

Reflexiones en torno a la evaluación. Comprender y asumir la evaluación desde la educación popular, ¿un acto de cobardía o un acto de rebeldía?

Autores

Laura Mayerly Carranza Díaz
Andrés Fernando Acosta Romero
César Alejandro Medina Aldana

Tutora

Esther Gutiérrez Mora

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Licenciatura en Psicología y Pedagogía
Bogotá D.C
2021

Reflexiones en torno a la evaluación. Comprender y asumir la evaluación desde la educación popular, ¿un acto de cobardía o un acto de rebeldía?

Autores

Laura Mayerly Carranza Díaz
Andrés Fernando Acosta Romero
César Alejandro Medina Aldana

Trabajo de grado para optar el título de Licenciado en Psicología y Pedagogía

Tutora

Esther Gutiérrez Mora

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Licenciatura en Psicología y Pedagogía
Bogotá D.C
2021

AGRADECIMIENTOS

*A cada una de las personas que autónomamente decidieron
ser parte de la tripulación de este viaje.*

A Daniela, Fernanda, Cristian & Oscar por remar junto a nosotros.

A la profesora Esther por ayudarnos a calibrar la brújula.

*A nuestros amigos y familiares,
que estando en tierra firme
acompañaron nuestros pensamientos.*

*Al destino,
por conspirar y unirnos bajo una misma vela.*

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	1
1 CAPÍTULO PRIMERO: “Alistando el equipaje”	6
1.1 ¿Por qué viajamos?	6
1.1.1 Dos puertos conocidos	8
1.2 Revisando otros viajes.....	11
1.2.1 Evaluación y organizaciones de base comunitaria	11
1.2.2 Evaluación y práctica pedagógica.....	15
1.2.3 Práctica pedagógica y organizaciones de base comunitaria	17
1.3 Ajustando coordenadas.....	21
1.3.1 Coordenada 1: Evaluación.....	21
1.3.2 Coordenada 2: Práctica Pedagógica	26
1.3.3 Coordenada 3: Educación Popular	29
2 CAPÍTULO SEGUNDO: “Carta de navegación”	32
2.1 Max Van Manen – Fenomenología Hermenéutica	33
2.2 Ruta trazada	37
2.2.1 Entrevista Fenomenológica.....	37
2.2.2 Momentos de la ruta.....	39
2.2.3 Recolección de los relatos – Sistematización.....	42
3 CAPÍTULO TERCERO: “Todos a bordo”	49
3.1 Diálogo 1 “Aunque la evaluación se vista de seda...”	50
3.1.1 Desde la ejemplificación.....	56
3.1.2 Desde las vinculaciones y diferenciaciones.....	61
3.1.3 Desde las características y las categorías.....	68
3.1.4 Desde las concepciones, desde la noción, mi noción.....	73
3.2 Diálogo 2: “Prácticas vemos, evaluaciones no sabemos”	79
3.2.1 La práctica pedagógica en la realidad de un entorno popular.....	81
3.2.2 Relación de la práctica pedagógica y la evaluación en el contexto popular	91
3.3 Diálogo 3: “Del dicho al hecho hay mucho trecho”.....	100
3.3.1 Ser y proceder	101

3.3.2	La Evaluación en la Educación Popular, aún a lápiz...	109
3.4	Reflexión de cierre	120
3.4.1	¿Acto de cobardía o de rebeldía? - Conversación entre las y los educadores populares y la evaluación.....	122
3.4.2	Pensar desde nosotros mismos.....	124
3.5	Mensaje en la botella	125
4	Referencias Bibliográficas	128
5	Anexos	137

Índice de figuras

Figura 1: Triada teórica de investigación.....	7
Figura 2: Biograma.....	41
Figura 3: Ejes para la sistematización de las entrevistas fenomenológicas	44
Figura 4: Matriz de Sistematización.....	45
Figura 5: Primer paso – AFI Comentarios iniciales.....	46
Figura 6: Segundo paso – AFI Reflexiones preliminares	47
Figura 7: Tercer paso – AFI Temas mayores y emergentes.....	47

Índice de imágenes

Imagen 1: Daniela Arciniegas	53
Imagen 2: Fernanda Beltrán	54
Imagen 3: Cristian Bohórquez.....	55
Imagen 4: Oscar Moreno	56
Imagen 5: Coordinación DD. HH paro nacional 2021 – Colectivo José Martí.....	83
Imagen 6: Planeación de actividades – El trébol de todos y todas.....	84
Imagen 7: Cursos de siembra – Chicativa Cultural.....	88
Imagen 8: Al calor de la fogata - Sotavento	90
Imagen 9: Colectivo José Martí.....	102
Imagen 10: Parche Chicativa Cultural.....	105
Imagen 11: Colectivo de Educación e Investigación Popular SOTAVENTO	107
Imagen 12: El trébol de todos y todas	108

Anexos

Anexo 1: Formato consentimiento informado	137
Anexo 2: Formato Biograma	139

INTRODUCCIÓN

“Hoy, en un contexto que exige datos y evidencias, las historias no se cuentan porque las cicatrices no se desean ver.”

Alfredo Ghiso (2021)

El concepto de evaluación se inscribe a diversos discursos educativos, sociales, políticos y económicos. En su evolución, ha transitado por caminos que lo han dotado de diversas características y posturas, dependiendo el escenario donde es utilizado. Ha sido objeto de grandes discusiones en el campo educativo, producto de la problematización de su naturaleza, de ciertas características, de las repercusiones que tiene sobre la práctica pedagógica, el aprendizaje, la enseñanza, la validación de sistemas educativos, entre otros. Lo anterior hace al concepto susceptible de ser investigado ante las tensiones y resistencias que genera en diferentes contextos educativos (populares y formales).

Ahora, reconocer las dinámicas y las prácticas que se desarrollan al interior de las Organizaciones de Base Comunitaria (OBC)¹, es un ejercicio que permite identificar la existencia de la dimensión formativa en estos espacios. Teniendo en cuenta esto, consideramos apropiado visibilizar un campo educativo que se fortalece, mediante acciones inscritas en la experiencia pedagógica particular de las y los educadores populares que participan en esta investigación, y que da pie a un espacio para la reflexión sobre la construcción discursiva propia y sus prácticas. Evidenciar la necesidad y capacidad que tienen de reflexionar sobre sus prácticas y sobre aquello que las afecta, es crucial para desarrollar procesos de reconceptualización y concientización que permitan la comprensión de las acciones educativas que emprenden, su origen y consecuencias.

Es por ello que la comprensión de la evaluación dentro de la educación popular es necesaria para nosotros como investigadores, así como para las y los educadores populares, en tanto ninguno es ajeno a ella, es decir, todos hemos transitado el camino de la evaluación. Así, cada uno como individuo, ha tenido un encuentro o experiencia, a partir de la cual generó una concepción particular que se modifica, permanece o trasciende; este tránsito configura

¹ Organizaciones de Base Comunitaria. En adelante, OBC.

una forma de entender y estar en la evaluación. Siendo esto así, el encuentro de varios sujetos que conforman un espacio educativo comunitario y que emprenden unas acciones educativas, también es una confluencia de múltiples construcciones simbólicas referentes a la evaluación.

En consecuencia, proponemos nuestra investigación como un camino que propicia la creación de espacios de encuentros reflexivos, intercambios de experiencias y de diálogo consciente, que permitan poner en discusión aquellas múltiples concepciones sobre la evaluación en función de confrontarlas, interpelarlas, problematizarlas, contrastarlas. Así, más que encontrar un instrumento o modelo de aplicación evaluativa, puedan, -podamos-, comprender su naturaleza y que esto aporte una mirada crítica frente a su incidencia sobre nosotros y nuestras prácticas pedagógicas; también, observar el lugar que ocupa en las decisiones educativas que tomamos y la postura que asumimos frente a ella.

Este trabajo investigativo propone como pregunta guía: *¿Cuáles son las concepciones sobre evaluación y su incidencia en la práctica pedagógica de educadoras y educadores populares que pertenecen a 4 Organizaciones de Base comunitaria en Bogotá?* Nuestra entrada es **analítica**, supone una **indagación** acerca de las formas constitutivas de la evaluación; una **comprensión** de la postura que asumen frente a ésta quienes tiempo después son llamados de alguna forma a representarla o utilizarla; finalmente, una **reflexión** acerca de las repercusiones en su práctica pedagógica.

Como se mencionó en líneas previas, el primer momento plantea **indagar las concepciones acerca de la evaluación en las y los educadores populares de las OBC**. Esto es, volver sobre su experiencia vivida, sobre sus primeros encuentros con ella, en función de reconstruir a partir de esos recuerdos, los eventos, lugares, rituales, personas y sentimientos asociados al concepto, buscando de esta manera rastrear los elementos constitutivos de la concepción en cada participante.

El segundo tendrá que ver con, **comprender la relación entre esas concepciones sobre evaluación y la práctica pedagógica de las educadoras/es populares**. Retornar sobre la relación que genera este encuentro y comprenderla, resulta de vital importancia, toda vez que, la práctica pedagógica que nos ocupa se inscribe en un escenario propio de la **educación**

popular y las concepciones de evaluación se han constituido casi en su totalidad, en escenarios de educación formal. Desde nuestro punto de vista, y quizá como hipótesis apresurada, esto más que generar contradicción, podría ser unos de los tantos puentes de diálogo que están presentes allí.

El tercero, pretende *reflexionar con respecto a la incidencia y repercusiones que tienen las concepciones de evaluación en la práctica pedagógica y en las OBC*. Procura hacerlo de dos formas, una de manera personal y otra, de forma colectiva, entre quienes asumimos la investigación (investigadores, educadoras y educadores populares).

Esta investigación convoca y pretende incidir en cuatro actores a saber:

Primero, en las y los educadores populares: Daniela, Oscar, Fernanda y Cristian que hacen parte de esta investigación, en tanto son quienes desde sus saberes y apuestas formativas aportan en la constitución de una identidad propia de las OBC, caracterizadas por intencionalidades críticas y reflexivas en torno a su realidad. Esta investigación los afecta ya que hace un llamado a volver sobre sí, a reflexionar sobre aquello que se da por sentado y que repercute de diferentes maneras en el relacionamiento con los otros y con sus experiencias. Es decir, les propone otro espacio de toma de consciencia de sus acciones y de esas concepciones que los constituyen como ser.

Segundo, en nosotros como investigadores, que proponemos la reflexión como herramienta de introspección y diálogo, con la intención de problematizar las concepciones que tenemos acerca del mundo y que nos constituyen en él. La reflexión como punto de partida y continuo devenir para resignificar conceptos, apuestas educativas, prácticas pedagógicas y formas de vida que potencien y aporten a la construcción de nuevos paradigmas y la transformación del mundo.

Tercero, en las OBC a las que pertenecen las y los educadores populares que como procesos organizativos comunitarios y desde la multiplicidad de saberes, buscan fortalecer la construcción de sujetos críticos por medio de apuestas educativas, culturales, artísticas y agroecológicas (Sotavento, Colectivo José Martí, Chicativa, El trébol de todos y todas). Al tener esta naturaleza, la incidencia de nuestra investigación, parte de generar en dichas

organizaciones, iniciativa y motivación para la puesta en marcha de escenarios de cuestionamiento y reflexión, individuales y colectivos.

Por último, en la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, específicamente en el eje investigativo de Educación, Cultura y Sociedad, que, se plantea la problematización de la educación en contextos históricos, sociales y culturales específicos. Allí la educación popular, se configura como un espacio donde las transformaciones individuales y colectivas son posibles, concretas y necesarias.

Con base en lo anterior, propusimos una *investigación educativa*, teniendo en cuenta que el objeto de estudio está inmerso dentro del escenario pedagógico y referido a un fenómeno que se presenta en la práctica pedagógica de la Educación Popular. Para precisar, Calvo, Camargo & Pineda (2008), mencionan que la investigación educativa “da lugar a la comprensión y dotación de sentido sobre lo educativo que, en cuanto aspecto de la realidad social y de las relaciones sociales requiere conocimiento y herramientas de indagación desarrolladas por las diferentes ciencias de la educación” (p.166). en este caso, desde la Psicología y la Pedagogía.

