y procesos de conocimiento, lo cual enturbia los resultados y oscurece el asunto. Una solución clásica a la paradoja de Gödel (que se refiere al caso de los sistemas lingüísticos en general y más específicamente a los sistemas formales) está en crear un “meta-lenguaje” que permita hablar adecuadamente del “lenguaje objeto” (para el ejemplo del mentiroso, podría ser algo así como “la frase ‘yo siempre miento’ es verdadera”). Pasando al caso de la paradoja epistemológica, esa solución consistiría en crear algún sistema externo que considere los distintos filtros preteóricos o precognitivos, o sea, las distintas perspectivas que condicionan nuestros propios

procesos de conocimiento y que, por tanto, permitan hablar de éste según tal o cual perspectiva. (Padrón, 2007, pp. 2-3)

¿Tiene el Icfes algo relativo al sistema externo que considere los distintos filtros preteóricos o precognitivos que condiciona el conocimiento que formula, evalúa y valida?

El Icfes y en especial el examen estandarizado de evaluación Saber 11, es violento. De acuerdo a las nociones inicialmente abordadas para conceptualizar la violencia, este artículo ha defendido que esta Institución y sus instrumentos formulan posibles e imposibles, ante la pregunta sobre lo permitido y lo negado, opera en favor de ahondar las condiciones de opresión, favoreciendo la desigualdad y la omisión de los relatos subalternos para contribuir con formas de organización social que padecen las condiciones que el mismo modelo produce con el objetivo de resolver, en otras palabras, este dispositivo de dominación, crea realidades, necesidades y un círculo vicioso organizado en torno a juzgarlas y a ignorar la atención que este juicio condena.

Por el contexto, por la situación social, política y económica que se favorece, la adopción del paradigma positivista y su enfoque psicométrico como respuesta a una problemática instituida en el marco del desarrollo de políticas globales orientadas a la mercantilización de los derechos, toman la forma de la exclusión, así como las reflexiones, sentidos e intenciones que adoptan la pedagogía que lo formula (Zuluaga, Sáenz, Quiceno, et al., 2003); en razón de esto se produce violencia epistemológica, en tanto se pretende alterar la realidad de las subjetividades impedidas de ser reconocidas como sujetos válidos de conocimiento.

La Escuela de Frankfurt nos permite pensar en que tras de la psicometría puede haber afanes de conocimiento, interpretación, comprensión y ubicación para la praxis social (interés práctico); intenciones de liberación y emancipación de las

ataduras de la opresión (interés emancipatorio), pero también puede haberlos de predicción, manipulación y control (interés técnico).

¿Qué intenciones teóricas (epistemológicas-éticas-políticas) se escondían detrás de una perspectiva “aplicada” de la psicología? (Trujillo, 2018, p. 10)

Hasta este punto todo parece indicar que el interés ha circulado alrededor de la predicción, la manipulación y el control de las subjetividades, especialmente las designadas como inválidas para pertenecer al proyecto de desarrollo orientado a alcanzar las metas del primer mundo. Esto es lo que ha conseguido el modelo evaluativo del Icfes, organizar toda una estructura social para alinearse a procesos de globalización de las identidades, entre otras funciones, ha cobrado la función del dispositivo de control.

El control, cuando se da aislado, es insuficiente, conservador, puede ser autoritario y no favorece la autonomía. Es una intervención cerrada, terminada en sí misma, centrada sobre un objeto desligado de su contexto, o sobre productos sin procesos. Al buscar las correspondencias y singularidades y al establecer la relación de conformidad/inconformidad entre el ser y el deber ser, el control presenta la norma como naturalmente válida e incuestionable. En general, los criterios, procedimientos e instrumentos del control son determinados externamente, sin la participación efectiva de los educadores, muchas veces obedeciendo a la lógica de los organismos y de las agencias de regulación y financiación. Es cierto que el control produce importantes efectos. Sin embargo, tiende a producir más de lo mismo. (Dias-Sobrinho, 2004, p. 14)

El breve recorrido histórico por los orígenes de este dispositivo de control nos permitió reconocer que surgió como respuesta a las búsquedas formuladas por los sectores sociales concentrados en elaborar políticas limitacionistas, preocupados por la administración del presupuesto y por el aumento de la demanda de los sectores subalternos por acceder a



niveles superiores de educación, hasta el momento restringido al goce de las élites. La finitud de los recursos, que no llega a ser aún una excusa válida para el sujeto del consumo y la acumulación capitalista, se convirtió en aquel momento en una razón incontrovertible para instituir las pruebas de restricción basadas en el mérito (o pruebas estandarizadas de tipo psicométrico con respuesta al ítem), enmascaradas como evaluación sobre procesos y con la promesa de recoger sus resultados para transformar la educación en Colombia y orientarla hacia lo que su eslogan actual reza como “mejor saber” ¿“Mejor saber” qué? Hasta el momento ha sido el mejor saber para invalidar formas del saber y prácticas culturales diversas, para restringir el acceso de los sectores subalternos a la educación superior pública, para impedir que se destinen mayores presupuestos a este tipo de niveles educativos y en alianza con su organismo aliado, el “ICETEX”, para fortalecer los sentidos que conciben a la educación como un servicio, como una mercancía (Rama, 1970).

Por otra parte, al revisar el mito fundacional de la psicometría en Colombia, se encuentra un sospechoso manto de intereses eugenésicos por parte de algunos representantes de las élites políticas y académicas del momento. Se ha optado por considerar que la naciente psicología de la época se vio instrumentalizada y de manera ingenua, prestó sus enfoques epistemológicos para ponerlos al servicio de los intereses de unas clases sociales dominantes organizadas a partir de la premisa de producir una estructura social acorde a sus criollas comprensiones del darwinismo social. ¿En algún momento llegó la naciente psicología a actuar comprendiendo los efectos políticos y las razones ideológicas para optar por la escogencia de ciertos tipos de desarrollo científico? Este trabajo les da el beneficio de la duda, sin embargo, queda expuesto el manto de la sospecha.

Aun cuando en este documento se recogen una serie de acciones violentas orientadas a definir la experiencia de las otredades, es menester reconocer que la forma de operar de esta violencia ha sido posible en tanto hasta cierto punto se ha tolerado y admitido por parte de las

subjetividades que la misma ha producido. Con mayor agudeza lo ha planteado Belausteguigoitia (2001) en relación con la otredad que aborda, las subjetividades indígenas zapatistas, al exponer que:

La violencia se relaciona con la enmienda, la edición, el borrón y hasta el anulamiento tanto de los sistemas de simbolización, subjetivación y representación que el otro tiene de sí mismo, como en las formas concretas de representación y registro, memoria, de su experiencia. Es importante subrayar que estos procesos de violencia epistémica están entrelazados con aquellos que además de haber podido traducir, mediar y “diluir” esa voz tan otra, tan india –requisito sine qua non para que, paradójicamente, lo otro sea escuchado– han asimismo extendido y trabajado el sentido de la traducción y la enmienda sin marginar a los afectados o a los sujetos de la representación. Estos procesos reconocen como necesaria la violencia del reconocimiento de la dificultad/imposibilidad de oír lo indio desde su lengua y desde su cuerpo. En estos casos, como las formas de traducción y enmienda creadas a partir de los “Acuerdos de San Andrés”, la mediación incluye a la otredad y el sentido negado es comprendido y aceptado allí también.

De un modo similar al que los “Acuerdos de San Andrés” (2016) se presentaron como un acuerdo de buena voluntad por parte de los sectores indígenas alzados en armas contra el racismo sistemático del gobierno mexicano, las fugas que se presentan por parte de representantes de sectores sociales oprimidos que logran ser legitimados por parte del examen Saber 11, manifiestan un grado de reconocimiento, que si bien no es facilitado por las clases dominantes, es conseguido y permite iniciar procesos de mediación que incluyan a la otredad y al sentido de lo que ha sido negado. Esto puede ejemplificarse con el acceso de sectores populares a la educación superior pública y su posterior agrupación como parte del movimiento estudiantil, que aunque no puede afirmarse que esté compuesto enteramente por

subjetividades pertenecientes a los sectores subalternos, han recogido sus luchas en razón de la diversidad de sus integrantes, llegando a sostener pulsos importantes con el gobierno nacional (histórico representante de los sectores retardatarios y limitacionistas) en defensa de aspectos fundamentales para el interés de los sectores subalternos en relación con la educación superior pública.

Situaciones relacionadas han emergido con el regreso a sus comunidades de subjetividades étnicas, que una vez sometidas a las formas de traducción y enmienda que supone la epistemología colonial, logran resignificar la dominación extendiendo a sus comunidades los conocimientos adquiridos para reformular las estrategias que les permitan confrontar las políticas limitacionistas que les ha excluido del ejercicio del poder. Un tercer ejemplo puede hallarse en los procesos de preparación para las pruebas Saber 11 que llevan a cabo las organizaciones y colectivos de Educación Popular a lo largo y ancho del país, de acuerdo a Bruno Jaraba (2014) una de las estrategias de mayor éxito para dar el paso hacia las políticas limitacionistas, fue formulada por el rector de la Universidad Nacional Agustín Nieto Caballero, quien en el año 39 cerró los ciclos preparatorios para la universidad y dio apertura total de ingreso con el fin de demostrar la falta de aptitudes del estudiantado y dar legitimidad a la necesidad instalada con sus acciones, de diseñar estrategias de admisión para restringir el acceso; en este frente, los Pre-Icfes y PreUniversitarios de Educación Popular, disputan junto a los sectores subalternos el espacio de la traducción y la enmienda, construyendo-se como subjetividades con potencial emancipador al subvertir el relato de las pruebas exponiendo la violencia en estas implícita a quienes están destinados a ser vulneradxs. Esto da un sentido distinto al proceso de subjetivación, fomenta en las otredades un reconocimiento de sus identidades e invoca sus potencias, en espera de aportar a la toma por parte de sus educandxs de posiciones alternativas a las designadas por el sistema hegemónico, más allá de la validación o no debida al puntaje del examen, el trabajo de estos

procesos de Educación Popular se da en el sentido de ampliar y potenciar el horizonte de posibilidades.

Finalmente, es importante invitar a quienes se han interesado en abordar esta investigación (puesta la esperanza en la existencia de lectorxs interesadxs en este tema), tomen nota de todos los vacíos, los errores conceptuales y las limitaciones intelectuales halladas, con el fin de nutrir esta discusión. Más allá de la violencia epistémica producida por el Icfes y sus pruebas estandarizadas (o la interpretación de que este planteamiento es errado), urge situar el debate respecto a los enfoques epistémicos y los paradigmas que el Icfes ha instituido y designado como los válidos para responder al momento histórico que atraviesa nuestro país.

Si son las pruebas psicométricas y la medición estandarizada los instrumentos más idóneos para acompañar este momento nacional caracterizado por la persecución y asesinato de líderes y líderes sociales y ambientales, de crisis institucionales y de aumento de la pobreza, el hambre y la deserción escolar como consecuencia de la pandemia, que se demuestre con investigaciones de acceso público donde se pueda comprender porque usar este enfoque, paradigma e instrumento y no otros para fortalecer y mejorar los procesos de la educación pública en todos sus niveles para todo el territorio nacional.

En este mismo sentido, hace falta un trabajo que recoja si no todos los debates y discusiones, por lo menos una muestra significativa de las posturas que se han levantado contra el auge de políticas limitacionistas operativizadas por el Icfes, específicamente, las tensiones producidas cuando se impuso por ley la obligatoriedad del examen de evaluación a la educación media. Para tal fin, Bruno Jaraba (2014) inició parte de esta misión en su extensa y detallada investigación sobre los orígenes del examen de admisión a la Universidad Nacional, allí se pueden reconocer en contra de la historia oficial, múltiples voces silenciadas

desde todos los sectores para hacer oposición a esta forma eugenésica de clasificar a las subjetividades del saber.

Por último, pero no menos importante, se ofrece esta investigación y el trabajo de su servidor, a los intereses del movimiento estudiantil, se acercan tiempos que ameritan todas nuestras fuerzas para defender, recuperar y resignificar el sentido de la educación superior pública, cuenten con este insumo y mi voluntad de hacer y ser, para acompañar las discusiones y acciones que disputen al Icfes la legitimidad que ha adquirido de manera sospechosa. Cuentan con mi ánimo para luchar en los escenarios que nos permitan sanar las heridas abiertas debidas a la violencia epistémica.

## Referencias

- Accossatto, Romina. (2017). Colonialismo interno y memoria colectiva. Aportes de Silvia Rivera Cusicanqui al estudio de los movimientos sociales y las identificaciones políticas. *Economía y Sociedad*, XXI(36), 167-181. ISSN: 1870-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=51052064010>
- Alvarado, Lusmidia & García, Margarita (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. ISSN: 1317-5815. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Ardila Pinto, María. (2015). Las pruebas Pisa en Colombia: una estrategia de política exterior más que una política de educación. [Disertación Doctoral, Universidad del Rosario] Repositorio Universidad del Rosario: <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/11636>
- Ardila, Rubén. (1998). Orígenes de la psicología profesional en Colombia: la significación histórica del 20 de noviembre de 1947. *Revista Colombiana de Psicología*, (7), 227–231. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/16345>
- Ávila-Fuenmayor, Francisco. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Telos*, 8(2), 215-234. ISSN: 1317-0570. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99318557005>
- Belausteguigoitia Rius, María Isabel “Marisa”. (2001). Descaradas y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación. *Debate Feminista*, 24. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2001.24.668>

- Beltrán, Yilson. (2017). Violencia epistémica en la protección de los conocimientos “tradicionales”. *Ciencia Política*, 12(24), 115-136. Disponible en:  
<https://doi.org/10.13446/cp.v12n24.65253>
- Benhabib, Seyla. (2004). *The Rights of Others*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burlando Bravo, Giannina. (2019) Acerca de la violencia epistémica. *Cuyo: Anuario de filosofía argentina y americana*, ISSN 1514-9935 .Vol. 36, núm. 1 Pág. 101-128.  
Disponible en:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7591311&orden=0&info=link>
- Bustamante, Guillermo., & Caicedo Obando, Lilian. (2005). La evaluación: ¿Objetiva o construida? *Sociedad Colombiana de Pedagogía, serie de investigaciones*.
- Castro-Gómez, Santiago. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina. Pp. 88-98.
- Cebotarev, Eleanora A. (2003). El enfoque crítico: Una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*. 1(1), pp.17-56.
- Centro de Escritura Javeriano. (2018). Artículo de reflexión. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en:  
<https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/articulo-de-reflexion>
- Cerón, Maritza Miranda. (2014). El impacto del positivismo en la psicología. *Boletín Científico de la Escuela Superior de Atotonilco de Tula No. 1*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Disponible en:  
<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/atotonilco/n1/e2.html>