La investigación se encuentra estructurada en **tres partes**, el primer capítulo **está dividido en dos momentos**. Uno de ellos, presenta una contextualización acerca de la pregunta referente a la evaluación en organizaciones de base comunitaria. Identifica dos tendencias recurrentes al abordar esta relación y expone una revisión documental sobre *la evaluación y su relación con la práctica pedagógica en el contexto de las OBC*, que se clasificó en tres grupos teniendo en cuenta inicialmente el objeto de estudio, la relación de éste con ellos y la modalidad investigativa, de la siguiente manera: 1) ***Evaluación – Organizaciones de base comunitaria***. 2) ***Evaluación - práctica pedagógica***. 3) ***Práctica Pedagógica – Organizaciones de base comunitaria***. El otro momento, corresponde al marco teórico en el cual se desarrollan las categorías clave para la investigación, a saber, *Evaluación, Práctica Pedagógica y Educación Popular*. El segundo capítulo presenta la apuesta metodológica escogida, a partir del diálogo con Max Van Manen y las técnicas de recolección, sistematización y análisis de la información que fueron utilizadas. Por último, se presenta el capítulo de análisis, en éste hay **tres diálogos** que responden a los objetivos planteados por la investigación, presentan un análisis reflexivo a partir de las experiencias

vividas por las y los educadores populares y pretende ser semilla de reflexiones individuales y colectivas en torno, no sólo a la evaluación sino a otros conceptos dentro del acto educativo.

Para finalizar presentamos una reflexión de cierre, que a partir de los diálogos y la apuesta metodológica consideramos es abierta, dispuesta al cuestionamiento, al requerimiento constante y a la generación de interrogantes y problematizaciones en torno al compromiso que supone asumir en la sociedad, ser educador.

1 CAPÍTULO PRIMERO: “Alistando el equipaje”

“Dicen que la cobardía es contagiosa;
pero la discusión, por el contrario
enardece.”

Robert Louis Stevenson (1984)

1.1 ¿Por qué viajamos?

Entendemos que al hablar de evaluación sea común que pensemos en un ámbito escolar, al ser en este escenario donde es más evidente. Aquí, la evaluación posee unas características específicas y más o menos comunes, de acuerdo con la normatividad vigente del sistema educativo colombiano y con la “esencia” del plantel educativo. Será en este contexto donde la mayoría de nosotros tendrá su primer acercamiento con las prácticas evaluativas, con el concepto y sus cargas simbólicas y a partir de allí, entablará una relación que al menos no terminará hasta que culminemos la secundaria.

Quizá esa evaluación ya la conocemos y por eso mismo la pasemos por alto o la “naturalicemos” pero, ¿qué sucede cuando nos preguntamos acerca del concepto evaluación en un contexto comunitario, específicamente en organizaciones de base comunitaria ancladas a un marco de educación popular, que se concibe como un espacio educativo y que dentro de sus acciones tiene lugar una práctica pedagógica?, ¿existe allí una manera particular de concebir la evaluación para las y los educadores populares que hacen parte de las OBC?, ¿tiene alguna relevancia el concepto en ese contexto?, ¿hay evidencia de alguna relación entre la evaluación y los procesos de base comunitaria?, ¿comprender el fenómeno de la evaluación desde otras latitudes nos dará otras pistas sobre su naturaleza?, ¿qué es lo problemático al abordar el concepto de evaluación en las organizaciones de base comunitaria?

Bueno, estas son algunas de las preguntas que dieron inicio a esta investigación. Y es que para nosotros no es menor el interrogante frente a la evaluación, por el contrario, lo consideramos importante en la configuración del vínculo pedagógico y el acto educativo mismo. Ahora bien, no es de nuestro interés ubicar en la educación popular unas prácticas

evaluativas, o determinar cómo o qué se evalúa allí, tampoco crear, proponer o institucionalizar un modelo evaluativo para las OBC, mucho menos emitir un juicio academicista por la presencia o ausencia de evaluación en ese contexto.

Lo que pretendemos es posicionar la discusión referente a la evaluación como un tema central dentro del contexto de la educación popular.

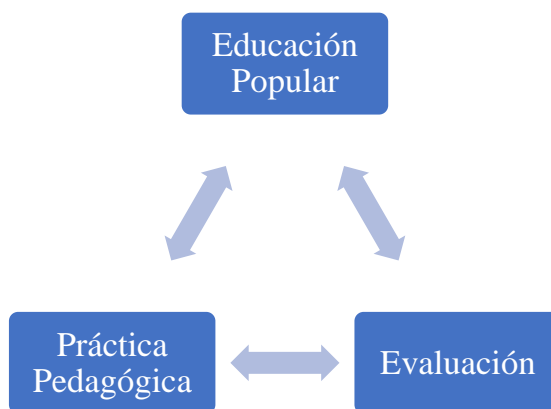
Esto es, poner en cuestión el fenómeno de la evaluación con las y los educadores populares, en primer lugar, desde su subjetividad ya que como menciona Torres (2007) esta:

Está estrechamente relacionada con los procesos culturales de construcción de sentido, de pertenencia e identificación colectiva, dado que involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, físicas, intelectuales, afectivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial, sus propios sentidos de vida. (p.101)

En segundo lugar, con relación a la práctica pedagógica que ellos ejercen y por último, en el gran contexto de la educación popular.

Si tuviésemos que utilizar una imagen para describir esta apuesta, sería algo así:

Figura 1: Triada teórica de investigación



Fuente: Elaboración propia, 2021

1) La evaluación y la práctica pedagógica **en la** educación popular; 2) la evaluación y la práctica pedagógica **desde la** educación popular; 3) la evaluación, la práctica pedagógica y la educación popular; 4) la evaluación y la práctica pedagógica **de la** educación popular. Son sólo algunas entradas relacionales de estudio que contemplamos de estas categorías, que derivarían en diversos análisis del todo pertinentes y necesarios para la pedagogía.

Nuestra apuesta es analizar, comprender la evaluación desde otro paradigma, desde otra postura, desde un contexto que se dibuja crítico y emancipatorio, reflexivo y propositivo. Un lugar de enunciación que permite, entre otras cosas, “bajar” al concepto evaluación del pedestal aparentemente inamovible en el que lo han puesto diversos discursos a lo largo de la historia y encontrar en él otro matiz, otras características que posiblemente siempre han estado allí, pero veladas de alguna forma. De no poder encontrar esos matices, esta apuesta y este contexto podrían confluír para pensar a la evaluación de formas diferentes.

En suma, sólo cuando las jerarquías son abolidas, podemos mirarnos directamente a los ojos y comprendernos, justo allí, en esa horizontalidad ausente de dominación, podemos caminar juntos.

1.1.1 Dos puertos conocidos

Es menester precisar que la pregunta sobre el concepto de evaluación al interior de las OBC es difícil de rastrear, sin embargo, pudimos, a partir de una búsqueda documental identificar **dos tendencias** recurrentes de esta relación:

La *primera* tendencia se relaciona con una mirada externa al proceso comunitario, un agente (asesor, evaluador, institución u organización) que evalúa al proceso, entendiéndolo como proyecto educativo o de intervención que pretende impactar de alguna forma en una comunidad específica a partir de unas acciones educativas, organizativas, culturales, entre otras. Ramos (2014), propone un modelo de intervención ecológica en la comunidad para encontrar aplicaciones orientadas a mejorar la efectividad de programas, fortalecer alianzas, evaluar el funcionamiento de coaliciones y analizar la capacidad comunitaria de crear redes:

El modelo [...] precisa conocer en profundidad el contexto comunitario [...] Este conocimiento se beneficia del estudio de las relaciones que el individuo establece con la comunidad, de los procesos de participación social que se desarrollan en el contexto comunitario y del análisis de los vínculos entre las organizaciones que operan en la comunidad. El análisis de los distintos procesos examinados permite disponer de la información necesaria para diseñar iniciativas capaces de ajustarse a las características de la comunidad, del contexto sociopolítico y de los problemas concretos que deben enfrentar. El ajuste comunitario constituye la piedra angular capaz de favorecer la adaptación de las iniciativas al contexto en el que serán implantadas ayudando a mejorar la pertinencia, el ajuste y la efectividad de los programas de intervención. (p.144)

En este mismo sentido, Cerda (2001) señala que:

En la práctica, los proyectos de desarrollo comunitario son inseparables de cualquier acción o estudio que se adelante como respuesta a una problemática y que tenga como objetivo principal la solución de los problemas y las necesidades básicas de los sectores más pobres de la población. (p.107)

En perspectiva del autor, se concibe a los procesos comunitarios como aquellos que a través de un proyecto específico buscan operacionalizar tres principios básicos: investigación, docencia y extensión. Además, propone que la evaluación en el contexto de un proyecto debe ser: integrada, formativa, continua, recurrente, criterial, decisoria y cooperativa.

Desde esta tendencia, la evaluación tiene una naturaleza que emite un juicio acerca de las acciones emprendidas por las OBC, con el fin de validar, diagnosticar, evidenciar, ponderar y clasificar los resultados en función de indicador, logro, éxito o fracaso.

Es común encontrar en esta tendencia una postura institucionalista que pretende determinar desde fuera, cuáles son las acciones más pertinentes para una comunidad y que

estas acciones se encuentren de acuerdo con parámetros establecidos por equipos de profesionales y expertos, que definen los indicadores que determinan si una experiencia es exitosa o no.

En la *segunda* tendencia, se encuentran las propuestas de dispositivos, estrategias y metodologías para evaluar las acciones educativas. Aquí ubicamos el concepto evaluación en relación con las OBC desde, inicialmente, autores como Anna Fontella Santiago y Elza Fonseca Falkembach (2010), que indican que la evaluación y sistematización de experiencias son entendidas como dispositivos y metodologías para el fortalecimiento y seguimiento de las acciones educativas enmarcadas en preguntas sobre qué se hace, cómo se hace y cuáles son las condiciones históricas en que surgen estas acciones. Adicionalmente, la evaluación según las autoras es “un proceso complementario, que toma los productos de la sistematización como datos que pueden ser analizados en perspectiva comparativa, o sea, llevando en cuenta los objetivos y momentos de la práctica” (p.116). De modo que, la evaluación en relación con la sistematización logra posicionarse dentro de una práctica, para dinamizarla y brindarle estrategias, sin embargo, esta visión no intenta comprender o problematizar a este concepto desde todas sus dimensiones sociohistóricas al interior de las OBC.

Bajo esta misma idea, Rebollo, Morales y Gonzales (2016), encuentran a la evaluación de las acciones comunitarias, asociada con guías metodológicas aplicadas al interior de los procesos comunitarios, advirtiendo que estas guías tienen mala fama en tanto “muchas veces se han usado instrumentos y metodologías difíciles de entender y de incorporar a la tarea cotidiana de las organizaciones” (p.10). En este sentido, la aplicación o puesta en marcha de metodologías y guías evaluativas, muchas veces impide una coherencia discursiva en relación con los intereses de la comunidad y resulta insuficiente frente a las intencionalidades de las comunidades y sus participantes.

Finalmente, para Úcar, Heras y Soler (2014) la evaluación es comprendida desde sus dimensiones participativas como una metodología que permite investigar e intervenir a grupos y comunidades, integrando estrategias que se ocupan más de incluir a la evaluación dentro de las organizaciones comunitarias, que de generar una comprensión del concepto mismo. En este sentido, la evaluación participativa, busca también vincular a sus

participantes en el marco de planes de desarrollo comunitario, que finalmente resultan en estrategias de trabajo diseñadas desde la institucionalidad (en este caso española), para potenciar la transformación social con la ciudadanía y entidades estatales.

Ahora bien, estas dos tendencias se nos presentan como polos en nuestra búsqueda, dos extremos que no son suficientes para comprender la evaluación dentro de las OBC, su presencia allí, si es que existe, su naturaleza, sus formas, sus discusiones, la concepción que tienen de ella sus integrantes, la incidencia de estas concepciones en su práctica pedagógica, en sus acciones educativas, las distancias o acercamientos que tiene esta con conceptos propios de la Educación Popular, en últimas, su esencia allí.