- Cluster de Educación en Emergencias Colombia. (2022). Colombia: Análisis de resultados escolares del Examen de Estado de la Educación Media, Icfes – SABER 11 (2020) en los estudiantes colombianos. Brecha: Preparación Académica. UN Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA). Disponible en: [https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/para\\_publicar\\_20220412\\_Icfes\\_saberpro\\_ajustes\\_v8\\_1.pdf](https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/para_publicar_20220412_Icfes_saberpro_ajustes_v8_1.pdf)
- Curiel Pichardo, Rosa Ynés “Ochy”. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas*, núm. 26, Universidad Central. Disponible en: <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/53510/cr%c3%aditaposcolonial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De la Cruz, Sor Juana Inés. (2006). Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz. Editorial El Cardo. Disponible en: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/76137>
- Deleuze, Gilles. (1995). ¿Qué es un dispositivo? En Étienne Balbier, Gilles Deleuze, Hubert L. Dreyfus et al. Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, pp. 155-169.
- Demarchi Sánchez, Geydi Dahiana. (2020). La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación en Latinoamérica. *Revista En-Contexto*, 8(13), 107–133. Disponible en: <https://doi.org/10.53995/23463279.716>
- Dias-Sobrinho, José (2004). ¿Avaliación ética y política en función de la educación como derecho público o como mercancía? *Educ. Soc.*, vol.25, núm. 88, especial. Campinas.
- Duque Acosta, Carlos Andrés. (2020). Postcolonial o decolonial. Una dicotomía ilusoria. Artículo de reflexión. Grupo de Filosofía Latinoamericana & Decolonialidad. Universidad del Valle. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/338951055\\_Postcolonial\\_o\\_decolonial\\_Una\\_dicotomia\\_ilusoria](https://www.researchgate.net/publication/338951055_Postcolonial_o_decolonial_Una_dicotomia_ilusoria)



- Escobar, Arturo. (1996). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*, Santafé de Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- Feyerabend, Paul. (1986). *Tratado contra el método*. Editorial TECNOS S.A., Madrid.
- Garrido Rodríguez, Carmen. (2021). Repensando las olas del feminismo. Una aproximación teórica a la metáfora de las olas. *Investigaciones Feministas*, 12(2), 483-492.  
<https://doi.org/10.5209/infe.68654>
- Giacaglia, Mirta. (2002). Hegemonía. Concepto clave para pensar la política. *Tópicos*, (10), 151-159. ISSN: 1666-485X. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28801009>
- Gómez Vélez, Martha Isabel., Saldarriaga Grisales, Dora Cecilia., López Gil, Maria Claudia & Zapata Botero, Lina María. (2017). Estudios decoloniales y poscoloniales. Posturas acerca de la modernidad/colonialidad y el eurocentrismo. *Ratio Juris UNAULA*, 12(24), 27–60. <https://doi.org/10.24142/raju.v12n24a2>
- Guil Bozal, Ana & Vera Gil, Sara. (2011). Entre Europa y América Latina: Mercedes Rodrigo, psicopedagoga pionera. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 71-92. Disponible en:  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0122-7238201100020004&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-7238201100020004&lng=en&tlng=es)
- Grupo de Investigación sobre Pruebas Masivas en Colombia. (2008). El surgimiento del Servicio Nacional de Pruebas del Icfes en las voces de sus protagonistas 2(3), pp. 115-134.
- Hernández Moreno, Jesús Carlos. (2020). *Metafísica de la violencia*. UNAM. *Ciencia y Filosofía | Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 3, núm. 3, pp. 2-20
- Herrero González, Fania. (2003). *Mercedes Rodrigo: una pionera de la psicología aplicada en España y Colombia* [Tesis de grado, Universidad Complutense de Madrid].

Repositorio Universidad Complutense de Madrid:

<https://eprints.ucm.es/id/eprint/4140/>

Icfes. (2021). Guía de orientación 2022-1. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). Ministerio de Educación Nacional. Gobierno de Colombia.

Jaraba Barrios, Bruno. (2013). Campus cerrado: Mente, universidad y sociedad. Proyecto Ensamblado en Colombia. Tomo 1: Ensamblando Estados. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales (CES), pp.371-399. Disponible en:

[www.researchgate.net/publication/263543833\\_Campus\\_cerrado\\_Mente\\_universidad\\_y\\_sociedad](http://www.researchgate.net/publication/263543833_Campus_cerrado_Mente_universidad_y_sociedad)

Jaraba Barrios, Bruno. (2014). Un escritorio para Mercedes: revisando el mito fundacional de la psicología en Colombia. [Tesis de grado Maestría en Sociología, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Universidad Nacional de Colombia:

<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/51293>

López Bárcenas, Francisco (2016). Los Acuerdos de San Andrés, proceso constituyente y reconstitución de los pueblos indígenas. El Cotidiano, (196),87-94. ISSN: 0186-1840.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32544732009>

Lugones, María. (2008). Colonialidad y género: Hacia un feminismo descolonial. En Mignolo, Walter. Género y descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Modonesi, Massimo. (2012). Subalternidad. Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM.

Disponible en: [http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos\\_final/497trabajo.pdf](http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/497trabajo.pdf)

Mohanty, Chandra Talpade. (2008). Bajo los ojos de Occidente. Academia feminista y discurso colonial. En Hernández Castillo, Rosalva Aída. y Suárez Navaz, Liliana. Descolonizando el feminismo: Teorías y prácticas desde los márgenes. Madrid: Cátedra.

- Ortiz Ocaña, Alexander., & Arias López, María Isabel. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147-166.  
<https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Padrón, José. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta de Moebio*,(28),1-28. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102801>
- Padrón, José. (2014). ¿Qué es Epistemología?, tomado de Epistemología en DVD, Universidad del Zulia. Disponible en:  
<http://padron.entretemas.com.ve/QueEsLaEpistemologia.pdf>
- Pérez, Moira. (2019). Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. El lugar sin límites. *Revista de Estudios y Políticas de Género* 1 (1), 81-98. Disponible en: <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/ellugar/article/download/288/267>
- Pinto Molina, Astrid Patricia. (2019). Análisis literario-musical del disco Lero-Lero-candelero: las representaciones de la cultura campesina andina en las canciones infantiles de Jorge Velosa y Los Carrangueros. [Tesis de grado Máster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil, Universidad Autónoma de Barcelona]  
Disponible en: [appintom@unal.edu.co](mailto:appintom@unal.edu.co)
- Popkewitz, Thomas. (1998). Paradigma e ideología en investigación educativa. Trad. Antonio Ballesteros. Mondadori, España, S.A.
- Pulido Tirado, Genara. (2009). Violencia epistémica y descolonización del conocimiento. *Sociocriticism*, Vol. 24, num. 1-2, pp. 173-201. Disponible en:  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4637301.pdf>
- Rama, German W. (1970). El sistema universitario en Colombia. *Revista de la Universidad Nacional* (1944 - 1992), (6), 188–209. Disponible en:  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/view/11892>

- Ramírez, Mario Teodoro. (2017). Metafísica, violencia y ontología Sincronía, núm. 71, Universidad de Guadalajara, México. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513852523006>
- Remolina-Caviedes, Juan Francisco. (2019). Crítica de las políticas de evaluación externa de Colombia y Brasil. *Folios*, (50), 173-188. Disponible en:  
<https://doi.org/10.17227/folios.50-10228>
- Rivera Cusicanqui, Silvia. (2010). Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón. Disponible en:  
[https://tintalimon.com.ar/public/ndo9b7sk2k4fpf4v20uu7xvup6zb/pdf\\_978-987-2518-5-4-7.pdf](https://tintalimon.com.ar/public/ndo9b7sk2k4fpf4v20uu7xvup6zb/pdf_978-987-2518-5-4-7.pdf)
- Rosales Meana, Diego Ignacio. (2017). Metafísica de la violencia y de la paz. Análisis agustiniano de una definición de Paul Gilbert. *Tópicos (México)*, (53), 273-301. Disponible en:  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-66492017000200273&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-66492017000200273&lng=es&tlng=es)
- Saïd, Edward Wadie. (2008). *El mundo, el texto y el crítico*. Trad. de Ricardo García Pérez. Editorial DeBolsillo.
- Sanabria James, Luz Amparo., Pérez Almagro, Maria Carmen & Riascos Hinestrosa, Luis Enrique. (2020). Pruebas de evaluación Saber y PISA en la educación obligatoria de Colombia. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 231-254. Disponible en:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7632118>
- Savransky, Martin. (2011). Ciudadanía, violencia epistémica y subjetividad / Citizenship, epistemic violence and subjectivity. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 95, 113–123. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/41300920>

- Spivak, Gayatri Chakravorty. (2003). ¿Puede hablar el Subalterno? Trad. Giraldo, Santiago. Revista Colombiana de Antropología, (39), 297-364. ISSN: 0486-6525. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105018181010>
- Trujillo García, Sergio. (2018). Algunas mostraciones de una tensión genealógica en las historias de las psicologías en Colombia. Tesis Psicológica, 13(1), 1-14. Disponible en: <https://doi.org/10.37511/tesis.v13n1a7>
- Villarroel Idrovo, Jorge. (2014). Epistemología de las pruebas psicológicas para el ingreso a la Universidad. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (16),249-273. ISSN: 1390-3861. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846097012>
- Walsh, Catherine. (2004). Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. Boletín ICCI-ARY Rimay, núm. 60, marzo, pp. 1-6. Disponible en: <https://reflexionesdecoloniales.files.wordpress.com/2014/10/catherine-walsh-geopoliticas-del-conocimiento-interculturalidad-y-descolonizacion.pdf>
- Zuluaga Garcés, Olga Lucia; Sáenz Obregón, Javier; Quiceno Castrillón, Humberto; Martínez Boom, Alberto; Echeverri Sánchez, Jesús Alberto & Álvarez Gallego, Alejandro. (2003). Pedagogía y Epistemología. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Colección Pedagogía e Historia. Editorial Magisterio (Bogotá, Colombia)

## Anexos

### 1. Formulación del marco metodológico

Para el análisis de este artículo de reflexión se desarrolló la siguiente metodología con el fin de seleccionar los documentos pertinentes, autorxs y perspectivas a tener en cuenta. Se presentan a continuación las fases consideradas.

Tabla 1. Fases del proceso metodológico

Fase 0	<p>Formulación del trabajo de investigación:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Selección del problema de investigación</li> <li>b. Elaboración de preguntas orientadoras</li> <li>c. Enunciación de propósitos</li> <li>d. Identificación de posición epistemológica y postura metodológica</li> <li>e. Esquematización de la ruta a seguir (5 fases)</li> </ol>
Fase 1	<p>Definición de los criterios para la revisión de las fuentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Textos que aborden críticas a las pruebas masivas estandarizadas</li> <li>b. Textos que aborden el concepto de violencia epistémica</li> <li>c. Textos sobre pedagogía que problematicen la evaluación cuantitativa</li> <li>d. Textos que aborden la historia del Icfes, especialmente sus supuestos epistemológicos</li> <li>e. Textos que aborden la historia de la psicología y la psicometría en Colombia</li> <li>f. Textos latinoamericanos y producidos por mujeres (es importante que su presencia en este trabajo sea mayoritaria)</li> </ol>
Fase 2	<p>Formulación de fichas de lectura: Lectura de documentos y revisión de antecedentes.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Desarrollar fichas de lectura para identificar aspectos metodológicos y conceptuales que puedan favorecer la investigación</li> <li>b. Identificar en las fichas ideas fuerza, paradigmas epistemológicos y bibliografía pertinente para el trabajo formulado</li> </ol>
Fase 3	<p>Definición de categorías de análisis:</p> <p>A partir de las fases previas y del material documental encontrado y trabajado, se procede a identificar categorías transversales que acompañen el proceso reflexivo y sean susceptibles de aportar al desarrollo de las preguntas orientadoras así como a los propósitos enunciados, siendo a la vez coherentes con la posición epistemológica y</p>

	<p>la postura metodológica.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Violencia epistémica (con acercamientos previos a los conceptos de violencia y epistemología)</li> <li>Aproximación a la psicología de las pruebas</li> <li>Aproximación a la pedagogía de las pruebas</li> <li>Aproximación a la geopolítica de las pruebas</li> </ol>
Fase 4	<p>Escritura del análisis reflexivo:</p> <p>En esta fase las investigaciones abordadas se encuentran con la experiencia y la vivencia del autor para retratar una base conceptual híbrida que procura encaminar la emocionalidad y la intención propia con los planteamientos, observaciones y reflexiones expuestas dentro del corpus teórico.</p>
Fase 5	<p>Elaboración del artículo</p> <p>Como conclusión de las fases previas, se juntan y esquematizan de acuerdo a los requisitos y la rigurosidad del modelo de investigación académica dispuesto por la Especialización en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.</p>

## 2. Fichas de lectura

Tabla 2.