1.2 Revisando otros viajes

A continuación, presentamos los antecedentes investigativos sobre *evaluación y su relación con la práctica pedagógica en el contexto de las OBC*. Para ello, realizamos una revisión documental que permitió evidenciar las tendencias que predominan en la investigación sobre evaluación, así como los paradigmas y modelos en este campo.

La revisión aborda 20 investigaciones relacionadas con la temática de estudio, de las cuales, se escogieron 11 documentos entre artículos producto de investigación empírica, publicados en revistas indexadas y trabajos de investigación de tesis en pregrado, maestría o doctorado que se han adelantado en Colombia, España, México y Costa Rica, en el periodo comprendido entre el 2003 al 2017. Una vez analizadas las diferentes investigaciones, se clasificaron en tres grupos teniendo en cuenta inicialmente el objeto de estudio, la relación de éste con ellos y la modalidad investigativa. Estos son: 1) *Evaluación – Organizaciones de base comunitaria*. 2) *Evaluación - práctica pedagógica*. 3) *Práctica Pedagógica – Organizaciones de base comunitaria*.

1.2.1 Evaluación y organizaciones de base comunitaria

Las investigaciones que componen este grupo son desarrolladas en Colombia, Costa Rica y España, en un periodo de tiempo comprendido entre 2004 y 2010, caracterizadas por

metodologías de la investigación cualitativa, de acción y descriptiva, pensadas con un corte etnográfico, empírico, participativo y hermenéutico, que por medio de la sistematización de experiencias y la evaluación describen, analizan e interpretan las acciones de los procesos comunitarios y contribuyen en la comprensión y sentido de las experiencias de educación popular.

En primer lugar, la investigación que hace Miller Dussan (2004) sobre el “*Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana*” nos propone comprender el significado de las experiencias de educación popular a través de procesos de alfabetización de adultos y formación pedagógica, por medio de la creación de un modelo pedagógico que reoriente los procesos y garantice una coherencia teórica, metodológica y de la acción educativa expresada en la elección de contenidos, diálogos, estrategias y dispositivos que resulten consecuentes con la naturaleza de las comunidades.

Con esta investigación, Dussan (2004) contribuyó desde la sistematización de experiencias a la comprensión de las lógicas internas que están presentes en los procesos de educación popular y de alfabetización de adultos. Además reconoció la relevancia, intencionalidad, pertinencia social, vínculos educativos e impacto de los procesos, en la formulación de nuevas propuestas investigativas que propendan por lo que él denominó “empoderamiento de la comunidad” desde la participación consciente de los actores, el diálogo de saberes, la potenciación de sus prácticas pedagógicas, la interacción y la autogestión.

En segundo lugar, Héctor Núñez (2009) con la investigación “*Descripción y análisis de la evaluación en el ámbito comunitario y estudio de las posibilidades de aplicación de los principios de la evaluación participativa en Planes de Desarrollo Comunitario de Cataluña*” buscaba analizar el concepto evaluación y las prácticas evaluativas presentes en el ámbito comunitario, con la intención de observar si estas guardan relación con los principios de la Evaluación Participativa. Igualmente, reconocer si estas concepciones resultantes, difieren o se corresponden con la Evaluación Participativa en la creación de Planes de Desarrollo Comunitario, comprendiendo su procedencia, principios teóricos, metodológicos y la incidencia que tiene en la transformación social y sostenible.

Como resultado, Núñez (2009) considera que la existencia de la Evaluación Participativa al interior del ámbito comunitario es un desafío. Encuentra que la participación

en la formulación de esta evaluación muchas veces está restringida y delimitada por factores cuantitativos y una disparidad de significados que dificultan su aplicación dentro de los procesos comunitarios, en consecuencia, no corresponden con los objetivos para los que fue diseñada, siendo insuficiente ante las expectativas de la comunidad para la toma de decisiones.

En tercer lugar, Anna Fontella y Elza Fonseca (2010) desarrollaron la investigación sobre *“Sistematización y evaluación: dispositivos pedagógicos de la educación popular”* con esta buscaban, “comprender cómo la sistematización y evaluación en procesos de educación popular pueden configurar espacios de experiencia” (p. 109). Adicionalmente, advertían que cuando se comprende a la sistematización y evaluación desde un marco metodológico reflexivo pueden constituirse como “dispositivos pedagógicos” de la educación popular que impactarían y sensibilizarían a los procesos y sujetos, en la configuración de espacios reflexivos de relacionamiento con otros y de autoconstrucción consigo mismos.

Fontella y Fonseca (2010) defienden la sistematización y la evaluación como investigación social que contribuye a la comprensión de un sentido y que se centra en el sujeto y sus prácticas, teniendo en cuenta la subjetividad, las emociones y los valores en la interpretación de los fenómenos. En consecuencia, argumentan que la sistematización y evaluación en la educación popular, contribuyen a la construcción de conocimiento, a partir de un paradigma disruptivo del “pensamiento único, alienante y regulador” cuando son pensadas desde sus dimensiones reflexivas.

En cuarto lugar, Alfonso Torres Carrillo (2004) con la investigación *“Sistematización de experiencias de organización popular en Bogotá – Organizaciones populares, identidad local y ciudadanía”* desarrollada con 5 organizaciones desde la línea de investigación “memoria, identidad y construcción de actores sociales”, buscaba comprender cuáles son los factores y dinámicas que han delimitado la identidad de las organizaciones populares, valorando las contribuciones en la “formación de nuevas identidades sociales y políticas”. Intencionalidades que propendían por la recuperación de la trayectoria histórica y la sistematización de experiencias esta última abordada como propuesta investigativa característica de las organizaciones de base comunitaria.

Así pues, esta sistematización contribuye con el reconocimiento de “la riqueza política de las organizaciones”, siendo delimitada por Torres como una producción intencionada y colectiva de conocimientos que busca reconstruir la práctica a partir de relatos, trayectorias y complejidad de miradas, que posibilita interpretar críticamente los sentidos que configuran la experiencia y potencian la práctica, al aportar en la conceptualización de las prácticas sociales en general.

En quinto y último lugar, Lola Cendales y Alfonso Torres (2007), en “*La sistematización como experiencia investigativa y formativa*” y simultáneamente con tres organizaciones no gubernamentales de Colombia y España, buscaban la apropiación de metodologías investigativas y pedagógicas alternativas que permitieran aprender, compartir y recuperar su experiencia desde la profundización en aspectos teóricos y metodológicos de las organizaciones.

En este caso, se asume a la sistematización como “una práctica investigativa con identidad propia [...] no es una evaluación, pues su intención no es valorar el cumplimiento de lo planteado, ni su impacto, sino recuperar los saberes y significados de la experiencia para potenciarla” (Cendales, L. Torres, A. 2006. p. 47). En este sentido, la construcción teórica característica de esta sistematización se encuentra delimitada por las condiciones y las acciones emprendidas por las comunidades, que configuran un saber denominado propio y por ende pertinente para la reorientación y toma de decisiones de manera específica.

En resumen, las investigaciones sobre evaluación y organizaciones de base comunitaria entienden a la educación popular como “una concepción emancipadora que busca la transformación social y del sistema educativo mismo” (Torres, 2018, p.17). Teniendo en cuenta categorías conceptuales como Educación popular (Paulo Freire), Investigación Acción Participativa (Orlando Fals Borda) Poder (Michel Foucault) Lenguaje (Jorge Larrosa), entre otros.

Cabe resaltar que en algunas de estas investigaciones (Dussan, 2004 y Núñez, 2009) la evaluación y la sistematización de experiencias son equiparables. Sin embargo, desde otras investigaciones (Fontella y Fonseca 2010; Cendales y Torres, 2007) es entendida esta última como una propuesta investigativa, metodológica y como estrategia dinámica que da un valor agregado a las experiencias y acciones comunitarias dentro de los procesos. Es por esto que desde las apuestas de la educación popular, pareciese necesaria la reconstrucción histórica de

las experiencias, siendo la sistematización de estas investigaciones, una forma de producción de sentido y creación de conocimiento que permite configurar unas rutas metodológicas y una organización temática. Teniendo en cuenta lo anterior, será menester precisar las distancias que existen entre evaluación y sistematización al interior de las OBC.

1.2.2 Evaluación y práctica pedagógica

Las consultas realizadas en este grupo abordan la genealogía del concepto evaluación en Colombia y el análisis de las tensiones sobre una práctica social, legal e históricamente construida y determinada. En su mayoría son de tipo descriptivo documental e histórico y tienen como objetivo dar cuenta de la evolución histórica de la evaluación y problematizarla a partir de categorías como Poder (Michel Foucault), Reproducción (Pierre Bourdieu), Saber y Subjetividad (Gaston Bachelard & Gilles Deleuze) y Evaluación cualitativa, formativa, integral y continua (Libia Niño & Otros).

Una de las investigaciones la constituye el trabajo realizado por Tomás Sánchez (2008), titulado “*Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX*”, quien desde la historia y las ciencias sociales busca, “analizar las condiciones por las cuales, la evaluación se ha constituido en estrategia de producción de saber y verdad, en dispositivo de poder, de disciplinamiento, normalización y control” (p. 14), este análisis lo hace a partir de un rastreo documental de tipo descriptivo e interpretativo durante el año 2008 en la ciudad de Manizales.

Esta investigación explicita en sus conclusiones el hecho de que en lo más profundo de la educación y fuera de ella, los enmarañados sistemas de evaluación con sus innumerables nudos han sometido no únicamente a sujetos, sino que a objetos e instituciones también. “Todas las instancias, relativas o correlativas a la educación han caído bajo el dominio de un nuevo emperador que opera de múltiples formas; la evaluación, a la manera de un discurso, que pretende sopesar todo con la misma medida” (p. 37), este un elemento que se constituye en la herramienta fidedigna según el autor, para la homogenización de individuos e instituciones, para regular, gestionar, objetivar y controlar.

La siguiente investigación dentro de este grupo la constituye el trabajo titulado “*Evaluación de los aprendizajes: la evaluación como tecnología de gobierno*” realizado por Juan Vásquez (2013) en Bogotá, quien a partir de un enfoque arqueológico – genealógico desarrolla un análisis documental de corte descriptivo e interpretativo, para responder a las siguientes preguntas: “¿cuáles son las prácticas discursivas y no discursivas que se encuentran presentes en el entramado educativo con lo referente a la evaluación?, ¿qué se concibe por función social de la evaluación y qué relación tiene con las formas de subjetividad en la contemporaneidad? o ¿qué tipo de sujeto es el que se forma a partir de la cultura evaluativa en la contemporaneidad?” (p.5)

El autor resalta que la solución a estas preguntas parten de la idea de que la evaluación actualmente funciona como un referente constitutivo del sujeto; adquiere el rotulo de “tecnología de gobierno” que guía y reconfigura la forma de ser del estudiante, el docente, la escuela, etc. Ésta evaluación genera identificación con los resultados que de ella surgen y por tanto permite un proceso de renovación, reorganización y transformación de las prácticas de sí, las prácticas pedagógicas y las prácticas institucionales.

Finalmente, se dispuso de la investigación “*¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*” de Libia Niño y colaboradores (2017), quienes se centraron en “caracterizar y conformar un conocimiento sobre prácticas evaluativas, y dilucidar sobre aquellas que pudieran llamarse -prácticas valiosas- significativas para la pedagogía desde referentes contextuales, teóricos y metodológicos” (p. 3). Estos objetivos se desarrollaron a partir de un análisis documental con base hermenéutica, sumado a 32 experiencias en prácticas de evaluación datadas del año 2013.

En las conclusiones de esta investigación, se afirma que “este estudio aportó elementos suficientes en lo conceptual, metodológico y práctico, para definir rutas metodológicas y de gestión para la identificación de buenas prácticas de evaluación en otras instituciones educativas del Distrito” (p. 88), esto confluó en el fortalecimiento y potenciamiento no únicamente de las prácticas evaluativas, sino también en los diálogos, debates y vínculos entre docentes, colectivos e instituciones, evidenciando las

particularidades y preferencias en el pensamiento pedagógico y las estrategias didácticas implementadas.

El análisis de estas tres investigaciones permite determinar que la evaluación tiene una función de referente constitutivo de las relaciones que se presentan en la escuela y por ende, de los sujetos que allí se inscriben (estudiantes y docentes). Realizan una aguda crítica al carácter homogeneizador, regulador y normalizador de la evaluación, asociado al capitalismo y a su reciente expresión, el neoliberalismo. Abordan una temática recurrente, en constante debate y que se encuentra presente en la sinfonía educativa compuesta por los discursos y las prácticas, en donde justamente, ubican la mayoría de las tensiones. La evaluación en la práctica es latente y continua, por lo cual consideramos que esta percepción es un valioso aporte para nuestro proyecto de investigación, pues motiva el planteamiento de nuevas entradas y perspectivas sobre la evaluación, asumiendo propuestas con un carácter más participativo, formativo y con criterios menos verticales y más horizontales.

Si bien los documentos no se refieren específicamente al concepto de evaluación en OBC o en las prácticas pedagógicas comunitarias de las y los educadores populares, si permiten rastrear su origen, las diferentes formas que ha tomado durante su evolución y situarse en una crítica que quizá encuentre equivalencia en el cómo éstos comprenden al concepto, ya que el proceso seleccionado para la investigación se sitúa en una perspectiva emancipadora, propia de la educación popular.

1.2.3 Práctica pedagógica y organizaciones de base comunitaria

Para abordar este grupo se llevó a cabo la revisión de tres investigaciones, la primera de ellas: “*Saberes y prácticas pedagógicas en organizaciones populares*” y su artículo de síntesis: “*Aquí todo es educativo.*” *Saberes pedagógicos y prácticas formativas en organizaciones populares.* Realizada por Constanza Mendoza, Alfonso Torres y Disney Barragán (2006), quienes, desde los campos de la Pedagogía, la Educación Popular y las Ciencias Sociales indagaron acerca de “el lugar que ocupa lo educativo y lo pedagógico en las organizaciones, los saberes pedagógicos construidos desde sus prácticas educativas y el significado que tiene la organización como espacio formativo para sus integrantes.” (p. 15)

El estudio nos acerca al lugar que ocupa lo educativo y lo pedagógico en las organizaciones populares desde un enfoque crítico social enmarcado en los aportes de Fals Borda y Freire, un acercamiento fundamental para entender cuál es la naturaleza y cómo se constituye la práctica pedagógica en este escenario. Los autores asumieron la investigación desde un enfoque cualitativo crítico y combinaron dos estrategias metodológicas a saber, la recuperación colectiva de la historia y la etnografía.

La investigación concluye con tres dimensiones constitutivas del saber pedagógico en las organizaciones: “1) los planteamientos y criterios metodológicos y didácticos resultado de la reflexión sobre su quehacer educativo, 2) la formación de los sujetos de la investigación a través de su acompañamiento y 3) la vida cotidiana de las organizaciones como espacio educativo” (p. 27). Estas permiten entender desde otras perspectivas el papel de la práctica pedagógica, de lo educativo, lo pedagógico, la enseñanza, el aprendizaje, la formación, el saber pedagógico y quizá, y aun cuando no existe una referencia explícita frente a la evaluación en este contexto, la posibilidad de encontrar un terreno fértil de diálogo en torno a ella.

La segunda investigación, elaborada por Yeison Andrés Mora Piragua y Angela Cristina Ortiz Barrero, que lleva por título: “*Sistematización de la experiencia educativa y popular del colectivo Librementemente. La configuración de una práctica pedagógica, política y organizativa*” (2016), presenta los resultados de la sistematización de experiencias realizadas con el Colectivo Librementemente en la ciudad de Bogotá. La investigación buscaba reconstruir la historia del colectivo y realizar un proceso de comprensión y proyección de la práctica, entendida como el conjunto de reflexiones, acciones e interacciones llevadas a cabo por la organización en relación con las tres dimensiones constitutivas de su experiencia: pedagógica, política y organizativa.

Los autores proponen entre otros objetivos, “Revisar las concepciones y aportes que a nivel pedagógico han dado sentido a la práctica educativa del colectivo Librementemente y la forma en la que se evidencian en sus distintos campos de acción” y “Analizar la forma en la que el colectivo concibe la dimensión política de su práctica, a los sujetos que la constituyen y la manera en la que ésta se vea expresada en las dinámicas colectivas.” (p.20). Los autores proponen la sistematización de experiencias como modalidad investigativa cualitativa, que

busca desarrollar una lectura comprensiva, más que explicativa de los fenómenos sociales, en consecuencia, desarrollan una ruta metodológica acorde a esta modalidad.

Algunas conclusiones (siempre abiertas y propiciadoras de diálogo) frente a la reconstrucción de las dimensiones de la práctica giran entorno a tres elementos fundamentales: a) Concepciones y horizontes de la práctica; b) Tres fenómenos que inciden en el desarrollo de la práctica (la brecha teoría-práctica, la brecha política-pedagogía y la tensión entre lo instituido y lo instituyente); c) Elementos que ayudan a delinear una prospectiva.

La tercera investigación, desarrollada por Piedad Ortega Valencia (2014), se titula: “*Pedagogía crítica en Colombia: un estudio en la escuela de sectores populares*” tuvo como objetivo, “configurar los soportes teóricos y prácticos de la pedagogía crítica en Colombia, desde un análisis de la escuela de sectores populares, con el fin de reconocer los múltiples agenciamientos que la han hecho posible para potenciar sus discursos y prácticas” (p. 220). Dichos soportes teóricos se situaron en 4 tradiciones a saber: 1) La tradición latinoamericana con Paulo Freire. 2) La anglosajona con Peter McLaren y Henry Giroux. 3) La española con autores como Joan Carles Mélich y Fernando Bárcena y 4) La tradición colombiana con autores representativos de la educación popular y la pedagogía crítica como: Marco Raúl Mejía, Alfredo Ghiso, Alfonso Torres, Jorge Posada, Lola Cendales y Jorge Gantiva.

La autora utilizó una estructura categorial a partir de unas tematizaciones que se tradujeron en capítulos para la presentación de la investigación:

Dos referentes de análisis orientaron la delimitación de la pedagogía crítica, el primero, concibiéndola desde su estatuto conceptual; el segundo, desde su escenario contextual, la cual se instituye a partir de espacios escolares y de la educación popular. En esta estructura se visibiliza su especificidad como un campo emergente, que cuenta con una historicidad, una red de conceptos, objetos de conocimiento, de formación y particularmente la emergencia de prácticas instituyentes. Configuraciones que posibilitan la construcción de unas organizaciones discursivas propias, el reconocimiento de unos sujetos específicos de saber- el maestro, el educador popular y los colectivos- y unos

escenarios para el desarrollo de los procesos de formación, como la escuela, las organizaciones populares, centros comunitarios, redes, movilizaciones; entre otros. (p.221)

A partir de esta estructura pudo concluir en su investigación que la pedagogía crítica aporta a la educación colombiana de múltiples formas, en tanto posee una sensibilidad ética que reconoce condiciones de desigualdad y exclusión que se encuentran presentes en los procesos de formación. También recoge, dialoga, potencia y resignifica postulados de la educación popular presentes en autores como Paulo Freire. A su vez se asume como un campo interdisciplinario que dialoga con diferentes perspectivas teóricas que contribuyen en procesos de construcción del vínculo pedagógico y social; y se sitúa como un campo de resistencia que problematiza aspectos como: la subjetividad del maestro, la construcción del conocimiento, el dispositivo curricular, la evaluación, entre otros.

En el análisis realizado se puede concluir que predomina una perspectiva crítica, desde metodologías de tipo cualitativo y con enfoque etnográfico. Allí se describen prácticas evaluativas a partir de estudios de casos en aula, en centros de desarrollo comunitario y en OBC. Otra modalidad presente es la descriptiva documental, que a partir de un enfoque histórico, antropológico, hermenéutico o filosófico permite un rastreo amplio del concepto evaluación, su configuración, aplicación y consecuencias en el ámbito educativo. Los enfoques teóricos más recurrentes en la revisión estuvieron relacionados con una tradición crítico social inspirada en aportes conceptuales como práctica educativa (P. Freire), Investigación Acción Participativa (O. Fals Borda), Educación Popular (L. Cendales, M. Mejía, A. Torres y O. Jara) y Evaluación Formativa (L. Niño).

A partir de esta revisión constatamos que las investigaciones realizadas sobre la evaluación en contextos de OBC son escasas. También se observa que la problematización de la evaluación con relación a los procesos comunitarios ha girado en torno a dos aspectos: el primero, la evaluación a los procesos comunitarios entendidos como proyectos educativos y a sus proyectos comunitarios internos que derivan en acciones educativas; y segundo, las propuestas de modelos, dispositivos, estrategias y metodologías para evaluar las acciones comunitarias.

Así, la exploración también permitió validar la importancia de abordar la comprensión de la evaluación al interior de las OBC, dado el problema que suscita referirse a este concepto dentro de este contexto específico, la aparente nula información que al respecto existe y la necesidad de volver sobre conceptos ampliamente usados e instrumentalizados en contextos educativos y que por su naturaleza y desarrollo se presentan transgresores, reguladores, homogeneizadores y violentos para algunas OBC.

1.3 Ajustando coordenadas

En este apartado se presentan las categorías centrales que confluyen en la investigación. Se desarrollarán por separado, para observar sus características particulares, pero siempre teniendo en cuenta que una vez presentadas se encontrarán permanentemente en los diálogos posteriores.

1.3.1 Coordinada 1: Evaluación

Para acercarnos brevemente al concepto, hemos de describir el origen epistemológico de la evaluación desde los postulados que los profesores Martha Peñalosa y Humberto Quiceno exponen en su libro *El Campo de la Evaluación Educativa en Colombia*. (2016), para ello nos acogemos a algunas precisiones de los autores:

Evaluar y evaluación.

Evaluación como concepto, es muy diferente a evaluar. El término evaluar es del siglo XVII, no así el concepto de evaluación, que es del siglo XX. Evaluar es una reflexión, un análisis, una valoración que puede estar en la filosofía o en la ciencia, como lo vemos en Nietzsche o en Weber. La evaluación es, por el contrario, una actividad, tal y como empieza a definirse con Hubbard (1909), Thorndike (1904), Charters (1909; 1923) y Tyler (1950). Solo es cuando aparece el concepto de evaluación que la definición de evaluar queda contenida en ese enunciado. (p.13)

Según lo mencionado por los autores podemos ubicar el nacimiento del concepto evaluación después de la segunda guerra mundial, en ese momento histórico y discursivo que se conoce como sociedad de la información, de la misma manera podríamos anclarlo a esos “nuevos” discursos agenciados por organizaciones supranacionales incipientes en su momento, pero que hoy determinan a partir de “sugerencias” el destino de la educación, un destino también evaluable.

La evaluación corrige desde una idea de la totalidad y sobre el objeto total. Todo se corrige. El primer objeto de corrección moderno fue la conducta. Luego se corregiría todo, la mente, los hábitos y el lenguaje. La escuela corregía solo aquella cosa que estaba a su alcance. Con la evaluación se corrige todo, sin dar la idea de estar en la escuela, sino en la vida. Si la vida es una corrección total del ser, fue fácil inventar el verbo evaluar, cuyo sentido es juzgar, valorar, medir, calcular, precisar y ser eficaz. Este es el sentido preciso del control. La palabra control no dice nada, evaluar sí. (p.57)

Los primeros visos de la evaluación se remontan al psicólogo norteamericano Edward Thorndike, quien bajo el lente del conductismo, propició que la evaluación tomara un papel protagónico, siendo articuladora del aprendizaje en el discurso emergente de la época relacionado con las ideas de desarrollo y sociedad, lo cual atenuó el poder que ostentaban disciplinas como la economía, la psicología y la sociología, sobre la educación.