Ficha bibliográfica	<p>Quiceno Castrillón, Humberto. &amp; Peñaloza T. Martha Lucía. (2014). El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2014. Pedagogía y Saberes No. 41. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. pp. 45-61.</p>
Objetivo de la investigación	<p>Reconocer el “cruce de problemas en que se encuentra la evaluación en Colombia como concepto, estrategia territorial, experiencia de subjetividad y sistema escolar.” (p. 45)</p>
<u>Específicos</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demostrar que la evaluación es “un dispositivo, una técnica, una estrategia, un sistema, un saber.” (p. 45).</li> <li>- Cartografiar la producción de conocimiento en el campo de la evaluación entre 1990 y 2014.</li> <li>- Delimitar y “ubicar los debates, problemáticas, tensiones y controversias en el discurso sobre la evaluación en Colombia.” (p. 45)</li> </ul>
Enfoque epistemológico, si lo tiene	<p>Desde una perspectiva teórico-conceptual abordar autores, teorías y epistemologías fundantes de la evaluación como campo de saber y poder.</p>

Enfoque metodológico	Cartografiar de manera detallada y puntual, como los grupos investigativos han abordado objetos y problemas referidos a la evaluación, reconociendo debates, tensiones y controversias sobre la producción de conocimiento en los discursos de la evaluación en Colombia entre 1990 y 2014.
Categorías trabajadas	El origen epistemológico de evaluar, el concepto dispositivo acuñado por Michel Foucault, capitalismo cognitivo, capitalismo de la información, objetos de la evaluación, evaluación científica, la evaluación como productora de objetividad, el examen como productor de la escuela, la evaluación como productora de la educación, estudios de la subjetividad, poder desde Foucault, la evaluación como campo de saber, el dispositivo de la evaluación en Colombia.
Principales hallazgos (conclusiones, aprendizajes, hallazgos de la evaluación ) de la investigación	<p>La educación ha llegado a ser normalizada socialmente como dispositivo de saber, poder y control de la educación, de sus procesos, especialmente de las instituciones que abogan por fomentarla y las subjetividades que se reconocen como transmisoras del campo del saber.</p> <p>Existe una correlación arbitraria entre las premisas “mejor evaluación, mejor educación” esto se ha materializado en la instalación de la evaluación como fiscalizador de los puntos neurálgicos del proceso educativo, desde que se inicia hasta que se concluye.</p> <p>La evaluación es una categoría social, como práctica responde a los intereses de la sociedad global y cumple una función práctica de dominación regida y orientada por la comunidad internacional al mando del sistema político-económico.</p> <p>El MEN y el Icfes durante las últimas décadas se han encargado de construir elementos estructurales y contenidos específicos que son en apariencia sólidos modelos de análisis para interpretar la eficiencia y pertinencia del sistema educativo y las subjetividades insertas en este, sin embargo, el debate epistemológico que fundamenta dicho modelo evaluativo es débil en la medida que no responde razones sobre la naturaleza de las pruebas y los saberes que se miden, por tanto su función es instrumental, homogeneizante y excluyente al desconocer otras formas culturales y sociales de producir saber.</p>
Aspectos importantes para tener en cuenta en su investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación como dispositivo.</li> <li>- La diversidad de los capitales simbólicos y culturales y la tensión con la producción homogénea del saber.</li> <li>- La disputa entre saber y poder en relación con un marco regulatorio internacional.</li> <li>- Los sentidos de la evaluación en los procesos de examen.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los sentidos de la evaluación en las pruebas masivas y tras la producción de instrumentos-pruebas de legitimación.</li> <li>- La evaluación en el campo de la subjetividad.</li> <li>- La debilidad epistémica en el Sistema Nacional de Evaluación y su incipiente relación con la academia.</li> </ul>
--	---

Tabla 3.

Ficha bibliográfica	Castro-Gómez, Santiago. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina. Pp. 88-98.
Objetivo de la investigación <u>Específicos</u>	<p>Demostrar que “que el anunciado "fin" de la modernidad implica ciertamente la crisis de un dispositivo de poder que construía al "otro" mediante una lógica binaria que reprimía las diferencias”. (p. 88).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Argumentar que la actual reorganización global de la economía capitalista se fundamenta en la producción de diferencias y existen "celebraciones afirmatorias" que lo consolidan.</li> <li>- Defender la tesis que afirma que “el desafío actual para una teoría crítica de la sociedad es, precisamente, mostrar en qué consiste la crisis del proyecto moderno y cuáles son las nuevas configuraciones del poder global en lo que Lyotard ha denominado la "condición posmoderna””. (p. 88)</li> </ul>
Enfoque epistemológico, si lo tiene	Interrogar el significado de lo que Habermas llamó "el proyecto de modernidad" indagando por la génesis de dos fenómenos sociales: la formación de los estados nacionales y la consolidación del colonialismo.
Enfoque metodológico	A partir de un análisis hermenéutico realizar un recorrido a través de postulados fundantes de los conceptos de de estado-nación, colonialismo, conocimiento científico-técnico, marcos normativos de la modernidad y configuración de las relaciones mundiales de poder cerrando con una reflexión sobre la teoría crítica de la sociedad en tiempos de la globalización.
Categorías trabajadas	Proyecto de modernidad, crisis de la modernidad, colonialismo, estado-nación, políticas de la globalización, proyecto de gobernabilidad, razón científico-técnica, imperativos de control, capitalismo, la “invención del otro”,

	dispositivos disciplinarios del poder en el contexto latinoamericano del siglo XIX, la pedagogía como artífice de la materialización del interés gubernamental, genealogía del saber-poder, teoría poscolonial, colonialidad del poder, anclaje y desanclaje como concepto acuñado por Anthony Giddens, del poder disciplinar al poder libidinal.
Principales hallazgos (conclusiones, aprendizajes, hallazgos de la evaluación ) de la investigación	La modernidad consolida una serie de prácticas orientadas hacia el control y la racionalidad de la vida humana (institucionalización de las ciencias, la organización capitalista de la economía, la expansión colonial europea y especialmente la configuración jurídico-territorial de los estados nacionales). La sujeción al sistema-mundo ya no se asegura mediante el control sobre el tiempo y sobre el cuerpo ejercido por instituciones como la fábrica o el colegio, sino por la producción de bienes simbólicos y por la seducción irresistible que éstos ejercen sobre el imaginario del consumidor. El poder libidinal de la posmodernidad pretende modelar la totalidad de la psicología de los individuos, de tal manera que cada cual pueda construir reflexivamente su propia subjetividad sin necesidad de oponerse al sistema. (p. 94)
Aspectos importantes para tener en cuenta en su investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poder libidinal.</li> <li>- La construcción de otredad</li> <li>- Dispositivos disciplinarios del poder en el contexto latinoamericano</li> <li>- Políticas de la globalización</li> <li>- Crisis de la modernidad y la transición hacia la posmodernidad</li> </ul>

Ficha bibliográfica	Pérez, Moira. (2019). Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. En: Revista de Estudios y Políticas de Género. Número 1. Pp. 81-98.
Objetivo de la investigación	Proponer una mirada filosófica para detectar y analizar las formas de violencia menos evidentes.
<u>Específicos</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar dificultades para conceptualizar y abordar en la práctica la violencia epistémica.</li> <li>- Caracterizar las formas más difuminadas de violencia</li> <li>- Desarrollar una definición de violencia que dé cuenta de sus distintas modalidades</li> </ul>
Autores desde los cuales se	Gayatri Chakravorty Spivak (othering) Achille Mbembé (abyección epistémica)

aborda el tema de investigación	<p>José Medina (muerte epistémica)</p> <p>Gaile Pohlhaus (injusticia epistémica)</p> <p>Radi (descalificación epistémica)</p> <p>Donna Haraway (objetificación)</p> <p>Miranda Fricker (injusticia epistémica - originalmente, injusticia hermeneutica)</p> <p>Michel Foucault (Saberes sometidos – saber de la gente)</p> <p>Leanne Betasamosake Simpson (Extractivismo cognitivo)</p> <p>Ramón Grosfoguel (Extractivismo epistémico)</p> <p>Kristie Dotson (Ahogamiento hermenéutico)</p> <p>Martín Savransky (violencia epistémica)</p>
Enfoque epistemológico, si lo tiene	Análisis hermenéutico
Enfoque metodológico	Interpretativo
Categorías trabajadas	<p>Violencia epistémica</p> <p>Violencia lenta</p> <p>Injusticia epistémica</p> <p>“Othering”</p> <p>Muerte epistémica</p> <p>Abyección epistémica</p> <p>Objetificación</p> <p>Descalificación epistémica</p> <p>Injusticia testimonial</p> <p>Saberes sometidos</p> <p>Extractivismo cognitivo</p> <p>Extractivismo epistémico</p> <p>Injusticia hermenéutica</p> <p>Ahogamiento hermenéutico</p>
Principales hallazgos (conclusiones, aprendizajes, hallazgos de la evaluación ) de la investigación	<p>“La violencia epistémica es un fenómeno estructural, alimentado por las acciones individuales de las personas (bien o mal intencionadas), pero independiente de ellas. Consecuentemente, los efectos de la violencia epistémica van mucho más allá del acallamiento de voces individuales, o de la censura directa desde unos sujetos hegemónicos hacia otros marginalizados. Incluyen también fenómenos sociales que no pueden ser asignados fácilmente a agentes</p>

	<p>específicos, o que ponen en cuestión los enfoques dualistas de oprimido/opresor.” (p. 89)</p> <p>“¿Qué sería un sistema epistémico libre de violencia? Pensando en un modelo ideal -e inalcanzable-, podemos imaginarlo como un sistema epistémico en el que todas las personas y sus saberes sean evaluados exclusivamente a partir de factores epistémicos, sin la influencia de variables extra-epistémicas (tales como los prejuicios identitarios). Paradójicamente, a fin de acercarnos a ese escenario, necesitamos considerar los factores extra-epistémicos, y quizás incluso darles centralidad en nuestro análisis.” (p. 95)</p>
Aspectos importantes para tener en cuenta en su investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Injusticia epistémica</li> <li>- Muerte epistémica</li> <li>- Extractivismo cognitivo y epistémico</li> <li>- Ahogamiento hermenéutico</li> </ul>

Tabla 4.

Ficha bibliográfica	Guillermo Ortiz, José. & Buitrago, Hernán. (2017). La evaluación en la tradición educativa colombiana. Instrumento de clasificación social. En: Revista Interamerica de Investigación, Educación y Pedagogía. Volúmen 10, No. 1. Universidad Santo Tomás. Pp. 145-172.
Objetivo de la investigación	Realizar una aproximación a los marcos desde donde se ha reflexionado sobre la evaluación educativa.
<u>Específicos</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indagar acerca de la finalidad de la educación</li> <li>- Comprender los mecanismos de poder que avalan a la evaluación para la selección y clasificación</li> <li>- Indagar sobre la autonomía relacionada con el proceso evaluativo</li> </ul>
Autores desde los cuales se aborda el tema de investigación	<p>Marín (2012) - Desarrollo de los grupos de investigación en Colombia</p> <p>Max Weber - Clasificación social</p> <p>Mitzman (1969) Clasificación social</p> <p>Tarde (2011) Discurso mimético</p> <p>Bajtín (1985), Bourdieu (2007) - Estrategia de naturalizaciones</p> <p>Rubén Jaramillo, Gerardo Molina, Jaime Jaramillo Uribe en Corredor (1992) - Modernidad inconclusa</p> <p>Smith (1961), Bourdieu (1971) - Concepto de lo “natural”</p>

	<p>Bajtín (1985) - Teoría de los géneros discursivos</p> <p>Bourdieu (2007) - Habitus</p> <p>Nietzsche (1990) - Crítica a la modernidad</p> <p>Foucault, 2000; Feyerabend, 1990. - Disciplinamiento de la ciencia</p> <p>Nietzsche, 1990; 2002 - Verdad y conocimiento</p> <p>Edward Palmer Thompson (1924-1993) - Apropiación de la naturaleza humana</p> <p>Nieto Arteta, Thompson (1995) en Uribe (1996)</p> <p>Benjamin Bloom - Taxonomía</p> <p>Thompson, 1995; Peyrefitte, 1996. - Cambios que implica la modernidad</p> <p>Nieto Arteta &amp; Safford, 1977 – Cambios que implica la modernidad en Colombia</p> <p>Herrera &amp; Low, 1994 – Ideas pedagógicas en América Latina</p> <p>Ruiz Quiroga (2012) - Proyectos internacionales para la educación en Colombia, Misiones internacionales</p> <p>Pecaut (1990) - Acciones modernas para la defensa de tradiciones naturales y sectores dominantes</p> <p>Ferreira (2012) - Evaluación para medir logros y calidad</p>
Enfoque epistemológico, si lo tiene	Histórico hermenéutico
Enfoque metodológico	Historiografía
Categorías trabajadas	<p>Calificar</p> <p>Clasificar</p> <p>Modernidad</p> <p>Modernidad tradicional, inconclusa o sin modernización</p> <p>Clasificación y selección social</p> <p>La propuesta de medición estadounidense</p> <p>La taxonomía de Benjamín Bloom</p> <p>Calidad</p>
Principales hallazgos (conclusiones, aprendizajes,	Muchas de los campos teóricos, métodos y enfoques epistemológicos fueron usadas para afianzar la exclusión. Mediante argumentos extraídos de la psicometría, la psicología, la estadística y la medicina; saberes modernos, establecidos para reforzar la clasificación. (p. 148)

hallazgos de la evaluación ) de la investigación	<p>Los trabajos sobre evaluación obvian lo concreto, por tal razón desvalorizan las situaciones sociales, políticas, culturales o económicas en las cuales se constituyó la evaluación educativa. Los lenguajes abstractos, esencialistas, sentencian: “la evaluación educativa es producto del desarrollo, el progreso de Occidente, especialmente de la ciencia” (Bajtín, 1985). Por tal razón, un momento de la evaluación educativa, -aquel relacionado con la formalización técnica cuyo producto predilecto son las pruebas-, de acuerdo con estos discursos, se presentan como la totalidad de la misma. (p. 150)</p> <p>¿Qué sucede en sociedades desiguales en las cuales se instala el discurso y las prácticas de la evaluación educativas? Que la evaluación refuerza y justifica las estructuras sociales, sus clasificaciones y sus desigualdades. Estas situaciones se soslayan por medio de justificaciones ideológicas, -tal el caso del pensamiento natural- o acudiendo a la fuerza de la técnica y la necesidad de su aplicación -para el desarrollo, el progreso, la calidad-en sociedades como la colombiana. (p. 153)</p> <p>Hoy la educación debería desarrollar facultades para que las personas vivan felices, a plenitud de sus posibilidades, sin la aprehensión del amedrentamiento de cumplir con expectativas basadas en el lucro, la propiedad, el derroche y la compulsión por el consumo. La calidad como categoría de evaluación y la evaluación como medio para medir la calidad necesitan salir del enfoque instrumental. Se requiere más calidad en la educación en términos de inclusión y de vencer las barreras de acceso a la educación de más alto nivel. A ella deberían llegar de manera democrática todos los miembros de la sociedad y quienes han sufrido el marginamiento, el desplazamiento, la falta de oportunidades, ellos deberían ser aquellos que recibieran prioritariamente la mejor educación (Orozco, 2012). (p. 167)</p>
Bibliografía para consultar	Bourdieu, P. ¿? El sentido práctico, Los herederos: los estudiantes y la cultura, La distinción. Crítica social del gusto, ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos-
Aspectos para tener en cuenta en su investigación	- Relación calificación y clasificación

Tabla 5.

Ficha bibliográfica	Jaraba Barrios, Bruno. (2014). Capítulo 4: Psicotecnia: el artefacto, la red y la retórica. En: Un escritorio para Mercedes: revisando el mito fundacional de la psicología en Colombia. Tesis de grado Maestría en Sociología. Universidad Nacional de Colombia
Objetivo de la investigación  <u>Específicos</u>	Examinar el examen (de admisión de la Universidad Nacional), identificar las múltiples formas que asumió a lo largo de sus primeras aplicaciones, los intereses que lo promovieron, las resistencias que suscitó, las estrategias que se fraguaron para defenderlo y las alianzas que se tejieron a su alrededor. (p. 2)  Reconocer “cómo la historia del examen de admisión es la historia de los intentos de producción de realidades diversas, de la Universidad, del sistema educativo, de la sociedad colombiana y de los ciudadanos como sujetos de conocimiento.” (p. 61)
Autores desde los cuales se aborda el tema de investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ontológicamente construccionistas (Fleck, 1986; Foucault, 2005; Kuhn, 1971; Latour y Woolgar, 1995; Jasanoff, 2006; Mol, 2002)</li> <li>- Epistemológicamente relativistas (Ashmore, Myers y Potter, 1995; Bloor, 1988; Wittgenstein, 1988)</li> <li>- Metodológicamente discursivos (Mulkay, 1997; Pinch, 1993; Potter, 1998)</li> <li>- Callon, 1986a - actores-mundo</li> <li>- Foucault (2005) - individualidades somáticas</li> <li>- Carson, 2006; Jasanoff, 2006 - Sujetos de capacidad</li> </ul>
Enfoque epistemológico, si lo tiene	Sociología de la ciencia
Enfoque metodológico	Modelo de Construcción Social de la Tecnología, la Teoría Actor-Red (respectivamente SCOT y ANT, por sus iniciales en inglés) y la metodología de análisis retórico de controversias. Triada que sigue el modelo propuesto por Shapin y Schaffer (2005) en su abordaje sobre el desarrollo de la metodología experimental en el siglo XVII, según el cual ésta logró imponerse como vía

	<p>válida para el conocimiento natural apoyada en tres recursos denominados por los autores, tecnología material, tecnología literaria y tecnología social.</p> <p>En nuestro caso la tecnología material corresponde a los objetos y prácticas que se ensamblan para constituir el examen de admisión. La tecnología literaria se concentra en un texto producido por Mercedes Rodrigo dirigido a persuadir a diversos públicos de la validez, eficacia y objetividad del examen. La tecnología social, por último, hace referencia a la alineación de actores que imprescindible para el éxito del proyecto que el examen de admisión trata de movilizar.</p>
<p>Categorías trabajadas</p>	<p>Dispositivo</p> <p>Grupos sociales de interés</p> <p>Actantes no humanos</p> <p>Traducción</p> <p>Actores mundo</p> <p>Política limitacionista</p> <p>Dispositivo examen</p> <p>Examen de inspección</p> <p>Examen de admisión</p> <p>Individualidades somáticas</p>
<p>Principales hallazgos (conclusiones, aprendizajes, hallazgos de la evaluación ) de la investigación</p>	<p>Como puede verse, contrario a lo referido por los relatos canónicos, la trayectoria del examen no se caracterizó ni por su fluidez ni por su progresiva consolidación; todo lo contrario, fue siempre incierta, estuvo sometida a tensiones derivadas de los intereses de actores no integrados a la red y que no pudieron ser sometidos a ésta, por lo que no pudo llegar a una consolidación definitiva en el periodo tratado. De hecho, desde la perspectiva de la práctica psicológica se trató de un empeño fallido: la psicotecnia no logró convertirse en el actante regulador del sistema de educación superior que en un principio Nieto Caballero, Esguerra Gómez, Soto del Corral o Mercedes Rodrigo habían ambicionado que llegara a ser. (p. 89)</p> <p>Un tema central en la controversia era, por supuesto, el de la autoridad del conocimiento derivado del dispositivo psicotécnico, si podía confiarse en sus resultados como un pronóstico aceptable sobre el éxito o fracaso en los estudios universitarios. En este litigio particular la estrategia de los limitacionistas fue la de tratar de sustraer de la discusión cuanto fuera posible los fundamentos técnicos y conceptuales del examen, evitando que éstos a su vez se convirtieran en un nuevo punto de controversia. Para ello, apelaron a la autoridad de la experticia científica objetivada en la psicotecnia, pero evitando entrar en detalles</p>



	<p>sobre las formas en las que operaba tal experticia, trazando así una demarcación entre expertos y legos, y, sobre todo, convirtiendo el examen en una caja negra (Woolgar, 1991; Latour, 1992a; Latour y Woolgar, 1995), un dispositivo cuya eficacia para producir el resultado esperado no puede ser cuestionada aunque se desconozcan los mecanismos que sustentan esa eficacia, porque tales mecanismos han sido investidos con la autoridad de la ciencia. (p. 91)</p> <p>Si se asume que los sujetos cuentan con una definida y limitada capacidad para aprender y educarse, entonces la Universidad, sobre todo la pública, debería dedicar sus limitados y valiosos recursos a formar a aquellos con la capacidad de aprovechar al máximo tal formación. El repertorio de la capacidad implica entonces, respecto a la Universidad, un repertorio aristocrático: sólo los mejores, los más capaces, pueden ser aceptados en una institución dirigida a formar a una élite intelectual y profesional encargada de dirigir la nación (...). (p. 94)</p>
Aspectos importantes para tener en cuenta en su investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Genealogía del examen de admisión</li> <li>- Política limitacionista</li> <li>- Examen como dispositivo</li> </ul>

Tabla 6.

Ficha bibliográfica	Dias-Sobrinho, José (2004). “¿Avaliación ética y política en función de la educación como derecho público o como mercancía?”, Educ. Soc., vol.25, núm. 88, especial. Campinas.
Objetivo de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordar la vinculación de la evaluación con las reformas de la educación superior y sus relaciones con el Estado. (p. 1)</li> </ul>
<u>Específicos</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sostener que “la evaluación tiene un papel no solo técnico, sino sobre todo ético y político de gran importancia en las transformaciones y reformas de la educación superior y de la propia sociedad.” (p. 1)</li> <li>- Distinguir entre dos paradigmas, el que concibe la educación según la lógica del mercado y el que concibe la educación como bien público.</li> </ul>
Autores desde los cuales se aborda el tema de investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vogler, 1996. Evaluación, oferta y demanda de mercado</li> <li>- House, 1994. Ética en la evaluación</li> <li>- Sobrinho, 2002. Evaluación y su función de control, selección social y restricciones a la autonomía.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guy Neave. Estado evaluador</li> <li>- Neave e Van Vught, 1994. Reformas gerenciales a la educación (en Holanda)</li> <li>- Robert Merton, 1943. Cienciometría</li> <li>- Vial, 2001. Estudios docimológicos y paradigma de la Razón</li> <li>- Lane, apud Neave y Van Vught, 1994. Características de las reformas universitarias (Modelo sueco)</li> <li>- Granhein y Lundgren, 1992. Evaluaciones tecnocráticas</li> <li>- Informe Jarrat (1985). Escuelas como empresas de negocios</li> <li>- Cook y Reichardt, 1995. Paradigma mecanicista en evaluación</li> <li>- Simons, 1993. Evaluación arcaica</li> <li>- Cook y Reichardt, 1995. Epistemología subjetivista</li> <li>- Popkewitz, 1992. Prácticas sociales relacionadas con fines sociales</li> </ul>
Enfoque epistemológico, si lo tiene	Teoría crítico-social
Enfoque metodológico	Investigación de análisis documental
Categorías trabajadas	<p>Evaluación y neoliberalismo</p> <p>Políticas educativas y paradigmas en función de estas</p> <p>Epistemología y enfoque evaluativo</p> <p>Reformas educativas</p> <p>Psicometría y cienciometría</p> <p>Positivismo y evaluación</p> <p>Paradigma mecanicista</p> <p>Epistemología objetivista</p> <p>Epistemología subjetivista</p> <p>Educación y evaluación basada en el modelo gerencial</p>
Principales hallazgos (conclusiones, aprendizajes, hallazgos de la evaluación ) de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el liberalismo y, actualmente, en el neoliberalismo económico y en el neoconservadurismo político, prevalecen la libertad de elección, el individualismo, el empirismo y un tipo de sociedad de carácter predominantemente mercantil, competitivo e individualista. Al tiempo que el neoliberalismo se refiere a la economía, preconizando libertad en los procesos para facilitar el libre comercio, el neoconservadurismo defiende un mayor control por parte del Estado sobre el campo social y cultural. House ya había observado, en 1980, que las características de la</li> </ul>

	<p>sociedad liberal (y pienso que eso vale para el neoliberalismo y el neoconservadurismo actuales) son ideas-llave que constituyen básicamente los enfoques evaluativos. Refiriéndose al liberalismo, afirma: "La idea más fundamental es la libertad de elección, porque, si ella falta, ¿qué utilidad tiene la evaluación?" (House, 1994, p. 46). Es necesario observar que la libertad de elección es esencial para la libertad comercial. En el caso de la educación, esa libertad es fundamental para sustentar la privatización, tanto por el lado de la oferta cuanto por el de la recepción de los servicios y productos educativos." (p. 6)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "La evaluación fundada en la epistemología objetivista se dice eminentemente técnica. Su objetivo principal es proporcionar informaciones objetivas, científicas, claras, incontestables, útiles para orientar al mercado y a los gobiernos. Se justifica por la idea de que los clientes o usuarios de la educación tienen individualmente el derecho de saber cuáles son las buenas escuelas, los buenos profesores, quien ofrece los mejores servicios, según parámetros previa y objetivamente establecidos y teniendo en cuenta la relación coste-beneficio." (p. 6)</li> <li>- "Si la finalidad esencial de la educación es la formación, en su sentido pleno y no restringido a la capacitación técnica, entonces la evaluación debe realizarse como un proceso y un proyecto, continuamente en construcción, que, fundamentalmente, coloca en foco de conceptualización y cuestionamiento los significados de la formación que se van produciendo en el conjunto de las prácticas institucionales, pedagógicas, científicas y sociales. Entonces, la evaluación educativa deberá tratar, en última instancia, de los valores de la existencia humana, por lo tanto, de la sociedad humana, que una institución prioriza en sus actividades formativas." (p. 14)</li> </ul>
Aspectos importantes para tener en cuenta en su investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Epistemología objetivista</li> <li>- Neoliberalismo, neoconservadurismo económico y política educativa</li> <li>- Panorama global de las reformas educativas en evaluación</li> </ul>

Ficha bibliográfica	Burlando Bravo, Giannina. (2019). Acerca de la violencia epistémica: el caso de la experiencia académica. <i>Cuyo: Anuario De Filosofía Argentina y Americana</i> , 36, 101-128. <a href="https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7591311&amp;orden=0&amp;info=link">https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7591311&amp;orden=0&amp;info=link</a>
Objetivo de la investigación <u>Específicos</u>	-plantear valores y acciones de resistencia, que permiten exceder los límites de la pura historia de las ideas, ya sea recurriendo al contextualismo filosófico, nueva historia crítica de las ideas, o a la ética feminista
Autores desde los cuales se aborda el tema de investigación	Se retoma a la filósofa feminista Miranda Fricker, para entender las dos categorías de injusticias epistémicas: la injusticia testimonial (IT) y la injusticia hermenéutica (IH), y las luchas por las justicias testimoniales y hermenéuticas. –Fricker, Miranda. 2007. <i>Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing</i> . Oxford: Oxford University Press.  Y a José Medina para ahondar en la Resistencia epistémica. –Medina, José. 2013. <i>The Epistemology of Resistance: Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and Resistant Imaginations</i> . Oxford: Oxford University Press.
Enfoque epistemológico, si lo tiene	Método contextual - Nueva Historia Intelectual
Enfoque metodológico	Método contextual -Abordaje extrínseco: desde el marco teórico de fuentes feministas contemporáneas sobre ética del conocer. -Abordaje intrínseco: contextualizando formas particulares de la experiencia laboral de enseñanza superior, poniéndolas en relación con la violencia epistémica situada en la institución académica.
Categorías trabajadas	Violencia epistémica en la experiencia académica Ética feminista del conocer/saber Injusticia Testimonial (IT) e Injusticia hermenéutica (IH) Ignorancia activa Resistencia epistémica Imperativo de interacción epistémica (IIE)
Principales hallazgos (conclusiones,	“Aunque aquellos en posiciones jerárquicas privilegiadas tienden a estar mejor de muchas maneras, de hecho se encuentran epistémicamente en desventaja debido a su

<p>aprendizajes, hallazgos de la evaluación ) de la investigación</p>	<p>autolimitación y complicidad con situaciones de opresión. Por otro lado, según destaca la teoría feminista, los que en este escenario son desfavorecidos, tienden a sostener virtudes epistémicas opuestas a los vicios alentados por el privilegio, es decir: humildad, diligencia, sensibilidad social, curiosidad intelectual, lucidez crítica y apertura de espíritu.” p. 112</p> <p>“La sola idea de que exista una ética feminista de primer orden, de impronta epistémica, indicaría una nueva manera viable en la que nuestras discusiones, sobre lo que es ser conocedora/e, puedan reflejar más ajustadamente el hecho de que la condición humana, es necesariamente una condición socialmente contextualizada”.pp 122</p> <p>“Se ha considerado que las perspectivas y métodos de la ética epistémica feminista y la ética epistémica social de Fricker y Medina, respectivamente, promueven un camino de resistencia epistémica alternativo al desolado camino antisocial del estoico antiguo.” 122</p> <p>“Miranda Fricker identificó las virtudes de la justicia epistémica por parte del auditor para aclarar y ampliar nuestra concepción filosófica sobre lo que constituye la actitud epistémica correcta, en el contexto socialmente situado. El alcance profundo de esta corriente del feminismo es haber entrelazado conceptualmente los ámbitos del conocer y del poder que conforman la identidad de los sujetos, sentando relaciones de poder justo sobre bases éticas de virtudes, aquellas correlativas para el buen vivir de las instituciones, tales como: las judiciales, gubernamentales, eclesiásticas, policiales o, en el caso apuntado, las academias universitarias: espacio de experiencia social privilegiada, donde los sujetos conducen su vida cognitiva y desarrollan hábitos y actitudes epistémicas.” 122-123</p> <p>“[...] el Imperativo de Interacción Epistémica, como manera de resistir y confrontar las diversas formas de violencia epistémica. Esta categorización es una toma de conciencia crítica o una re-contextualización: Primero, de interrelaciones cruciales entre las violencias o injusticias epistémicas, y las violencias o injusticias sociopolíticas. En segundo lugar, de las concepciones que</p>
---	---

	<p>han sido insuficientes para la promoción de responsabilidades, con respecto a la justicia como fenómeno moral. Ya sean puramente individualistas, o puramente colectivistas, dando lugar a una concepción híbrida de responsabilidad compartida. Por tanto, quedará en evidencia que la obligación de resistir y oponerse a las parcialidades y sesgos de género tiene una dimensión epistémica central, la cual demanda que críticamente examinemos y asumamos responsabilidades con respecto a lo que somos capaces de comunicar, interpretar y conocer. Junto a lo anterior, está la necesidad de abordar la violencia epistémica respecto a la ignorancia activa, los silencios, los daños explícitos en el ámbito laboral académico, el establecimiento de lagunas hermenéuticas, poniendo limitaciones a nuestras habilidades para escuchar o para interpretar adecuadamente, los actos de habla y actitudes de silenciamiento activo.” p. 123-124</p>
<p>Aspectos importantes para tener en cuenta en su investigación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perspectiva de investigación contextual</li> <li>- puntualización y diferenciación entre las violencias epistémicas en la academia</li> <li>- Contrapropuestas y acciones de resistencia ante las injusticias epistémicas.</li> </ul>

Tabla 7.