Posteriormente, Ralph Tyler (1950) citado por Peñaloza y Quiceno (2016): “desde los objetivos educacionales, hace posible que el control sobre ellos permita su evaluación, lo que demuestra que la evaluación no nació de ninguna teoría o disciplina, sino que es una estrategia de control.” (p. 57). Este autor es visto como un administrador y un gestor que implementa estrategias educativas al margen del contexto escolar, las cuales no producen conceptos sino principios para actuar e intervenir, denominados por él como: principios curriculares. La obra de Tyler (2016) también suscita la necesidad de diferenciar entre conceptos como prueba, examen, medición y evaluación:

La prueba nació en la Edad Media; el examen, en la época clásica (siglo XVII); y la evaluación, en la sociedad de la información. La prueba era una medida judicial, el examen era un saber de corrección y disciplina, la medición era un concepto estadístico, y la evaluación es un sistema general de control. La prueba medía la fuerza, el examen analizaba el cuerpo, la medición calculaba la mente y la evaluación sistematizaba la información. (p. 58)

Esta diferenciación nos parece fundamental en el camino de la comprensión de la evaluación, toda vez que la dota de unas distancias considerables frente a denominaciones ampliamente utilizadas al momento de referirnos a ella, así como ubica su nacimiento en un tiempo y espacio específicos. Para el caso colombiano, el concepto “tiene que ver con el paso del evaluar a la evaluación” (Peñaloza & Quiceno, 2016, p.13)

En estos antecedentes se referencian tres paradigmas estrictamente ubicados en tiempo y espacio desde los cuales Peñaloza y Quiceno (2016) plantean que se ha fundamentado la evolución de la evaluación en el país.

El primer paradigma es el de *examinar*, “se examina para evaluar las cosas físicas y las funciones políticas” (p. 84), éste contempla la época de la Nueva Granada a finales del siglo XVII a cargo de un virrey que ejercía control e inspeccionaba las visitas, la instrucción, la formación, la enseñanza y el aprendizaje. “Con este paradigma se trataba, entre otras cosas, de construir la instrucción pública, es decir, el aparato discursivo, normativo, legal y general para toda la sociedad.” (p. 88), esta instrucción se formalizó como la manera en que se organizaba y se gestionaba la educación de los ciudadanos y la instauración de establecimientos educativos.

El segundo paradigma es el de la evaluación como *estrategia de observación*, “observar desde una rejilla de saber científico-racional construida por ciencias, disciplinas, discursos experimentales, por esquemas de conocimiento” (p. 100), éste se ubica a finales del siglo XIX durante la aparición de la cientificidad en el país y tuvo como protagonistas dos instituciones: la Normal Central de Bogotá y el Gimnasio Moderno. La acción de

examinar se habría alterado con el abandono del corte político, confesional y de poder moral aludido a la observación, ahora estaba fundamentada en bases sólidas y con capacidad de comprobación: las ciencias de la salud (medicina y psicología) y las ciencias de la educación. “Observar se daba en un régimen de prácticas de conocimiento, ya no polarizadas entre el alma y el cuerpo, sino centradas en la conducta.” (p. 103).

Finalmente, el tercer paradigma surge a mediados del siglo XX y contempla la *evaluación del aprendizaje*, establece diferencias entre evaluar y evaluación, y entre aprender y aprendizaje; define que “la relación entre evaluación y aprendizaje pertenece a un mismo saber, a una misma disposición epistémica. Sólo hay aprendizaje en un sistema de evaluación” (p. 110), es la evaluación tal como la conocemos y la practicamos, influenciados por los estados nacionales, las agencias mundiales, las ONG, los bancos, los sistemas de acreditación, las tecnologías de la información y la comunicación o las pruebas mundiales de conocimiento, todas estas respondiendo al modelo actual de globalización. Este paradigma se subdivide en tres momentos.

El primero, entre 1956 a 1975, años en los que se presentó a la escuela como la mejor opción para la supresión del retraso social, con lo cual se originó un periodo de crecimiento escolar. El segundo se desarrolló entre 1976 y 1982, aquí la evolución del sistema educativo se orientó en dos directrices: la incursión de tecnología educativa promovida por la OEA y la renovación curricular como estrategia de aumento de la calidad en educación. En último y tercer momento, durante los años 1985 a 2006 se anunció una crisis en los sistemas educativos y se produjo todo un movimiento que dio paso a reformas sujetas a los cambios en la economía mundial y los procesos de modernización del Estado. (p. 122)

Con respecto a los fundamentos teóricos en los que se soporta esta categoría de análisis, consideramos pertinente establecer un diálogo constante con las profesoras Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (2017) quienes en su libro *La Evaluación como Oportunidad* presentan la idea de percibir a la evaluación de manera diferente a la usual, aún, reconociendo que ésta es el componente que a lo largo de la historia ha tenido menos cambios y modificaciones en el contexto educativo. Su argumento pretende desbordar los límites de la función tradicional de aprobar, certificar y promover. La premisa en ellas es, reconocer a

la evaluación como una oportunidad para favorecer procesos educativos en donde los estudiantes “pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas.” (p. 13)

Anijovich y Cappelletti (2017) hacen uso de los conceptos “sujeto de aprendizaje” y “sujeto de conocimiento” de Emmanuel Lévinas. El primero, contempla a la enseñanza y capacidad del estudiante de reproducir información, datos y teorías mediadas por un sujeto de conocimiento (libro, docente, TICS); el segundo, contempla una enseñanza que fortalece la búsqueda de alternativas y aproximaciones a diversas concepciones y la aplicación del conocimiento en situaciones a lo largo de la vida. Para el desarrollo de esta propuesta de investigación nos enfocaremos en este último. El rol de “sujeto de conocimiento” se pretende adjudicar a los integrantes de las OBC en quienes “no se trata de reproducir una información, sino de su uso y aplicación en situaciones más complejas, como la creación de productos, la investigación o la resolución de problemas del mundo real.” (p. 17)

Las autoras proponen que el evaluador, además de posibilitar acciones educativas que propendan porque sus estudiantes reproduzcan lo aprendido, debe facilitar un proceso de enseñanza que “favorezca la búsqueda de alternativas y aproximaciones diversas a los fenómenos del mundo.” (p. 16). Ésta última característica se podría extrapolar al quehacer y proceder de las y los educadores populares, quienes independientemente de que evalúen o no, en sus salidas al barrio, su trabajo con la comunidad, el desarrollo de sus proyectos (huertas, bibliotecas, cursos pre-Icfes y pre-Universitarios) o la realización de talleres artísticos, brindan opciones y hasta soluciones ante las necesidades y dificultades particulares del entorno en el que se inscriben.

La evaluación como oportunidad de Anijovich y Cappelletti hace una distinción entre evaluar para aprender y evaluar para formar, ésta última susceptible de ser adaptada a la identidad, las teorías y las prácticas que erigen a la educación popular. La *Evaluación Formativa* implica la valoración de acciones educativas que deben reconocer el proceso, el progreso, la evolución y “los avances individuales y colectivos respecto a un punto de partida específico, y no sólo la comparación con criterios únicos y estandarizados.” (p. 28). Afirman las autoras que la evaluación formativa tiene como protagonistas y beneficiarios a estudiantes, profesores y personas en general en diferentes contextos, sin duda alguna el

comunitario puede ser uno de ellos. Es posible que la comprensión de acciones evaluativas formativas en las OBC permita reconocer esos procesos de evaluación desde los cuales se propende por la reflexión de sus prácticas pedagógicas.

1.3.2 Coordinada 2: Práctica Pedagógica

De acuerdo con las consideraciones que Paulo Freire (1997) nos presenta acerca del concepto de práctica educativa, consideramos fundamental para nuestro proyecto investigativo reconocer que el concepto está determinado y reflexionado desde la ética, la producción del conocimiento, la política y la autonomía. En este sentido, la invitación a pensar esta práctica desde sus dimensiones históricas concretas y políticas permite la comprensión de los procesos educativos populares, partiendo de la coherencia y ejercicio consciente de sus acciones. Así pues, desde el posicionamiento de lo discursivo y lo pragmático, Freire (1997) menciona que “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (p. 24). Esta relación posibilitó comprender la labor de las y los educadores populares como actores resistentes a las condiciones históricas de dificultad, además de hacernos conscientes de la necesaria coherencia discursiva, axiológica y metodológica.

El educador y educadora popular que reflexiona su práctica educativa logra poner en tensión la realidad en búsqueda de un sentido crítico y autónomo para el fortalecimiento del acto educativo. De modo que, con la problematización de la práctica educativa, también se da la posibilidad de hacernos nuevas preguntas acerca de la educación, de los elementos que allí circulan, de las relaciones que se tejen en ella, de comprometernos con la transformación y articulación de los saberes dentro de la educación popular y de posicionar el diálogo como parte esencial en la construcción del conocimiento. Posicionarnos ellos, y nosotros como sujetos críticos, conscientes del lugar, valor, y sentir que se derivan del proceso educativo sea este popular o no.

Adicionalmente, Freire (1997) nos acercó a una concepción de evaluación en donde aclara que “No es posible practicar sin evaluar la práctica. [...] La práctica necesita de la

evaluación como los peces necesitan del agua y los cultivos de la lluvia” (p. 83). En este sentido, la práctica también analiza su función e intencionalidad, se da la oportunidad de corregirse y mejorar desde principios “democráticos” que configuran nuevas finalidades y expectativas, este elemento -la evaluación- es referente para delimitar y propiciar análisis reflexivos frente a las implicaciones que tiene en los escenarios de educación popular.

Ahora bien, esta dimensión histórica de la práctica educativa en Freire que expusimos anteriormente; dialoga e incide en la construcción conceptual que Piedad Ortega Valencia (2018) formula desde las pedagogías críticas. Puntualmente, queremos resaltar los aportes que nos brinda frente a la necesaria reflexión de la educación popular desde el contexto colombiano, en aras de reivindicar las prácticas pedagógicas presentes que se construyen de saberes y experiencias concretas. Estas reflexiones van más allá de una descripción de los elementos presentes en la cotidianidad de los procesos, anclándose a nuevas apuestas discursivas y conceptuales sobre la multiplicidad de acciones educativas que están presentes en la educación popular.

Para Ortega (2018), la práctica pedagógica en la educación popular interactúa entre contextos, sujetos y saberes, volviendo singular cada práctica en tanto sus participantes, desde la subjetividad se constituyen a partir de escenarios externos (políticos, económicos, ideológicos) e internos (intereses, códigos éticos, propósitos personales, etc.). Haciendo quizá más específicos sus objetivos, intencionalidades, discursos y proyectos y más necesarios; el pensamiento crítico y la construcción de identidades comunes y solidarias, que dignifiquen y se reconozcan como espacios válidos de saber.

A partir de lo mencionado anteriormente, Piedad Ortega (2018) nos presenta a la práctica pedagógica como:

[...] Una acción intencionada de formación. Por ello, en el marco de un proceso formativo se dispone para ella de unos tiempos (vividos) unos espacios (habitados), unos rituales, una forma de vida colectiva, un entorno material y unas producciones de reflexividad, de los cuales emergen cualidades que la hacen singular y específica, pues se trata de la construcción y actuación pública del educador popular en un lugar social. (p. 125)

De la mano con esta definición quisimos comprender las condiciones y tejidos presentes en la práctica pedagógica de las y los educadores populares en sus OBC, que agrupa posturas, concepciones, interrogantes y apuestas discursivas claves en la problematización de la realidad y del conocimiento que allí circula. Y finalmente, visibilizar y dignificar desde la pedagogía crítica – pedagogía de la alteridad, el contexto particular que delimita las acciones colectivas que emprenden.

Al respecto, consideramos que desde la pedagogía crítica es posible reflexionar frente a las realidades y experiencias vividas que generan narrativas propias, con particularidades e intencionalidades asociadas a las condiciones territoriales y sociales presentes en cada escenario de educación popular. Así mismo reconocer esas incidencias, esa huella que deja cada trayectoria en la vida de las y los educadores populares.