Ficha bibliográfica	<p>Ruiz Escorcia, Rafael, Arévalo Medrano, Jesús, Morillo, Greisy Paola, &amp; Acosta-Humánez, Primitivo Belén. (2018). Análisis de componentes principales aplicado a la prueba estatal Colombiana Saber 11. <i>Revista Espacios</i>, 39(10), 1.</p>
Objetivo de la investigación	<p>Evidenciar las variables que influyen en el cumplimiento de los estándares curriculares emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia para las instituciones educativas, tomando como fuente para la investigación una base de datos del Icfes con los resultados de la prueba Saber 11 realizada en el año 2012 por los estudiantes del distrito Barranquilla.</p>
<u>Específicos</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- asociar las variables que influyen en el rendimiento de los estudiantes, ante la prueba Icfes SABER 11, de algunas instituciones del distrito de Barranquilla realizada en el año 2012.</li> </ul>
Autores desde los cuales se	<ul style="list-style-type: none"> <li>- MEN (2010), Ministerio de Educación Nacional, Decreto N° 869: Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la Educación Media, Icfes SABER 11°</li> </ul>

aborda el tema de investigación	
Enfoque metodológico	Descriptiva cuasi-experimental Análisis de Componentes Principales (ACP).
Categorías trabajadas	Análisis de Componentes Principales del Icfes Saber 11 Estándares Curriculares del MEN Mejoras en la evaluación
Principales hallazgos (conclusiones, aprendizajes, hallazgos) de la investigación	“[...]se observa que las instituciones oficiales se ubicaron en el tercer cuadrante en su mayoría indicando un desempeño por debajo de 45 puntos en promedio de cada asignatura, no obstante a medida que se alejan a la izquierda su desempeño es menor. En contraposición, las instituciones educativas no oficiales en su mayoría se ubicaron en el primer cuadrante denotando un mayor desempeño en las pruebas con un promedio de más de 55 puntos en cada asignatura”. p. 11
Aspectos importantes para tener en cuenta en su investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las conclusiones y tablas de análisis de la muestra permiten identificar violencias epistémicas en el examen saber 11 en una población particular (se requiere ampliación al territorio nacional).</li> </ul>

Tabla 8.

Ficha bibliográfica	Alvarado, Lusmidia., & García, Margarita. (diciembre 2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. <i>Sapiens, revista universitaria de investigación</i> , 9-2, 187-202.
Objetivo de la investigación <u>Específicos</u>	<p>Presentar las características más relevantes del paradigma socio-crítico y su aplicación en investigaciones de educación ambiental provenientes del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en el Instituto Pedagógico de Caracas y de la enseñanza de la Biología y del Cálculo, con base en un estudio documental.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir a la divulgación de las principales características del paradigma socio-crítico y su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mostrar resultados de la aplicación del paradigma socio crítico en investigaciones de Educación Ambiental que dan evidencia de las fortalezas y dificultades presentes durante su aplicación.</li> </ul>
Autores desde los cuales se aborda el tema de investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habermas, J. (1994). La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios pre- vios. Madrid: Cátedra.</li> </ul>
Enfoque epistemológico, si lo tiene	Paradigma socio-crítico
Enfoque metodológico	Investigación documental
Categorías trabajadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Paradigma socio-crítico</li> <li>-Investigaciones de educación ambiental</li> <li>- Enseñanza de las ciencias,</li> <li>- Empoderamiento social y calidad de vida.</li> </ul>
Principales hallazgos (conclusiones, aprendizajes, hallazgos de la evaluación ) de la investigación	<p>“es posible conocer y comprender la realidad como praxis; orientar el conocimiento hacia la liberación y el empoderamiento social e implicar a los participantes en la adopción de decisiones consensuadas para la transformación desde el interior” p.1</p> <p>“Habermas (1994) demostró que los objetos de conocimiento se constituyen a partir del interés que rija la investigación. El sujeto construye a su objeto de estudio a partir de los parámetros definidos por un interés técnico o un interés práctico; además, de la experiencia que se tenga de él, el lenguaje en que esa experiencia se exprese y el ámbito en que se aplique la acción derivada de dicho conocimiento.” p. 192</p> <p>“[...]según Habermas (1994) el saber es el resultado de la actividad del ser humano motivada por necesidades naturales e intereses. Se constituye desde tres intereses de saberes llamados por él como técnico, práctico y emancipatorio. Cada uno de esos intereses constitutivos de saberes asume forma en un modo particular de organización social o medio, y el saber que cada interés genera da lugar a ciencias diferentes.” 193</p>



	<p>“[...] la ciencia social crítica facilita el tipo de entendimiento autorreflexivo mediante el cual los individuos explican por qué les frustran las condiciones bajo las cuales actúan, y se sugiere la clase de acción necesaria para eliminar, si procede, las fuentes de tal frustración. Así como, plantear y adoptar opciones para superar las limitaciones que experimente el grupo social.” 193</p> <p>“Si se quiere que los docentes desarrollen las actividades de aula desde un paradigma postmoderno, la formación del docente debe preverse en un tiempo no menor de un año para que las nuevas concepciones tengan tiempo de consolidarse en él. De esta manera podría, luego, hacer los reajustes para modificar el contexto donde se desarrollan las clases.” p. 198</p>
Aspectos importantes para tener en cuenta en su investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- concepción autoreflexiva del psicoanálisis</li> <li>- Acción comunicativa</li> <li>- Interés emancipatorio de los individuos</li> </ul>

Tabla 9.

Ficha bibliográfica	Trujillo García, Sergio. (2018). Algunas mostraciones de una tensión genealógica en las historias de las psicologías en Colombia. <i>Tesis Psicológica</i> , 13(1), 1.
Objetivo de la investigación	Develar algunas tensiones fundantes de la psicología.
<u>Específicos</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Citar algunos momentos de la historia de la psicología como disciplina y como profesión en los que se tensionan los paradigmas humanistas.</li> </ul>
Autores desde los cuales se aborda el tema de investigación	<p>Gondra, J.M. (1990). La psicología moderna. Textos básicos para su génesis y desarrollo histórico. Bilbao: Desclée de Brouwer.</p> <p>Herrero, F. (2003). Mercedes Rodrigo: una pionera de la psicología aplicada en España y Colombia (tesis, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España).</p>

	Jaraba Barrios, B.A. (2014). Un escritorio para Mercedes: revisando el mito fundacional de la psicología en Colombia (tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia).
Enfoque metodológico	método genealógico
Categorías trabajadas	Historia de la psicología en Colombia Paradigmas desde donde se concibe la psicología. La psicología como ciencia y la psicometría.
Principales hallazgos (conclusiones, aprendizajes, hallazgos de la evaluación ) de la investigación	<p>“En discusiones epistemológicas sobre cómo se puede conocer lo psicológico o en discusiones acerca del método para estudiar lo psicológico, conscientes o no, deliberadamente o no, nos atraviesan cuestiones antropológicas —¿cómo concebimos a los seres humanos?—, cuestiones éticas —¿qué es bueno y qué no?— y cuestiones políticas —¿para quién es útil el conocimiento producido?—, cuestiones para cuya develación será necesario identificar las coordenadas, el contexto, las condiciones, los intereses y las tensiones en que se producen y se generan los conocimientos psicológicos.” p.3</p> <p>“El modelo de caja negra traza sus límites y sus métodos cuando define que lo que estudia la psicología es la conducta observable y que lo hace a través de la experimentación. Si bien no todos los conductismos toman decisiones así de radicales y pueden esgrimir otros propósitos y métodos diferentes” p. 5</p> <p>“A partir de lo encontrado, se puede afirmar que, al contrario de lo sostenido por el relato histórico vigente, los exámenes de admisión fueron menos decisivos para la constitución de la comunidad psicológica nacional que para la definición de la política limitacionista que hasta el día de hoy caracteriza al sistema universitario público en Colombia (en: Jaraba, 2014, p. XI).” p.5</p> <p>“En otras palabras, los criterios psicométricos fueron utilizados para justificar decisiones excluyentes y políticas limitacionistas del ingreso Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto a la universidad, disfrazándolas con un tratamiento y un lenguaje “científicos”. Jaraba señala que en lugar de considerar ampliar las instalaciones o aumentar el</p>

	<p>número de profesores, se decidió recortar el número de estudiantes admitidos y para ello nada mejor que la selección por medio de pruebas psicométricas.” p. 5.</p> <p>“[...] todas las preguntas que dan origen a nuestra disciplina son políticas y entonces no es legítimo postular una pretendida neutralidad. [...] Todo determinismo en psicología es reduccionista y todo reduccionismo desconoce la complejidad de los seres humanos y su libertad decisoria. Debemos poner en psicología, entre nuestros principales propósitos, al estudio psicológico de la libertad. Solo asumiendo este programa podremos dar respuestas digna y competentemente a tan acuciantes preguntas.” p. 10</p>
Aspectos importantes para tener en cuenta en su investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La psicología en sus inicios en el país fue forzada a ser “ciencia exacta” mediante la aplicación de pruebas para el ingreso a la Universidad Nacional. Psicotecnia- psicología científica.</li> <li>- La psicometría (y el entendimiento de los humanos como variables observables: la caja negra) como responsable de limitar acceso a la educación. “ para evidenciar mi punto de vista resalto aquí la tensión que quiero presentarles: unos seres humanos se atribuye el poder de predecir, controlar y modificar la conducta de otros seres humanos: “yo estudio psicología para entenderme a mí mismo, y veterinaria para entender a los demás”.” p. 5”</li> </ul>

Tabla 10.

Ficha bibliográfica	Rodriguez, Luis. (2013). Definición, fundamentación y clasificación de la violencia. <i>Trazos digital, revista canaria de trabajo social</i> , 1–9.
Objetivo de la investigación	Analizar las distintas definiciones, características y expresiones de la violencia, así como las distintas teorías que la explican.
<u>Específicos</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciar la violencia de género con la violencia doméstica y familiar y analizar las características de cada una de estas para la inmersión en futuras líneas de investigación.</li> </ul>
Autores desde los cuales se aborda el tema de investigación	<p>Anceschi, A (2009) <i>La violenza familiare: aspetti penali, civil e criminologici</i>. Torino: G. Giappichelli.</p> <p>Calabrese, E. (1997) “La Violencia en el hogar” <i>Leviatán, Revista de hechos e ideas</i>, II Época, no 69 Madrid, España.</p>

	<p>Vidal F., F (2008) “Los nuevos aceleradores de la violencia remodelada” en García-Mina F., A. (Coord.) (2008) Nuevos escenarios de violencia. Reflexiones Comillas Ciencias Sociales I. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Welzer-Lang (1992)</p> <p>Gorjón B., M. C. (2010) La respuesta penal frente al género. Una revisión crítica de la violencia habitual y de género. Tesis doctoral digitalizada por Gómez de la Torre, I. B. Salamanca: Universidad de Salamanca.</p> <p>Blair, E. (2009) Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. Política y Cultura, otoño 2009, núm. 32, p. 9-33.</p> <p>Browne, K. (2007) Count Me in too - Additional Findings Report. Domestic Violence and abuse. LGBT Lives in Brighton and Hove. [versión electrónica] <a href="http://www.countmeintoo.co.uk">www.countmeintoo.co.uk</a></p> <p>Toro-Alfonso, A. y Rodríguez-Madera, S. (2003) Violencia doméstica en parejas de hombres gay puertorriqueños: prevalencia, violencia intergeneracional, conductas adictivas y destrezas de manejo de conflictos. Perspectivas psicológicas. Vol. 3-4. (p.164-172) [versión electrónica] <a href="http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a18.pdf">http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a18.pdf</a></p>
Categorías trabajadas	<p>Violencia intrafamiliar</p> <p>Violencia de género</p> <p>Legislación española en casos de violencia de género y doméstica.</p> <p>Diferencia jurídica entre violencia doméstica y de género.</p>
Principales hallazgos (conclusiones, aprendizajes, hallazgos de la evaluación) de la investigación	<p>“Calabrese (1997:112) indica que “la violencia y la agresión son dos caras de la misma moneda que tradicionalmente ha sido aceptada como mecanismo de control por los individuos que han ostentado el papel hegemónico dentro del grupo social que de uno u otro modo se han visto justificados y por lo tanto, legitimados en el ejercicio de esa violencia y de ese poder arbitrario”. En este sentido Gorjón (2004: 31-32) señala que el propio Consejo General del Poder Judicial indica que “conceptualmente la violencia se presenta como un estadio más avanzado de la agresividad. No hay violencia en sentido técnico, por una agresión aislada, esporádica, sino que esa agresión debe producirse en un contexto de sometimiento de la víctima. El agresor -sujeto dominante- se mueve</p>

	en un ambiente en el cual la víctima se encuentra subordinada. Ello se produce paulatinamente en un contexto de continua agresión y correlativo deterioro de la personalidad de la víctima. En este sentido puede hablarse de relaciones de dominación”. p. 1
--	---

Tabla 11.

Ficha bibliográfica	Ardila, Rubén. (1998). Orígenes de la psicología profesional en Colombia: la significación histórica del 20 de noviembre de 1947. <i>Revista Colombiana de Psicología</i> , (7), 227–231. Disponible en: <a href="https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/16345">https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/16345</a>
Objetivo de la investigación <u>Específicos</u>	Analizar los orígenes de la profesión de psicólogo en Colombia.
Enfoque metodológico	Mediante un compilado de fuentes y biografías, da orden a la historia de la profesión de psicología en Colombia, definiendo un hito o punto de partida.
Categorías trabajadas	psicología profesional en Colombia formación de psicólogos
Principales hallazgos (conclusiones, aprendizajes, hallazgos de la evaluación ) de la investigación	“Hemos considerado la fundación del Instituto de Psicología (noviembre 20 de 1947) como el hito que marca los comienzos de la psicología profesional colombiana, en su sentido moderno. Antes de esa fecha existía psicología en Colombia, claro está. Pero este acontecimiento es seguramente el más importante en el desarrollo de la profesión en Colombia. Los lectores interesados en este tema pueden referirse a las publicaciones hechas al respecto (Ardila, 1973, 1986, 1993, entre otros).” p. 231
Aspectos importantes para tener en cuenta en su investigación	Fuente histórica. Puntualiza el devenir de la profesión de la psicología y el inicio de las fuentes psicométricas en el país.

Tabla 12.

Ficha bibliográfica	Ávila-Fuenmayor, Francisco. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. <i>Telos</i> , 8(2),215-234. ISSN: 1317-0570. Disponible en: <a href="https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99318557005">https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99318557005</a>
---------------------	---

Objetivo de la investigación <u>Específicos</u>	Presentar las líneas principales del pensamiento político de Michel Foucault, relacionadas con el estudio del poder; particularmente los llamados hogares moleculares del poder.
Autores desde los cuales se aborda el tema de investigación	Bibliografía extensa sobre la vida y obra de Foucault
Enfoque metodológico	Documental (exhaustiva revisión bibliográfica del legado que Foucault dejó al mundo de la filosofía política)
Categorías trabajadas	Poder Retornos del saber Insurrección de los saberes sometidos
Principales hallazgos (conclusiones, aprendizajes, hallazgos de la evaluación ) de la investigación	<p>“Como consecuencia de este saber de la gente, saberes sometidos por estar excluidos del ámbito del conocimiento científico, apareció lo que nuestro autor llama una genealogía o investigaciones genealógicas múltiples, que se consideraron como el acoplamiento del saber erudito con el saber de la gente y que sólo fue posible mediante la eliminación de la dictadura que ejercían los saberes englobadores, totalizadores, con todos los privilegios y jerarquía que poseían los paradigmas que se impusieron para la época. Así que el términogenealogía, no es más que el acoplamiento de los conocimientos eruditos y los saberes locales, cuestión que ha permitido la formación de un saber histórico de las luchas y la utilización de ese saber en las tácticas actuales. Definitivamente, se trata de poner en juego unos saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados para oponerlos a la instancia teórica paradigmática que pretende dejarlos de lado, anularlos u omitirlos en nombre de un conocimiento verdadero o en nombre de los derechos de una ciencia que algunos poseerían. En tal sentido, las genealogías no son una vuelta o retorno positivista a una forma de ciencia más exacta; las genealogías son anticiencias.” p. 220.</p> <p>“[...] el deseo de dominación de imponerse por encima de los obstáculos, hace que aun en el campo de la ciencia, ésta no escape a los avatares del poder del hombre sobre el conocimiento, imponiendo los regímenes de verdad en determinada época cultural. Como ejemplo, tenemos la reciente derrota del positivismo como paradigma imperante en las ciencias duras y aun en las</p>

	ciencias sociales. La explicación que nosotros damos es que sencillamente el poder que mantenía su vigencia en el mundo gnoseológico se disolvió y otro poder lo sustituyó. Creemos que esto sirve de base de sustentación a la interpretación de Foucault en cuanto a que los retornos de! saber fueron los que permitieron que los contenidos históricos que fueron engavetados, sepultados, enmascarados en los discursos hayan hecho eclosión en lo que él define como la insurrección de los saberes sometidos.” p. 232
Aspectos importantes para tener en cuenta en su investigación	Fuente epistemológica para entender las disputas del poder y las violencias surgidas del ejercicio. (Los saberes sometidos y su insurrección)

Tabla 13.

Ficha bibliográfica	<p>Curriel Pichardo, Rosa Ynés “Ochy”. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. <i>Nómadas</i>, 26.</p> <p><a href="https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/53510/cr%c3%adticaposcolonial.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/53510/cr%c3%adticaposcolonial.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a></p>
Objetivo de la investigación	<p>Señalar que la teoría poscolonial hecha desde la academia conlleva una posición elitista y androcéntrica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostrar que las prácticas y luchas del movimiento feminista, tanto en los Estados Unidos como en América Latina, han generado una forma de teorizar lo poscolonial que con frecuencia es ignorada por la academia.</li> <li>- Trazar un recorrido desde la teoría poscolonial que va desde los movimientos feministas negros en los Estados Unidos, pasando por el feminismo chicano.</li> <li>- Recuperar algunas de las propuestas de feministas que han sido racializadas y que han construido planteamientos teóricos y analíticos han enriquecido enormemente la práctica feminista y servirían para ampliar el tema de la colonialidad</li> </ul>
Autores desde los cuales se aborda el tema de investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CESAIRE, Aimé, 2006, Discurso sobre el Colonialismo, Madrid, Akal.</li> <li>- FANON, Frantz, 2001, Los condenados de la Tierra, México, Fondo de Cultura Económica.</li> <li>- COLLINS, Patricia, 1998, “La política del pensamiento feminista negro”, en: Marysa Navarro y Catherine R. Stimpson (comps.), ¿Qué</li> </ul>

	<p>son los estudios de mujeres?, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- COMBAHEE River Collective, 1988, “Una declaración feminista negra”, en: Cherríe Morraga y Ana Castillo (eds.), Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos, San Francisco, Ism Press.</li> <li>- ANZALDÚA, Gloria, 1987, Borderland / La frontera: The new Mestiza, San Francisco, Aunt Lute Books.</li> <li>- WERNERK, Jurema, 2005. “De Ialodés y Feministas. Reflexiones sobre la acción de las mujeres negras en América Latina y El Caribe”, en: Nouvelles Questions Feministas. Feminismos Disidentes en América Latina y El Caribe, vol. 24, No. 7, México, Fem-e-libros.</li> <li>- carneiro</li> </ul>
Enfoque epistemológico, si lo tiene	Decolonial
Enfoque metodológico	Interpretativo
Categorías trabajadas	<p>Mujeres racializadas en América Latina y el Caribe</p> <p>Feminismo negro</p> <p>Feminismo chicano</p> <p>Colonialismo/ Pscolonialismo</p>
Principales hallazgos (conclusiones, aprendizajes, hallazgos de la evaluación ) de la investigación	<p>“La supuesta democracia racial que muchos de los intelectuales de los años treinta instalaron como matriz civilizatoria, ha sido principalmente una ideología de dominación, una manera de mantener las desigualdades socioeconómicas entre blancos, indios y negros, encubriendo y silenciando la permanencia del prejuicio de color, de las discriminaciones raciales y del racismo como dominación. La democracia racial pasa a ser el mito fundador de la nacionalidad latinoamericana y caribeña, un mito que niega la existencia del racismo.” p. 98</p> <p>“Uno de los problemas que se mantiene en torno al tema de lo poscolonial es la tensión que existe entre la producción teórica, puramente académica, y lo que se genera desde los movimientos sociales que posteriormente se convierte en teoría. Si bien desde la producción académica se han abierto vías para un pensamiento crítico, este no deja de ser elitista y, sobre todo, androcéntrico. Tal situación se complejiza en tiempos de globalización, donde las relaciones de poder no solo se</p>



	<p>extienden a los mercados capitalistas, sino también a todas las relaciones sociales. Hoy la alteridad, lo que se considera diferente, subalterno, es también potable para el mercado y sigue siendo “materia prima” para el colonialismo occidental, un colonialismo que no es asexuado sino que sigue siendo patriarcal, además de racista.” 100</p> <p>“Hoy la diferencia cultural ha producido un neoracismo, un racismo sin razas (Stolcke, 1992) que mantiene a la otra y al otro fuera de todo paradigma válido. Si lo subalterno se traduce en un discurso de multiculturalidad, entonces sigue manteniendo relaciones de poder colonialistas. El otro, la otra, se naturaliza, se homogeniza en función de un modelo modernizador para dar continuidad al control no solo de territorios, sino también de saberes, cuerpos, producciones, imaginarios y todo ello se basa en una visión patriarcal en donde los saberes de las mujeres son relegados a meros testimonios, no aptos para la producción académica.” p. 100</p> <p>“Descolonizar entonces supone entender la complejidad de relaciones y subordinaciones que se ejercen sobre aquellos/as considerados “otros”. El Black Feminism, el feminismo chicano y el feminismo afro e indígena en Latinoamérica son propuestas que complejizan el entramado de poder en las sociedades poscoloniales, articulando categorías como la raza, la clase, el sexo y la sexualidad desde las prácticas políticas donde han emergido interesantes teorías no sólo en el feminismo sino en las ciencias sociales en su conjunto. Son propuestas que han hecho frente a la colonialidad del poder y del saber y hay que reconocerlas para lograr realmente una descolonización.” p. 100</p>
--	--

Tabla 14.

Ficha bibliográfica	<p>Guil Bozal, Ana, &amp; Vera Gil, Sara. (2011). Entre Europa y América Latina: Mercedes Rodrigo, psicopedagoga pionera. <i>Revista Historia de la Educación Latinoamericana</i>, 13(17), 71-92.</p> <p><a href="http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0122-72382011000200004&amp;lng=en&amp;tlng=es">http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0122-72382011000200004&amp;lng=en&amp;tlng=es</a></p>
Objetivo de la investigación <u>Específicos</u>	<p>Visibilizar la figura de Mercedes Rodrigo a través de la revisión de su obra, así como de los escritos que sobre ella han dejado otras autoras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- analizar los inicios del desarrollo profesional de Mercedes Rodrigo en España, Colombia y Puerto Rico</li> </ul>

Autores desde los cuales se aborda el tema de investigación	Mercedes Rodrigo (amplia selección de sus textos)  -HERRERO, Fania, GARCÍA, E., y CARPINTERO, Helio. (1995): "Psicopedagogía en España (1900-1936). Becarios españoles en centros europeos", en: <i>Rev. Hist. Psicol</i> No. 16 (1-2).
Enfoque metodológico	Análisis documental
Categorías trabajadas	Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Mercedes Rodrigo y su trabajo en la consolidación de la psicología en Europa y América Latina.
Principales hallazgos (conclusiones, aprendizajes, hallazgos de la evaluación ) de la investigación	“Después de su partida), la Psicología en Colombia pasó por dos o tres décadas de auténtica confusión y desorientación. Aún en la actualidad, sólo un 20% de quienes estudian Psicología lo hacen en la Universidad Pública Nacional. En 1951 le cambiaron el nombre al Instituto de Psicología Aplicada para pasar a llamarse Instituto de Psicología, y en 1958 se aprobó finalmente el primer Plan de Estudios de la Facultad de Psicología, que ¿casualmente? tuvo una mujer por primera decana, la Licenciada Beatriz de la Vega.”

Tabla 15.

Ficha bibliográfica	Grupo de Investigación sobre Pruebas Masivas en Colombia. (2008). El surgimiento del Servicio Nacional de Pruebas del Icfes en las voces de sus protagonistas 2(3), pp. 115-134.
Objetivo de la investigación <u>Específicos</u>	Transcribir las intervenciones de los invitados al panel “La evaluación educativa en Colombia: una mirada desde el surgimiento del Servicio Nacional de Pruebas del Icfes” de 2009 a fin de entender el sentido del surgimiento de esta experiencia evaluativa.
Autores desde los cuales se aborda el tema de investigación	Ponentes en el panel “La evaluación educativa en Colombia: una mirada desde el surgimiento del Servicio Nacional de Pruebas del Icfes”
Categorías trabajadas	Evaluación surgimiento de la pruebas Icfes narrada por los implicados
Principales hallazgos (conclusiones, aprendizajes,	“Cada vez más, las pruebas masivas penetran en muy diversos ámbitos de la sociedad colombiana. Un estudiante que ingresa a preescolar y después de unos años obtiene un título profesional, con mucha probabilidad ha debido presentar entre 5 y 6 pruebas masivas. Y su influencia va más allá del ámbito educativo

hallazgos de la evaluación ) de la investigación	<p>propiamente dicho. Y si ese estudiante avanza a la etapa, por ejemplo de buscar un empleo, es posible que deba participar nuevamente de este tipo de pruebas.” p. 117</p> <p>“Ese Icfes que hoy día no es lo que era, para ‘el fomento de la educación superior’, sino que simplemente se volvió pruebas. Algún día le tendrán que cambiar de nombre al Icfes, porque ya no representa lo que es.” 122</p> <p>“Si uno mira efectivamente los exámenes y las pruebas que se están haciendo no son tanto, efectivamente, de competencias todas ellas. Hay mezclas. Sigue siendo en muy buena parte el saber. En algo sí se está tratando del saber hacer. Pero el saber hacer es muy difícil medirlo por completo con pruebas de lápiz y papel.” 132</p>
Aspectos importantes para tener en cuenta en su investigación	Aspectos reflexivos, psicológicos, epistemológicos y paradigmáticos que dieron origen a la prueba Icfes.

Tabla 16.