E incluso, dio la posibilidad de “reconciliarnos” con nosotros mismos y con los otros, puesto que la pedagogía crítica logra hacerle frente a las condiciones de dificultad que derivan del ejercicio educativo, y pone en tensión las debilidades individuales y colectivas que están presentes en la práctica pedagógica tanto de las y los educadores populares, como de nosotros. Se vincula además de forma distinta en tanto entiende la necesidad de pensar desde el “Nos-Otros” situado desde relaciones dialécticas, problematizadoras y reflexivas que Piedad Ortega (2010) desarrolla a partir de la pedagogía de la alteridad, refiriéndose a que esta pedagogía debe “ocuparse de la tramitación de un proyecto formativo fundado en imperativos de democracia, solidaridad y justicia” (p.168)

Estos imperativos nos permitieron entender las complejidades que cada individuo enfrenta, derivadas de las relaciones con las instituciones, la familia, su percepción, tensiones, concepciones y experiencias. Y que son delimitadas por una temporalidad, corporalidad y sentires asociados a cada momento y decisión que están presentes en la cotidianidad. Lo anterior funge como elemento también necesario para establecer qué de eso que son las y los educadores populares en lo individual, constituye, permea o define las acciones educativas que emprenden desde una práctica pedagógica en las OBC de las que hacen parte.

Esta pedagogía del “Nos-Otros” a la que nos aproxima Ortega (2010), tiene todo que ver con las prácticas pedagógicas enmarcadas en contextos populares, se ancla desde

relaciones concretas, propias, auténticas, que son susceptibles de transformarse y corresponder a los actores con quien se camina. En ese sentido, hasta las relaciones se encuentran determinadas por factores políticos, éticos, coherentes y responsables con discursos heterogéneos, horizontales y respetuosos, que se asumen desde la reflexividad y compromiso en la acción.

1.3.3 Coordinada 3: Educación Popular

Para el desarrollo de esta categoría retomaremos los aportes que hacen Alfonso Torres Carrillo (2007), Alfredo Ghiso (2018) y Oscar Jara (2010) sobre las características de la educación popular. En su conjunto, conducen al pensamiento crítico y presentan la incidencia, impacto y trascendencia que tiene ésta en movimientos sociales, en organizaciones de base comunitaria y en general en los sujetos que se encuentran inmersos allí. Si bien esta categoría se asocia generalmente con conceptos como comunidad, democracia y participación, posee en su interior, muchos otros elementos que la constituyen y la potencian y la renuevan constantemente. Entre estos Ghiso (2018) propone, que está dotada de una reflexión.

Desde la esperanza de cambio, que enfrenta la opresión que no solo viven los educandos, sino que también experimentan todos aquellos que se empeñan en desarrollar una labor educativa, en un contexto que somete y aliena el hacer, sentir y pensar de los sujetos. (p.192)

Otro elemento, será el contexto del que nos habla Torres, puesto que de él se constituyen propuestas de lucha, lecturas ampliadas de las problemáticas y apuestas organizativas vinculantes que actúan desde la subjetividad popular. En este sentido, resulta valioso poder observar bajo esta mirada a la Educación Popular, como generadora de estrategias y metodologías participativas que reflexionan desde sus prácticas y configuran un saber alejado de la instrumentalidad escolar. Frente a esta idea, Torres (2007) expresa que la educación popular es vista como

Un conjunto de actores, prácticas y discursos que se identifican en torno a unas ideas centrales: su posicionamiento crítico frente al sistema social imperante, su orientación ética y política emancipadora, su opción con los sectores y movimientos populares, su intención de contribuir a que éstos se constituyan en sujetos a partir del ensanchamiento de su conciencia y subjetividad y por la utilización de métodos participativos dialógicos y críticos. (p. 76)

La potencia de esta definición, que claramente no se agota allí, está dirigida a un acercamiento distinto con el conocimiento que construye la OBC en su cotidianidad, a la posibilidad de diálogo respetuoso y digno frente a la singularidad de sus participantes, y a la interpelación y problematización de conceptos desde otras apuestas críticas reflexivas.

En consonancia Oscar Jara (2010), define la Educación Popular como:

Una corriente educativa que se caracteriza por ser, a la vez un fenómeno sociocultural y una concepción de educación. [...] se sustenta en principios ético-políticos que apuestan a la construcción de relaciones humanas equitativas y justas en los distintos ámbitos de la vida. [...] como una corriente educativa, un campo teórico-práctico complejo y coherente que puede incluir diversas modalidades posibles y abarca múltiples niveles de prácticas educativas (comunitarias, grupales, formales, no formales, con personas adultas, con niños, niñas y jóvenes, etc.). (p.5)

Así, encontramos la singularidad de la educación popular, compuesta por un campo de acción propio, unas prácticas y espacios educativos alternativos, una ética política como horizonte y un diálogo con otras perspectivas críticas contemporáneas, en suma, una mirada distinta en lo que se refiere a lo educativo y pedagógico. Por eso, frente a la especificidad de la educación popular. Torres (2007) afirma: “Mi punto de vista al respecto, es reconocer la EP, como una práctica histórica que es, a la vez, un movimiento educativo y una corriente pedagógica.” (p.68)

Mas adelante, Torres (2007) afirmará:

[...] Frente al modo de análisis social determinista, lineal, monolítico, deductivo y parametral predominante, debe darse una apertura de pensamiento a lecturas abiertas, no lineales, plurales, transductivas y dialécticas; [...] Es en este contexto de apertura paradigmática al uso crítico y creativo de las teorías existentes, donde deben considerarse los demás ejes temáticos definitorios de la EP, como es el caso de su vocación utópica, la constitución de sujetos y la construcción pedagógica. (p.100)

Es inevitable después de exponer estas escasas líneas, no volver la mirada a lo que en la EP acontece, es decir, a lo que en su interior ocurre, y no nos referimos estrictamente a lo teórico, aunque también, sino al encuentro que allí se da, al vinculo pedagógico que en su interior se gesta y del que nos habla Alfredo Ghiso (2012)

En mi experiencia como educador, la creación de lazos es prioritaria, esto implica procesos de reconocimiento caracterizados por el diálogo, la negociación, las tensiones y la incertidumbre. El encuentro como clave pedagógica dignificante marca la diferencia con las prácticas educativas autoritarias, llenas de certezas, seguridades o de ilusiones de certidumbres teóricas, conceptuales, procesuales o administrativas que señalan “eficacias”, “innovaciones” y “calidades” de los conocimientos construidos y aprehendidos. (p. 204)

La Educación Popular funge en esta investigación como escenario, como lugar, como procesos mencionaría Jara (2018),

Estos procesos, son procesos de aprendizaje y de enseñanza; procesos de construcción y recreación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores; procesos de reflexión y de acción; procesos de socialización, encuentro, sensibilización, descubrimiento; procesos de cuestionamiento, búsquedas y afirmaciones; procesos de identificación y de reconocimiento de identidades. procesos múltiples, diversos, estructurados o inéditos. procesos individuales, grupales, colectivos y masivos. Procesos multifacéticos y

complejos en los que lo planificado se mezcla con lo espontáneo o lo inesperado. procesos que siempre se realizan en un *contexto histórico-social* y en un *contexto teórico* determinado. procesos, en fin, político-pedagógicos o pedagógico-políticos que se impulsan desde una perspectiva emancipadora y transformadora. (p.241)

Como pilar de un pensamiento donde se inscribe la práctica pedagógica de las y los educadores populares y, en ellos la impresión de la evaluación, sus concepciones elaboradas a partir de sus experiencias vividas, de su memoria, de su conciencia y cultura, de esa dimensión “donde se expresa lo incierto, lo inédito, lo nuevo, lo posible y lo utópico” (Torres, 2007, p. 102)

El diálogo que se propone en el encuentro de estas categorías que conforman nuestro trabajo investigativo, supone una mirada crítica hacia el concepto de evaluación ligado a la forma tradicional de concebirlo, pretendemos que, a partir del encuentro con estos otros saberes, prácticas, pensamientos y formas de concebir el mundo, la evaluación sea problematizada para analizar su validez, pertinencia, características, su supuesta inamovilidad o la susceptibilidad de cambios que permitan repensar y reflexionar su denominación tradicional y quizá su existencia en la educación popular.

2 CAPÍTULO SEGUNDO: “Carta de navegación”

“Me creeréis loco. Los locos nada saben de cosa alguna.
Pero si me hubieseis visto, si hubierais visto con qué sabiduría
procedí, con qué precaución, con qué cautela, con qué disimulo
puse manos a la obra...”

Edgar Allan Poe (1974)

Esta investigación la desarrollamos bajo una perspectiva metodológica de corte cualitativo que, según Denzin y Lincoln (2011), “consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador” (p.48). La potencia que encontramos en la investigación cualitativa y que nos impulsa, tiene que ver con ese carácter no moralizante, no clasificadorio, no poseedor de un conocimiento ya descubierto, de una

verdad absoluta, sino comprensivo de las perspectivas de otras personas, dialogante con otros saberes, reflexivo y de reconocimiento del otro.

A lo largo de esta propuesta hemos reflexionado acerca de la naturaleza de la investigación a desarrollar, ubicándola como una *investigación educativa*, dadas sus características dirigidas a la comprensión de los sentidos acerca de lo educativo, de la realidad y de las relaciones sociales; como ya lo hemos expuesto, el fenómeno a investigar es la evaluación en un contexto de educación popular. El ejercicio de interpretación y comprensión mediado por premisas teóricas y epistemológicas que ponen en diálogo perspectivas críticas de la educación y las comprensiones tradicionales de la evaluación; también vinculamos una entrada metodológica que privilegia la voz de los sujetos y sus lecturas de realidad. Finalmente, una dimensión ontológica en la que aparece nuestra concepción de la educación y sus fines emancipatorios y críticos.

2.1 Max Van Manen – Fenomenología Hermenéutica

Nuestra investigación la sustentamos desde el *paradigma comprensivo - interpretativo* y bajo el *enfoque fenomenológico hermenéutico*, específicamente aquel desarrollado por Max Van Manen (2003) quien formula la fenomenología hermenéutica como metodología de investigación educativa.

La fenomenología en educación no es simplemente un “enfoque” del estudio de la pedagogía, no se limita a ofrecer simples descripciones o explicaciones “alternativas” de los fenómenos educacionales, sino que las ciencias humanas apuestan a recuperar de forma reflexiva las bases que, en un sentido profundo, proporcionan la posibilidad de nuestras preocupaciones pedagógicas con los estudiantes. (p. 189)

El abordar situaciones particulares vividas por los sujetos bajo un lente fenomenológico, propicia un análisis externo e interno, general y específico, propio y ajeno, individual y colectivo que contempla aspectos pedagógicos que han motivado a todos los participantes de la investigación a interesarse por las actividades, comportamientos y estrategias que se implementan en la labor educativa diaria: en el aula, en la escuela, en la universidad, en el barrio, en el “parche”, en la OBC.

La propuesta basada en la noción de *experiencia vivida* nos proporciona una base para describir, interpretar y reflexionar sobre la experiencia de las y los educadores populares en torno al fenómeno de la evaluación, el reconocimiento de su significado, su incidencia y el valor pedagógico que puede llegar a tener en las prácticas pedagógicas de cada uno de ellos. Con relación a esto, Van Manen (2003) asevera:

La experiencia vivida constituye el punto de partida y también el de llegada de la investigación fenomenológica. El objetivo de la fenomenología radica en transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de tal modo que el efecto del texto sea a la vez un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo: una noción por la cual un lector cobre vida con fuerza en su propia experiencia vivida. (2003, p. 56)

Entonces, la fenomenología y la hermenéutica permiten, recorrer los momentos de nuestra investigación -indagar, comprender y reflexionar- de manera amplia y rigurosa a partir de métodos empíricos que tienen una naturaleza descriptiva desde la descripción de experiencias, entrevista conversacional y entrevista fenomenológica; y métodos reflexivos que analizan las estructuras esenciales de la experiencia vivida desde el análisis temático. Adicional a ello, en nuestra investigación, se propicia una reflexión colectiva entre investigadores y educadores/as populares, que permita comprender las implicaciones que tiene en nuestro quehacer pedagógico no sólo el concepto evaluación, sino todos aquellos conceptos que damos por sentados, que pasamos por alto y que inciden de manera definitiva en el cómo nos relacionamos con el mundo.

Van Manen (2003) caracteriza la investigación fenomenológica **(IF)**,² desde 8 aspectos principales que la fundamentan y que giran en torno a la experiencia vivida, estas características permiten que la fenomenología hermenéutica se acerque coherente y estrictamente a un “análisis de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas propias de la pedagogía cotidiana, dificultosamente accesible, a través de los habituales enfoques de investigación.” (Fuster, 2019, p. 7)

² De ahora en adelante entendida como IF

Las características a las que él se refiere son: la IF como estudio de la experiencia de vida; la IF como explicación de fenómenos tal como se presentan en la conciencia; la IF como estudio de las esencias; la IF como descripción de los significados experimentales que vivimos, tal como los vivimos; la IF como el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de las ciencias humanas; la IF como la práctica atenta del carácter reflexivo; la IF como la búsqueda de lo que significa ser humano; finalmente, la IF como una actividad poética.

Al tener en cuenta las características anteriormente mencionadas, reflexionar rigurosamente en torno a lo que implica el fenómeno de la evaluación en la relación pedagógica presente en la educación popular, supone transitar un camino que va más allá del radicalismo de lo objetivable, de las pretensiones de verdad absoluta. En cambio, prioriza el estudio del significado esencial del fenómeno, su sentido y la importancia pedagógica que éste tiene, no sólo en relación a una práctica pedagógica, sino en la vida misma de aquel que en su encuentro edifica una concepción del mismo. Bien hace Fuster (2019) al afirmar que:

La reflexión fenomenológica admite pensar e investigar campos esenciales de la educación y articularla en el análisis de la complejidad de los problemas humanos que exige toda ciencia social, debido a que hace de la existencia y de experiencia vivida el núcleo de sus planteamientos; el mundo en el que estamos inmersos siempre. (p. 206)

Se recoge en la metodología vanmaniana una “esperanza pedagógica” (Ayala, 2011) que suscita en los investigadores, tutores, educadores y lectores en general, a interesarse por hacer inmersión en un mundo pedagógico más real que ideal, a inicialmente comprender, comprenderse y comprendernos para posteriormente reflexionar conscientemente sobre situaciones particulares, conceptos, teorías, técnicas, metodologías, prácticas, políticas, etc.

Para llegar a tal grado de comprensión es menester realizar un *análisis reflexivo*. Para abordarlo se tiene como referencia al profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Germán Vargas Guillén (2018) él refiere los antecedentes de este análisis al filósofo

norteamericano Lester Embree, discípulo de la fenomenología de Schütz³ y promotor de ésta como metodología de investigación.

Vargas (2018) caracteriza el análisis reflexivo a partir de la percepción de un mundo que no única y exclusivamente puede ser explicado desde la ciencia, sino por “la clara comprensión de que el mundo social es el que vivimos todos y cada uno de los miembros de las comunidades de sentido.” (p. 240). En la escuela por ejemplo, se puede ilustrar una comunidad de sentido; en el barrio, una OBC configura una comunidad de sentido, pues en estos dos contextos, la participación y la voz de cada uno de los implicados –abiertos a la comunicación y el diálogo- brinda una perspectiva que contribuye en la comprensión de la realidad vivida, en éste caso, de las dinámicas barriales, de las acciones pedagógicas que se desarrollan individual y colectivamente en una OBC.

La comprensión de sí mismo y todo lo que ello contempla, enriquece el sentido y el significado que nos damos a sí mismos y al contexto del que hacemos parte. Es allí donde se ubica la base del análisis reflexivo. Resulta importante precisar que el análisis debe ser entendido con otras características, además, de las que nos tienen acostumbrados la tradición filosófica y la lógica matemática. Para este caso el analizar:

No es sólo un asunto de descripción de un haz de elementos que convergen en una vivencia hasta que se torna en unidad de sentido; es, igualmente, dar cuenta del devenir, de cómo se llega a dar sentido, de cómo se inserta éste en tradiciones y contextos culturales con su haber sido, su ser y su poder llegar a ser. (Vargas, 2018, p. 243)

Para llevar a cabo de manera efectiva dicho análisis, decidimos usar e implementar distintas herramientas y técnicas de investigación que permitieron desarrollar una reflexión conjunta. Ésta convergió en la escritura de unos diálogos en los que se tiene presente como material fundamental la voz, el discurso, los argumentos, pero sobre todo, las experiencias de las y los educadores populares. A continuación, se describe cada uno de estos instrumentos.

³ Alfred Schütz fue un sociólogo y filósofo austriaco que propicio la implementación de la fenomenología en las ciencias sociales y desarrolló la categoría de *mundo de la vida* y la *teoría de la acción social*.

2.2 Ruta trazada

2.2.1 Entrevista Fenomenológica

A partir de la descripción e intencionalidades de la IF y el gran potencial que tiene dentro de la investigación cualitativa, consideramos apropiado reconocer a la *entrevista fenomenológica* como una técnica que nos permitió comprender de manera consciente las experiencias que los entrevistados tienen con respecto a la evaluación. Es a través del discurso, anécdotas, vivencias, sentires, rituales y temporalidades que logramos rescatar los recuerdos que permiten dotar de significado al fenómeno de esta investigación. En este sentido, adentrarnos en su interpretación y en la interrelación con otros espacios formativos como la educación popular.

Cuando hablamos de comprender y rescatar el significado que las y los educadores populares le atribuyeron a la evaluación, nos referimos al conocimiento que tienen ellos como expertos en la experiencia y a las implicaciones de estas concepciones en su cotidianidad individual y colectiva. En este sentido, según Guerrero, Menezes & Ojeda (2017).

La entrevista fenomenológica es un encuentro con un fenómeno que está siendo vivido por “una” persona quien determina características del fenómeno; no es el investigador antes quien lo determina, sino la persona en el discurso por lo cual se le da la apertura de que traiga de su conciencia ese fenómeno y lo exprese. (p.3)

Este encuentro requiere de un análisis desde las dimensiones éticas, relacionales, prácticas y propias de cada persona, por lo que se aprende a su vez desde las estructuras constituidas en tiempos, espacios, corporalidades, contextos y relaciones establecidas con el fenómeno. El reconocimiento del sentido, valor y lugar pedagógico de la evaluación en la experiencia de cada persona nos permitió dimensionar las implicaciones de este concepto en su labor y en sus prácticas pedagógicas.

Ahora bien, la entrevista fenomenológica requiere preguntas orientadoras que encaminen la conversación a experiencias con el fenómeno, así pues, es distinta a una entrevista estructurada o semi estructurada que busca la respuesta concreta frente a una

situación o problemática determinada. Las características de esta entrevista ratificaron las intencionalidades reflexivas y comprensivas de nuestro proyecto investigativo puesto que no limitaron la experiencia, por el contrario, se centraron en el conocimiento a profundidad, y buscaron detallar los encuentros y dimensiones que describimos con anterioridad a partir del significado de las experiencias.

Para abordar la entrevista fenomenológica, tuvimos en cuenta las fases que describe Fuster (2019) desde la fenomenología hermenéutica como método:

1. *Fase previa o de clarificación de presupuestos:*

Implica una responsabilidad para nosotros como investigadores en tanto debemos *librarnos* de juicios valorativos, códigos éticos y de la *cultura misma* que configura en nosotros una forma de percibir y ser en sociedad. Esto se buscó con la intención de no interferir y desde el comienzo identificar “[...] los presupuestos, hipótesis, preconceptos desde los cuales parte el investigador y reconocer que podrían intervenir sobre la investigación.” (p.209)

2. *Recoger la experiencia vivida:*

Definida como la etapa descriptiva, agrupa esas experiencias vividas por las y los educadores populares desde diferentes fuentes, en nuestro caso, desde el biograma que recogió experiencias propias por medio de anécdotas como recurso principal. Al respecto Fuster (2019) parafraseando a Van Manen (2003) afirma que “las anécdotas nos conducen a buscar la relación entre vivir y pensar, entre situación y reflexión. Además, estas narraciones son significativas para la pedagogía por el funcionamiento como casos vivenciales, que nos permiten llevar a cabo una reflexión pedagógica” (p.209). Esta reflexión lejos de explicaciones de causa y efecto buscaba la descripción, relación y naturaleza inmediatas del fenómeno.

Posteriormente, desde la entrevista fenomenológica individual y grupal se buscó recopilar información relacionada con el objeto de investigación, es decir, relatos en los que se pudieran significar las experiencias de las y los educadores populares con la evaluación. Aquí se pretendió describir de manera más completa y compleja al fenómeno, reflejando las realidades vividas de cada relato.

3. Reflexionar acerca de la experiencia vivida- etapa estructural:

Fuster (2019) menciona que para esta tercera fase “el propósito radica en intentar aprehender el significado esencial de algo” (p.211). En este sentido, el significado que se le atribuye al fenómeno está anclado a la experiencia tal cual como se vive, esto implica que las observaciones y reflexiones se hagan con la plena consciencia del lugar desde donde se enuncian. En otras palabras, nosotros como investigadores entendemos a los entrevistados como educadores/as populares, y este hecho es el que particularmente nos motivó a la conversación con ellos, según Fuster, como expertos desde su experiencia. Reflexionar en esta fase implicó un contacto más directo, real y empático que propendió por comprender la esencia de determinada experiencia.

4. Escribir – reflexionar acerca de la experiencia vivida

El texto fenomenológico busca según Fuster (2019) “integrar en una sola descripción todas las fisonomías individuales de todos los sujetos estudiados, con ello determinamos la fisonomía grupal, es decir, la estructura que caracteriza al grupo estudiado” (p.213). La descripción en esta fase adquiere otra connotación, nos permite dimensionar la estructura individual que constituye la experiencia con el fenómeno. Al respecto, consideramos necesaria en esta fase la entrevista fenomenológica grupal, en tanto nos ubica en un escenario individual y colectivo de reflexión, que encuentra dentro de la singularidad, la posibilidad de converger en intenciones, ideas, nociones, sentires y experiencias que recogieron adicionalmente propósitos transformadores.

Las personas que estuvieron involucradas en estas entrevistas (individuales y grupales) son educadoras y educadores populares -Daniela, Fernanda, Cristian & Oscar- que hacen parte de cuatro organizaciones de base comunitaria -Sotavento, El trébol de todos y todas, Chicativa y Colectivo José Martí- respectivamente.

2.2.2 Momentos de la ruta

Teniendo en cuenta lo anterior, vale la pena subrayar que la **ruta metodológica** de nuestro proyecto de investigación se dividió en 5 momentos:

1. Presentación de la propuesta, consentimiento informado⁴ y escritura del biograma (virtual): En este espacio virtual de conversación buscábamos dar a conocer las intencionalidades y objetivos de nuestro proyecto de investigación. Adicionalmente, por medio del biograma como instrumento de recolección de información, quisimos que las y los educadores populares escribieran y describieran, brevemente experiencias relacionadas con la evaluación en los escenarios educativos y laborales en los que han estado. Luego de esto, que se describieran las trayectorias, ejes temáticos, líneas de trabajo y actividades desarrolladas en cada una de las OBC de las que hacen parte. Todo esto nos permitió de forma preliminar conocer sus experiencias con la evaluación y de igual forma, caracterizar su trayectoria personal y la trayectoria de las OBC a las que pertenecen.

Técnica de recolección de información – Biograma⁵

Este biograma recogió esa trayectoria y experiencias particulares de las y los educadores populares asociadas al concepto evaluación, quisimos a partir del relato identificar esas anécdotas, momentos y situaciones concretas. Para ello tuvimos en cuenta la descripción que hacen Bolívar, Domínguez & Fernández (2001) acerca del biograma que “permite representar las trayectorias individuales como encadenamiento cronológico de situaciones” (p.177). La tabla se estructuró teniendo en cuenta esa cronología o temporalidades propias de cada educadora y educador, ancladas a sus procesos educativos (escolares y universitarios), laborales y de experiencia en la educación popular (desde la OBC de la que hacen parte).