Ficha bibliográfica	Herrero González, Fania. (2003). Mercedes Rodrigo: una pionera de la psicología aplicada en España y Colombia [Tesis de grado, Universidad Complutense de Madrid] Repositorio Universidad Complutense de Madrid: <a href="https://eprints.ucm.es/id/eprint/4140/">https://eprints.ucm.es/id/eprint/4140/</a>
Objetivo de la investigación <u>Específicos</u>	Reconocer el impacto del trabajo de Mercedes Rodrigo en la psicología española en relación con Europa y la psicología colombiana.
Autores desde los cuales se aborda el tema de investigación	<p>Doménech, E., y Corbella, 3. (1997): Aportación a la historia de la psiquiatría infantil en España. El período de formación de la especialidad (1880-1936). En V. Aparicio (comp. ), op. cit., PP. 145-177.</p> <p>Ardila, R. (1969): Desarrollo de la psicología latinoamericana, &gt;9ev. Latinoamericana de Psicol., .1, 1, 63-71</p> <p>Ardila, R. (1970): Applied psychology in Colombia. mt. &gt;9ev. of App. Psych, 19, 155-160.</p>

	<p>Ardila, R. (1973): lo psicología en Colombia. desarrollo histórico. México: Trillas. ArdUa, R. (ed.) (1986): La Psicología en Américo latina: Pasado, presente y futuro. México, Siglo XXI.</p>
Enfoque metodológico	Investigación de análisis documental
Categorías trabajadas	<p>Influencia de Mercedes Rodrigo en la psicología evolutiva</p> <p>Influencia de Mercedes Rodrigo en la implementación de pruebas psicotécnicas en Colombia.</p>
Principales hallazgos (conclusiones, aprendizajes, hallazgos de la evaluación ) de la investigación	<p>“Los autores se sitúan en el punto de vista experimental “con el fin de buscar el método de medida de los elementos más característicos de la inteligencia, obviando toda discusión teórica, característica que aparece recurrentemente en estos autores pero que, como ya se ha defendido, parece ser común entre los científicos españoles contemporáneos. Parten del concepto de “factor general” de Spearman (ibid., p. 1190), “que éste implícitamente comprendido en todas nuestras funciones psíquicas intelectivas, y lo identifican con la inteligencia.” p. 138</p> <p>“Es interesante señalar que, aunque en - la distribución por edades se considera adultos a las sujetos de 16 años o más, los autores declaran su intención de distribuirlos en lo sucesivo considerando adultos a los mayores de 20 años como respuesta a “las críticas que se vienen haciendo a esta tendencia tan generalizada de considerar la edad adulta desde esta edad [16 años], dando por hecho que ya en ese momento se ha obtenido el desarrollo máximo de la inteligencia” (ibid., p. 1202). Haciendo esto, buscan “la comprobación de la llamada ley del desarrollo mental’ (ibidem).” p. 139</p> <p>“La posible influencia de sus textos sobre psicología evolutiva (vid. Rodrigo, 1949, supra), de clara influencia ginebrina y, muy especialmente, piagetiana, en la difusión de las tesis de Piaget en este país, y por tanto en el nacimiento del enfoque cognitivo en la psicología Latinoamericana, que tiene a Piaget como ‘matriz’ de base (Alarcón, 1996, p. 17), en la década de los años 60.” p. 399.</p> <p>“En el caso de sus actitudes vitales, creemos observar en Mercedes Rodrigo un cambio de talante, fruto de sus propias experiencias negativas de la guerra y el exilio, que expresa en el reconocimiento tácito o explícito de la psicología como</p>

	un medio de alcanzar la finalidad humanista que realmente debe estar a la vista de la ciencia; Mitigar la pobreza, la tristeza y el dolor de los niños, de los soldados, y de todos los demás miembros de la sociedad, y contribuir dentro de sus posibilidades a la creación de un entorno que garantice la seguridad, el bienestar y la felicidad de los hombres.” p. 401.
--	--

Tabla 17.

Ficha bibliográfica	Hernández Moreno, Jesús Carlos. (2020). Metafísica de la violencia. UNAM. Ciencia y Filosofía   Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, vol. 3, núm. 3, pp. 2-20
Objetivo de la investigación	Correlaciones metafísica, la política y la violencia desde los apuntes de distintos filósofos clásicos, dando especial atención a Schopenhauer.
<u>Específicos</u>	
Autores desde los cuales se aborda el tema de investigación	Platón Aristóteles Shopenhauer Unamuno
Enfoque metodológico	Se conforma un análisis metafísico en el que se aportan elementos teóricos sobre la violencia en general, conforme a una crítica de los fundamentos de la acción, la razón y la utilidad como criterios de culturación propios del pensamiento occidental.
Categorías trabajadas	Metafísica, Violencia, Filosofía Fundamentos
Principales hallazgos (conclusiones, aprendizajes, hallazgos de la evaluación ) de la investigación	“De acuerdo con Aristóteles, la metafísica y la violencia son, en el hombre, correlativas, pues la violencia rompe la situación de aseguramiento en la comprensión que habita el hombre exponiéndolo a la falta o, al menos, insuficiencia de significado y, por tanto, a la búsqueda del mismo en el afán de aseguramiento de su morar.” p. 2  “En efecto, los ejemplos respecto a esta opresión, a pesar de que tantos ni siquiera habrán sido registrados y otros tantos más habrán sido borrados de la memoria histórica, son de todos modos más que abundantes y pueblan las

	<p>páginas de ingentes números de condenados al ostracismo, o a la cárcel, o al exilio, o a la cicuta, o a la cruz, o a la hoguera o, en fin, a tantos otros medios de violencia que pueden variar en sus versiones aunque no en sus fines, que consisten en sembrar el miedo en el hombre para acallar su sensibilidad y reducirlo a la mera servidumbre.” p. 9</p> <p>“Se podría decir que la política es la metafísica para la metafísica, pues es la comunidad de la palabra la que permite la demora de la sensibilidad metafísica a través de ella. Y, en efecto, en ella pueden tener cabida todas las apuestas metafísicas. Pero tanto la palabra como la comunidad quedan como rotas en el absurdo afán del hombre de querer imponer alguna apuesta como la metafísica y, en consecuencia, como el significado del sentido e incluso hasta como el sentido mismo. La violencia metafísica en la política fragmenta y enfrenta negándola. Aunque el acontecer del sentido sea naturalmente tensión en una guerra en la que se originan todas las cosas, como afirmaba Heráclito, la política es diálogo, palabra abierta que vincula, comunicación que se afana, por tanto, en limitar la violencia para poder morar, pues sin morada no logra el hombre demorarse en su sensibilidad metafísica que, frente a toda apuesta que lo divida, le es lo que mayormente tiene en común y, de hecho, difícilmente podría vivir sin ella.” p. 13</p> <p>“El odio organizado como apuesta metafísica programada políticamente se manifiesta en el enfrentamiento de unas generaciones contra otras, unos pueblos contra otros, de configuraciones sexuales contra otras y, en general, de todo lo que se abriga bajo banderas frente a aquello de lo que se quiere distinguir. La violencia en lo político brota en la división que anula la comunicación y, en consecuencia, la comunidad, a través de la tiranía de estas partes enfrentadas a muerte para imponer su sesgada verdad. Arthur Schopenhauer, que describe el mundo como la representación de la voluntad una que se figura múltiple y que engañada así se enfrenta a sí misma como otra en un despliegue de dolor y muerte sin fin [...]” p. 15.</p>
Aspectos importantes para tener en cuenta en su investigación	<p>Ideas motoras o sugestivas frente a la relación de políticas (educativas de evaluación) y las violencias epistémicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando un entorno político no puede ya limitar la violencia, queda hecho ruinas y los hombres en él arruinados: los hombres ruines hacen ruinas las ciudades para arruinar a sus ciudadanos.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El odio organizado como apuesta metafísica programada políticamente se manifiesta en el enfrentamiento de unas generaciones contra otras, unos pueblos contra otros, de configuraciones sexuales contra otras y, en general, de todo lo que se abraja bajo banderas frente a aquello de lo que se quiere distinguir.</li> <li>- La violencia en lo político brota en la división que anula la comunicación y, en consecuencia, la comunidad, a través de la tiranía de estas partes enfrentadas a muerte para imponer su sesgada verdad.</li> </ul>
--	--

Tabla 18.

Ficha bibliográfica	Walsh, Catherine. (2004). Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. Boletín ICCI-ARY Rimay, núm. 60, marzo, pp. 1-6. Disponible en: <a href="https://reflexionesdecoloniales.files.wordpress.com/2014/10/catherine-walsh-geo-politicas-del-conocimiento-interculturalidad-y-descolonizacion.pdf">https://reflexionesdecoloniales.files.wordpress.com/2014/10/catherine-walsh-geo-politicas-del-conocimiento-interculturalidad-y-descolonizacion.pdf</a>
Objetivo de la investigación <u>Específicos</u>	Hilar las ideas de Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización para determinar las representaciones construidas alrededor del sur y latinoamérica.
Autores desde los cuales se aborda el tema de investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amawtay Wasi.</li> <li>- Adrienne Rich</li> </ul>
Enfoque metodológico	Interpretativo
Categorías trabajadas	Interculturalidad Saber y poder geopolíticas del conocimiento descolonización
Principales hallazgos (conclusiones, aprendizajes, hallazgos de la evaluación ) de la investigación	La activista y poeta estadounidense Adrienne Rich ha argumentado que un lugar en el mapa también es un lugar en la historia (citado en Walsh, 2002). Por eso, hablar de la geopolítica no sólo hace referencia al espacio físico -es decir, el lugar en el mapa- sino también a los espacios históricos, sociales, culturales, discursivos e imaginados – “los espacios epistemológicamente diagramados” (Mignolo, 2000), que ofrecen la base para las subjetividades (identidades) políticas, la diferencia no sólo étnica sino colonial, y las luchas que se

	<p>construyen en relación a ellas. En las espacialidades de la geopolítica se forman, negocian, transgreden fronteras y se desarrollan el poder y la política, tanto en territorios nacionales como transnacionales. También aquí se generan, producen y distribuyen conocimientos (Walsh, 2002).” p. 1.</p> <p>“En la propuesta de Amawtay Wasi encontramos el potencial y la posibilidad para construir en la práctica un camino hacia la descolonización del saber. En este afán, podemos identificar tres puntos claves de futura consideración: 1. El camino hacia la descolonización requiere hacer ver que el conocimiento tiene valor, color, género y lugar de origen y, por eso, el lugar desde uno piensa sí importa. 2. El camino hacia la descolonización requiere la recuperación, revaloración y aplicación de los saberes ancestrales, pero también requiere un cuestionamiento de la temporalidad y localidad asociado con ellos, que siempre los mantendrán como “saberes” y no “conocimiento”. 3. El camino hacia la descolonización no debe partir simplemente de un relacionar de conocimientos (ancestrales, occidentales, orientales) entendidos como bloques o entidades claramente identificados y encerrados, sino en contribuciones críticas a nuevos procesos de intervención intelectual, en la creación de conocimientos y de modos de pensar que cruzan fronteras.” p. 4</p>
Aspectos importantes para tener en cuenta en su investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los marcos geopolíticos del poder inciden en la construcción y determinación de los conocimientos y saberes válidos. Las pruebas del Icfes como validadores de esos conocimientos impuestos por occidente.</li> </ul>

Tabla 19.

Ficha bibliográfica	<p>Rosales Meana, Diego Ignacio. (2017). Metafísica de la violencia y de la paz. Análisis agustiniano de una definición de Paul Gilbert. Tópicos (México), (53), 273-301. Disponible en:</p> <p><a href="http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0188-66492017000200273&amp;lng=es&amp;tlng=es">http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0188-66492017000200273&amp;lng=es&amp;tlng=es</a></p>
Objetivo de la investigación	<p>Aproximar la investigación al problema de la violencia política y de la paz desde un paradigma metafísico.</p>
<u>Específicos</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mostrar que una mirada metafísica ayuda a comprender la violencia como la renuncia a lo propiamente político, como la afirmación</li> </ul>



	unilateral de la libertad individual y, por lo tanto, como la negación de esa misma libertad.
Autores desde los cuales se aborda el tema de investigación	<p>Paul Gilbert:</p> <p>Gilbert, P. (2009). Violence et compassion. Essai sur l'authenticité d'être. Paris: Éditions du Cerf. [ Links ]</p> <p>_____ (2004). La violencia del principio. En Silva, E., Scannone, J. y Durán, V. (eds.) Problemas de filosofía de la religión desde América Latina. La religión y sus límites. (75-107). Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Equipo Jesuita Latinoamericano de Reflexión Filosófica. [ Links ]</p> <p>_____ (1996). Metafísica. La paciencia de ser. Peña Eguren, E. (trad.) Salamanca: Ediciones Sígueme. [ Links ]</p> <p>_____ (1988). Pour une métaphysique réflexive. En Gregorianum, 69, 1, 77-116. [ Links ]</p>
Enfoque metodológico	Estrategia argumentativa basada en los postulados agustinianos sobre los que descansa la definición de "violencia" que da el filósofo francés Paul Gilbert en su libro La paciencia de ser. La definición de Gilbert se pone a prueba en tres pasos. En primer lugar, lo que implica hablar de la violencia desde la metafísica concebida ésta como una "filosofía primera". En segundo lugar, recuperar la fenomenología que Agustín de Hipona elabora principalmente en De libero arbitrio. En tercer lugar analizar la libertad política y su sustitución a través de la noción de "legalidad".
Categorías trabajadas	<p>autonomía</p> <p>compromiso</p> <p>libertad</p> <p>paciencia</p> <p>poder</p>
Principales hallazgos (conclusiones, aprendizajes, hallazgos de la	“Si la violencia es, con Paul Gilbert, la precipitación en el tiempo y la invasión en el espacio, entonces la voluntad concupiscente es una voluntad violenta, pues es justamente la que toma para sí momentos en el tiempo y lugares en el espacio que, por derecho propio, le pertenecen a otro. A la luz de la contribución agustiniana, la voluntad violenta es la que más teme, la que, movida por el miedo, interrumpe y estorba la libertad de los demás hasta el grado de algunas

<p>evaluación ) de la investigación</p>	<p>veces eliminarla. La violencia es, en este nuevo sentido, el movimiento de la voluntad libre por el que ésta quiere erigirse como independiente de los otros dos elementos del sistema que la configuran: Dios y el mundo.”</p> <p>El problema metafísico y ontológico de la alteridad destaca por su permanencia desde el principio de este trabajo hasta este momento conclusivo. Paul Gilbert no duda en tender los puentes correspondientes entre el problema ontológico y la violencia política: "un primer principio conocido y querido como tal, temática o dogmáticamente, al que todo debería someterse como el único criterio de realidad y de verdad, no puede ser sino violento" (<a href="#">Gilbert, 2009: 236-237</a>).</p> <p>Si la violencia es la eliminación de la alteridad del prójimo, la paz comienza en su afirmación, con el riesgo que la afirmación de la libertad del otro trae consigo. La paciencia implica ponerme a mí mismo en riesgo. La paciencia es, dice Gilbert: "sostenerse en el ser mientras el ser mismo me conduce fuera de mi individualidad y de la satisfacción de ser en 'mí'" (<a href="#">Gilbert, 1996: 26</a>) Así, la paz en este mundo pasa por la aceptación del permanente riesgo de la guerra. La paz posible no es una paz completa y estática, sino una paz tensa, una paz de trabajo, una paz que está siempre en riesgo de ser abolida. La paz no es un objeto disponible que podamos obtener y asegurar a través del tiempo, sino que la paz es un modo del tiempo: y en tanto modo del tiempo, está siempre en tensión frente a un futuro incierto y de espaldas a un pasado que tampoco está asegurado so riesgo del olvido.</p>
---	--

Tabla 20.

Ficha bibliográfica	Ramírez, Mario Teodoro. (2017). Metafísica, violencia y ontología Sincronía, núm. 71, Universidad de Guadalajara, México. Disponible en: <a href="https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513852523006">https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513852523006</a>
Objetivo de la investigación <u>Específicos</u>	Plantear que la metafísica es una forma de violencia fundamental, en cuanto discurso que niega el ser de lo real e impone una concepción abstracta e idealista del Ser.
Autores desde los cuales se aborda el tema de investigación	Markus Gabriel. (se menciona pero no hay fuente bibliográfica)  Quentin Meillassoux. (se menciona pero no hay fuente bibliográfica)

	<p>Emmanuel Levinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Levinas, E. (1977) Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad, Salamanca: Sígueme.</li> <li>- _____. (1974) Humanismo del otro hombre, México: Siglo XXI.</li> <li>- Meillassoux, Q. (2006) “Deuil à venir, dieu à venir”, Critique, /1-2 (n° 704-705): 105-115.</li> <li>- _____. (2015) Después de la finitud. Ensayo sobre la necesidad de la contingencia, Buenos Aires: Caja Negra.</li> </ul>
Enfoque epistemológico, si lo tiene	Nuevo realismo o realismo especulativo
Enfoque metodológico	Expositivo
Categorías trabajadas	<p>La violencia del pensamiento metafísico.</p> <p>El diseño metafísico-teológico.</p> <p>El diseño cientificista-naturalista (ateo).</p> <p>El diseño humanista-prometeico (nihilista).</p> <p>Nuevo realismo y ontología de la contingencia</p>
Principales hallazgos (conclusiones, aprendizajes, hallazgos de la evaluación ) de la investigación	<p>“ Una nueva ontología –la del “nuevo realismo”–, al contrario de la metafísica, consiste en asumir la realidad como tal, es decir, aceptando que no hay unidad, ni totalidad, ni sustancialidad, ni necesidad. No hay, pues, razón (o una razón) de la existencia. Así, el principio del nuevo realismo es bien la absoluta contingencia de lo que existe (Meillassoux) o bien la inexistencia de una totalidad, de un mundo (Markus Gabriel), esto es, la pluralidad indefinida de lo real en la forma de campos de sentido diversos sometidos a una contingencia básica.” p. 131</p> <p>“Tanto desde el punto de vista cultural, como desde el punto de vista de la vida individual, y humana en todos los aspectos, queda cuestionada toda estrategia de imposición, dominación o control que se crea justificada en algún tipo de concepción filosófico-general (metafísica). El principio de la contingencia y el de la pluralidad, en cuanto principios ontológicos, nos abren a la posibilidad de una praxis de la libertad sin restricción y de la responsabilidad sin atenuantes, de cada cual y en cada situación. En general, nos abren a la posibilidad de una humildad esencial de la conciencia humana ante la realidad, la naturaleza y el cosmos. No hay nada que garantice racionalmente que los humanos somos un ente privilegiado en la realidad. Nuestro antropomorfismo es un defecto</p>

	cognoscitivo que debemos siempre buscar superar y no usarlo abusivamente para justificar el acendrado antropocentrismo.” p. 135
--	---

Tabla 20.

Ficha bibliográfica	Modonesi, Massimo. (2012). Subalternidad. Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM. Disponible en: <a href="http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/497trabajo.pdf">http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/497trabajo.pdf</a>
Objetivo de la investigación <u>Específicos</u>	Analizar el concepto de subalternidad y la categoría de subalternos desde las posturas de Gramsci. <ul style="list-style-type: none"> <li>- situar orígenes y antecedentes del término en el pensamiento marxista</li> <li>- revisar su desarrollo desde su gestación en la obra de Gramsci hasta su aplicación por parte de la Escuela de Estudios Subalternos (Subaltern Studies) de la India.</li> </ul>
Autores desde los cuales se aborda el tema de investigación	Antonio Gramsci.
Enfoque metodológico	Análisi hermenéutico
Categorías trabajadas	Subalternidad
Principales hallazgos (conclusiones, aprendizajes, hallazgos de la evaluación ) de la investigación	Al hablar de clases subalternas o grupos subalternos Gramsci pensaba, asumiendo cierto grado de diversidad entre los grupos, en términos de convergencia y unificación subjetiva en función tanto del lugar que corresponde a los subalternos en la relación de dominación como de los márgenes de maniobra que de él se desprenden. “El concepto de subalternidad se construye por ende tratando de entender tanto una subjetividad determinada como su potencial transformación por medio de la conciencia y la acción política. En relación a ello, existe una frase que puede ser considerada fundacional: “las clases subalternas sufren siempre la iniciativa de la clase dominante, aun cuando se rebelan”. Se asienta aquí el piso firme de la experiencia subalterna: la imposición no violenta y la asimilación de la subordinación, es decir, la internalización de los valores propuestos por los que dominan o conducen moral e intelectualmente el proceso histórico. Gramsci

	<p>refuerza el punto señalando que inclusive en la rebelión opera este dispositivo relacional, con lo cual rechaza implícitamente todo dualismo maniqueo que pretenda escindir a los sujetos reales a partir de la separación entre rebeldía y sumisión como momentos separados, de la misma manera rechazará más adelante el dualismo espontaneidad-dirección consciente” p. 5.</p> <p>“Gramsci conceptualizó la subalternidad como experiencia de la subordinación, expresada por la tensión entre la aceptación/incorporación y el rechazo/autonomización de las relaciones de dominación y materializada en una “disposición a actuar como clase” que combina espontaneidad y conciencia.” p. 11</p>
--	--

Tabla 21.

Ficha bibliográfica	Deleuze, Gilles. (1995). ¿Qué es un dispositivo?. En Étienne Balibar, Gilles Deleuze, Hubert L. Dreyfus et al., Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, pp. 155-169.
Objetivo de la investigación	Definir qué es el dispositivo para Foucault.
Autores desde los cuales se aborda el tema de investigación	Foucault.
Enfoque epistemológico	Interpretativo crítico social
Enfoque metodológico	Análisis hermenéutico
Categorías trabajadas	Dispositivos Líneas de estratificación o de sedimentación y líneas de actualización o de creatividad.
Principales hallazgos (conclusiones, aprendizajes, hallazgos de la evaluación ) de la investigación	“[...] un dispositivo implica líneas de fuerzas. Parecería que éstas fueran de un punto singular a otro situado en las líneas precedentes; de alguna manera “rectifican” las curvas anteriores, trazan tangentes, envuelven los trayectos de una línea con otra, operan idas y venidas, desde el ver al decir e inversamente, actuando como flechas que no cesan de penetrar las cosas y las palabras, que no cesan de librar una batalla. La línea de fuerzas se produce “en toda relación de un punto con otro” y pasa por todos los lugares de un dispositivo. Invisible e

	<p>indecible, esa línea está estrechamente mezclada con las otras y sin embargo no se la puede distinguir. p. 4</p> <p>“También aquí una línea de subjetivación es un proceso, es la producción subjetividad en un dispositivo: una línea de subjetivación debe hacerse en la medida en que el dispositivo lo deje o lo haga posible. Es hasta una línea de fuga. Escapa a las líneas anteriores, se escapa. El sí-mismo no es ni un saber ni un poder. Es un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos: es una especie de plusvalía. No es seguro que todo dispositivo lo implique.” p. 5.</p> <p>“una filosofía de los dispositivos es un cambio de orientación que se aparta de lo eterno para aprehender lo nuevo. Lo nuevo no designa la supuesta moda, sino que por el contrario se refiere a la creatividad variable según los dispositivos: de conformidad con la interrogación que comenzó a nacer en el siglo XX, ¿cómo es posible en el mundo la producción de algo nuevo? Verdad es que en toda su teoría de la enunciación, Foucault rechaza explícitamente la “originalidad” de una enunciación como criterio poco pertinente, poco interesante. Lo que quiere es considerar únicamente la “regularidad” de las enunciaciones. Pero lo que Foucault entiende por regularidad es la marcha de la curva que pasa por los puntos singulares o los valores diferenciales del conjunto enunciativo (así como definirá las relaciones de fuerza por distribuciones de singularidades dentro de un campo social)” p. 7</p>
--	--

Tabla 22.

Ficha bibliográfica	Mohanty, Chandra Talpade. (2008). Bajo los ojos de Occidente. Academia feminista y discurso colonial. En Hernández Castillo, Rosalva Aída. y Suárez Navaz, Liliana. Descolonizando el feminismo: Teorías y prácticas desde los márgenes. Madrid: Cátedra.
Objetivo de la investigación	Analizar la producción de la “mujer del tercer mundo” como sujeto monolítico singular en algunos textos feministas (occidentales) recientes.
Autores desde los cuales se aborda el tema de investigación	Bhabha, Homi. 1983. “The Other Question—The Stereotype and Colonial Discourse” Screen 24, no. 6:23.  Abdel Malek, Anouar. 1981 Social Dialectics: Nation and Revolution. Albany: State University of New York Press.

	<p>Amos, Valery, and Pratibha Parmar. 1984. "Challenging Imperial Feminism" <i>Feminist Review</i> 17:3-19.</p> <p>Cutrufelli, Maria Rosa. 1983. <i>Wwomen of Africa: Roots of Oppression</i>. Londres: Zed Press.</p>
Enfoque metodológico	Analítico
Categorías trabajadas	<p>Feminismos del tercer mundo</p> <p>Discurso feminista occidental</p> <p>Discurso colonial</p>
Principales hallazgos (conclusiones, aprendizajes, hallazgos de la evaluación ) de la investigación	<p>"La conexión necesaria e integral de la academia feminista y la práctica y organización política feministas determinan la relevancia y el estatus de los escritos del feminismo occidental sobre las mujeres del tercer mundo, puesto que la academia feminista, como la mayor parte de otros tipos de estudios académicos, no se limita a la simple producción de conocimiento sobre cierto sujeto. Se trata de una práctica directamente política y discursiva en tanto que tiene propósitos e ideologías. Se puede entender más fácilmente como una forma de intervención en ciertos discursos hegemónicos (por ejemplo, la antropología, sociología y crítica literaria tradicionales, entre otras); es una praxis política que va en contra y se resiste al imperativo totalizador de los cuerpos de conocimiento "legítimos" o "científicos" establecidos a través de los siglos. Así, las prácticas del feminismo académico (ya sea de lectura, escritura, crítica o textual) están inscritas en las relaciones de poder, relaciones a las que se enfrentan, resisten o, quizás, incluso respaldan implícitamente. No existe, por supuesto, la academia apolítica." p. 115</p> <p>"Este razonamiento es similar a la definición de Homi Bhabha del discurso colonial como creador estratégico de un espacio para los pueblos-sujeto a través de la producción de conocimientos y del ejercicio del poder. La cita completa dice: "[el discurso colonial es] un aparato de poder... un aparato que pone en marcha el reconocimiento y desautorización de diferencias raciales/culturales/históricas. Su función estratégica predominante es la creación de un espacio para los pueblos-sujeto a través de la producción de conocimientos en términos de los cuales se ejerce vigilancia y se estimula una compleja forma de placer/ausencia de placer. El discurso colonial busca la autorización de sus</p>

	<p>estrategias a través de la producción de conocimientos por parte de colonizados y colonizadores, conocimientos estereotipados, pero que son evaluados antitéticamente” (1983, 23)” p. 116</p> <p>“¿Qué sucede cuando esta suposición de “mujeres como grupo oprimido” se sitúa en el contexto de los textos del feminismo occidental sobre las mujeres del tercer mundo? Es aquí donde ubico la jugada colonialista. Al contrastar la representación de las mujeres del tercer mundo con lo que anteriormente llamé la auto-representación de los feminismos occidentales en el mismo contexto, podemos ver cómo los feminismos occidentales por sí solos se convierten en los verdaderos “sujetos” de esta contrahistoria.” p. 147</p>
--	--

Tabla 23.

Ficha bibliográfica	<p>Padrón, José. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. Cinta de Moebio,(28),1-28. Disponible en: <a href="https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102801">https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102801</a></p>
Objetivo de la investigación	<p>Discutir las recientes tendencias de la epistemología (entendida como teoría de la ciencia y de la investigación), desde un punto de vista explicativo.</p>
Autores desde los cuales se aborda el tema de investigación	<p>Kurt Gödel (se menciona pero no tiene referencia)</p> <p>Karl Popper:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Popper, K. 1977. Búsqueda sin Término. Madrid: Tecnos. Popper, K. 1982. Conocimiento Objetivo. Madrid: Tecnos.</li> <li>- Popper, K. 1990. Towards an Evolutionary Theory of Knowledge. En: A World of Propensities. Bristol: Thoemmes, pp. 27-51.</li> <li>- Popper, K. 1963. Conjectures and Refutations. London: Routledge &amp; Keagan Paul. Quine, W. V. 1951. Two Dogmas of Empiricism. The Philosophical Review 60: 20-43</li> </ul>
Enfoque metodológico	<p>Presuposición hipotética, alejada de una descripción meramente narrativa o histórica, y dentro de algunos otros criterios, en la primera parte se caracteriza una referencia esencial, el período entre 1920 y 1990, como clave para entender las variaciones y tendencias en los últimos 16 años de desarrollo de la epistemología. En la segunda parte se discuten y explican esas tendencias recientes. En la última sección se hace énfasis en una visión más general y</p>



	profunda que tiene que ver con la aplicabilidad de la epistemología a la práctica cotidiana de la investigación.
Categorías trabajadas	Tendencias epistemológicas Enfoques epistemológicos Estructuras “superficial” y “profunda” o “type” y “token”
Principales hallazgos (conclusiones, aprendizajes, hallazgos de la evaluación ) de la investigación	<p>“La versión relativista de la epistemología social se revela en la negación práctica de la diferencia entre lo cognitivo o lo lógico-metodológico interno de la ciencia y lo social, externo. Mientras en las versiones anteriores se postulaba una interacción entre ambas a la hora de dar cuenta de los procesos científicos, aquí se propugna la idea de que la primera de ellas es producto de la segunda, con lo cual no existen sino relaciones socio-culturales que generan los mismos procesos cognitivos y la lógica interna del conocimiento científico.” p. 15</p> <p>“ La “ciencia”, entonces, no es lo que definen las comunidades científicas del mundo académico convencional, sino aquella actividad de construcción de conocimiento útil que ocurre al interior de las comunidades étnicas. Quedan planteadas tres áreas problemáticas globales dentro de la etnoepistemología: el conocimiento ordinario popular, el conocimiento especializado y el conocimiento epistemológico mismo” p. 16</p> <p>“Ya el tiempo ha mostrado que las referencias para la investigación no están en los manuales de “metodología de la investigación” ni en los textos normativos institucionales. Las discusiones y decisiones en materia de ciencia se resuelven sólo en la epistemología teóricamente entendida, asociada a la historia de las investigaciones, que es su correlato empírico, y no en los seminarios, manuales y textos de metodología de la investigación. [...] Es necesario que el estudiante maneje directamente nociones epistemológicas que expliquen o intenten explicar determinadas operaciones a la luz de un cierto marco conceptual insertado en un enfoque epistemológico determinado. Pero para ello se necesita una formación epistemológica de alcances explicativos, no normativos (ni, por supuesto, eruditos ni retóricos).” p. 25</p>