Este primer paso nos permitió delimitar las preguntas orientadoras, caracterizar y reconocer las particularidades de las y los educadores populares, identificar las primeras palabras, experiencias y momentos susceptibles de análisis y descubrir conjuntamente esos elementos destacados (hechos, situaciones) que tienen implicaciones en la configuración de la concepción sobre evaluación de cada persona. Adicionalmente, recogimos esas experiencias como educadoras y educadores populares, a partir de las acciones educativas y de sus prácticas en un periodo de tiempo de tres años (2017-2020), esto con la intención de

⁴ [Ver Anexo N° 1](#)

⁵ [Ver Anexo N° 5](#)

garantizar una antigüedad significativa en tanto expertos desde su experiencia. Finalmente, identificamos esas líneas temáticas y trayectorias de las OBC de las que hacen parte.

Figura 2: Biograma

Biograma proyecto de investigación

Nombre: _____
 Edad: _____ Lugar de residencia: _____
 Organización a la que pertenece: _____
 Localidad en la que desarrolla sus actividades: _____
 Profesión o formación académica: _____
 Número de contacto: _____
 Correo: _____

CRONOLOGÍA	NOMBRE(S) DE LA(S) INSTITUCIÓN(ES)	BREVE DESCRIPCIÓN DE SU EXPERIENCIA RELACIONADA CON LA EVALUACIÓN
Primaria		
Bachillerato		
Educación superior		
Laboral		
EN LA ORGANIZACIÓN POPULAR O DE BASE COMUNITARIA DE LA QUE HACE PARTE (OBC)		
TRAYECTORIA	EJES O LINEAS DE TRABAJO	PRINCIPALES ACTIVIDADES QUE DESARROLLAN
Durante el periodo del 2017 al 2020, cuál ha sido su trayectoria en la educación popular: Acciones educativas, propuestas, proyectos (independientemente de si fue en esta u otra OBC)		

Fuente: Elaboración propia 2021

2. Primera entrevista fenomenológica individual (presencial): Con esta entrevista queríamos profundizar en esas experiencias iniciales con la evaluación mencionadas en el biograma, encontrar nociones, sentires, concepciones y significados que ellos le dan a la evaluación y que pudieran describir anécdotas y acontecimientos relevantes que nos permitieron encontrar la relación existente entre esa cotidianidad, y las implicaciones del fenómeno en dimensiones corporales, espaciales, culturales, familiares, etc.

3. Segunda entrevista fenomenológica individual (presencial): A partir del ejercicio reflexivo previo, buscamos con esta segunda entrevista que las y los educadores populares pudieran relatarnos esas experiencias relacionadas con su práctica pedagógica en el ejercicio y actividades que realizan al interior de las OBC de las que hacen parte, que nos contaran acerca de la incidencia o no de sus concepciones sobre evaluación en sus prácticas y cotidianidad.

4. Primera entrevista fenomenológica grupal (presencial): Luego de una descripción de las experiencias y reflexión frente a las repercusiones de la evaluación desde la individualidad, buscamos con esta entrevista grupal reflexionar colectivamente frente a esas distancias, tensiones y convergencias presentes en las experiencias de cada educadora y educador popular. Esto también con la intención de profundizar sobre el impacto que tiene el fenómeno de la evaluación de manera particular y que influye en nuestras concepciones. Consideramos necesaria esta conversación entre las distintas experiencias que permitieron visualizar la multiplicidad de comprensiones o significados que le damos a nuestra realidad.

5. Segunda entrevista fenomenológica grupal (presencial): Con esta entrevista propiciamos espacios de reflexión y comprensión que permitieron extrapolar las preguntas, propuestas, problematizaciones y experiencias surgidas de la consciencia individual de las educadoras y educadores populares a sus experiencias colectivas en las OBC de las que hacen parte.

2.2.3 Recolección de los relatos – Sistematización

Para la recolección y sistematización de las entrevistas, tuvimos en cuenta algunos elementos que a la luz de nuestro proyecto de investigación consideramos relevantes. El primero de ellos, tiene que ver con el protagonismo que se les da, a las y los educadores

populares, puesto que se ubican en un lugar visible de diálogo, destacando elementos de la experiencia vivida que resultan necesarios para comprender, interpretar y reflexionar sobre esas apuestas discursivas individuales y colectivas, comunes. El segundo, está relacionado con la posibilidad de traer a la consciencia trayectorias y experiencias que delimitan la postura o lugar que asumen a partir de los vínculos y sentires, relacionados con la evaluación. Y el tercero, tiene en cuenta unos ejes estructurales que nos permitieron la sistematización de las entrevistas de manera más responsable y coherente con las intenciones críticas, analíticas y reflexivas que nos conciernen.

Vale la pena resaltar que Sergio Tobón (2004) nos aproxima a dichos ejes desde la cartografía conceptual, definiéndola como: “una estrategia de construcción y comunicación de conceptos con base en el pensamiento complejo, utilizando aspectos verbales, no verbales y espaciales.” (p.11)

Ahora bien, los ejes de los que hacemos mención hacen parte de la forma en que desde la cartografía conceptual se estructuran a los conceptos, sin embargo, consideramos que eran susceptibles de ser adaptados a nuestro proyecto de investigación, de modo que, si bien los tuvimos en cuenta, estos fueron ajustados para comprender y analizar al concepto evaluación desde las narrativas y experiencias de las y los educadores populares. Estos ajustes resultaron como la posibilidad de responder coherentemente a nuestro proyecto investigativo, teniendo en cuenta los aportes teóricos y metodológicos descritos y aplicados desde otras latitudes, pero que pueden ser ajustados y repensados desde lo propio, lo particular, lo esencial que constituye nuestra investigación.

Adicionalmente, vimos estos ejes como la posibilidad de desagregar los elementos que están presentes en los relatos y experiencias vividas que resultan significativas para las y los educadores populares, y que nos brindaron un análisis reflexivo del camino que recorrieron, de las cargas simbólicas que están presentes, de la consciencia o no del concepto evaluación, las implicaciones y las repercusiones de estas concepciones en su andar.

Figura 3: Ejes para la sistematización de las entrevistas fenomenológicas



Fuente: Elaboración propia, 2021

Estos ejes relacionados en la gráfica fueron la adaptación para nuestro proyecto investigativo a partir de lo que Tobon (2004) nos describe como ejes para la *construcción de conceptos*, que permiten delimitar la organización, las relaciones y procesos de comprensión del concepto (en este caso evaluación) desde la experiencia vivida de las y los educadores populares en su práctica pedagógica y organizaciones de base comunitaria.

- **Eje nocional:** Se da una aproximación al concepto estableciendo su definición corriente y el origen de la palabra o palabras de las cuales se compone.
- **Eje categorial:** Se describe la clase general de conceptos dentro de la cual está incluido el concepto en cuestión.
- **Eje de diferenciación:** Se establecen una o varias proposiciones en las cuales se muestre la diferencia de ese concepto de otros conceptos similares.
- **Eje de ejemplificación:** Se describen proposiciones que ejemplifiquen el concepto con casos específicos.
- **Eje de caracterización:** Se describen las características esenciales del concepto.
- **Eje de subdivisión:** Se construyen las clases en las cuales se clasifica o divide el concepto.
- **Eje de vinculación:** Se establecen las relaciones de ese concepto con otros que son importantes desde lo semántico o contextual. (p.11)

Las matrices que creamos para la sistematización de las entrevistas, guardan relación con los ejes mencionados anteriormente. En consecuencia, involucramos las categorías (Evaluación, Práctica Pedagógica y Educación Popular) que propusimos para el análisis como eje transversal de los discursos. Inicialmente, para la clasificación de las experiencias y conversaciones nos valimos de esta matriz para el desarrollo de los análisis que se encontrarán más adelante.

Figura 4: Matriz de Sistematización

Categorías			
Ejes	Evaluación	Práctica Pedagógica	Educación Popular
Educador/a popular 1			
Eje ejemplificación			
Eje de vinculación			
Eje de diferenciación			
Eje categorial			
Eje caracterización			
Eje nocional			
Educador/a popular 2			
Eje ejemplificación			
Eje de vinculación			
Eje de diferenciación			
Eje categorial			
Eje caracterización			
Eje nocional			

Fuente: Elaboración propia, 2021

Esta matriz nos permitió organizar las experiencias de los entrevistados a partir de la selección de fragmentos de la entrevista que respondieron a cada uno de los ejes expuestos anteriormente. Logramos así mismo reconocer esas distancias, tensiones y vínculos existentes entre uno y otro recuerdo surgido de la conversación. Buscamos reconocer esos detalles, sentimientos, palabras generadoras de emociones, momentos de introspección y reflexión derivados de la conversación en las cuatro entrevistas realizadas individual y colectivamente. Sin embargo, esta organización de las entrevistas, requería de un elemento que nos permitiera no sólo consolidar estas palabras, sino analizar reflexivamente sus

implicaciones, en este sentido, adicionamos otro elemento para comprender las particularidades de la experiencia.

A propósito de esto, también tuvimos en cuenta las tablas ejemplificadas en la guía metodológica para el Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI), expuestas por Hansel Duque & Edith Aristizábal (2019) y que empatan con las intencionalidades de nuestro proyecto investigativo en tanto quienes realizan este tipo de investigación “están especialmente inclinados hacía aquellas experiencias que adquieren un significado especial [...] con un valor experiencial único para quien las vive” (p.4). Estas tablas están organizadas por pasos, estos pasos fueron igualmente ajustados a las características derivadas de las entrevistas que realizamos.

Logramos, justamente luego de una sistematización general, recoger esas frases, fragmentos, momentos, ejemplos, nociones y situaciones con más impacto o trascendencia en la conversación surgida, que permitieron un análisis reflexivo frente al sentido, valor, lugar, significado y riqueza de las palabras de cada persona.

El *primer paso* que tuvimos en cuenta, tiene que ver con los comentarios iniciales, anotaciones, información y observaciones generadas del primer momento. Recogió esas impresiones derivadas de cada entrevista fenomenológica realizada individual y colectivamente. Escogimos por ende, esas frases que desde la transcripción brindaban elementos propicios para analizar reflexivamente.

Figura 5: Primer paso – AFI Comentarios iniciales

Primer paso	
Transcripción original	Comentarios iniciales
I: Investigador E: Entrevistado	Estas anotaciones representan aspectos interesantes y significativos que el investigador haya notado en su análisis del fragmento.

Fuente: Elaboración propia, 2021

El *segundo paso*, luego de estas primeras anotaciones y comentarios, nos permitió la interpretación de los fragmentos y la identificación de esas vinculaciones con temas

emergentes que nos posibilitaron sintetizar lo expresado en categorías asociadas con nuestro proyecto de investigación, adicionalmente, pudimos relacionar estas expresiones, sentires, e impresiones, con nuestro lugar de enunciación (la psicología y pedagogía).

Figura 6: Segundo paso – AFI Reflexiones preliminares

Segundo paso	
Transcripción original	Reflexiones preliminares
I: Investigador E: Entrevistado	El investigador regresará a esas mismas notas, para elaborar los temas emergentes como síntesis de esas primeras notas. Los temas son términos o frases que resumen y sintetizan lo expresado en los comentarios iniciales, sólo que adicionalmente se expresan en un lenguaje más técnico.

Fuente: Elaboración propia, 2021

El *tercer paso* que tuvimos en cuenta agrupó los temas mayores y emergentes a partir de las relaciones lógicas surgidas de la conversación. Nos permitió estructurar los diálogos a partir del agrupamiento de ideas y delimitar la naturaleza de la experiencia vivida. Este paso fue el resultado de considerar una vez más las tablas anteriores y posibilitó retomar las transcripciones para analizar reflexivamente y desde otro lugar lo mencionado por las y los educadores populares, que guarda relación e incidencia con las categorías de análisis.

Figura 7: Tercer paso – AFI Temas mayores y emergentes

Tercer paso	
Temas mayores	Temas emergentes
Se buscará una relación entre cada uno de los temas, agrupándolos con base en principios o similitudes conceptuales o temáticas.	Aquí podrán surgir temas superordinados, es decir, algún tema podrá subsumir o recoger a otros.

Fuente: Elaboración propia, 2021

Luego de este ejercicio de sistematización, encontramos una ruta de análisis más coherente y responsable con las y los educadores populares. Partimos del hecho de que cada persona desde su caminar ha construido y experimentado momentos significativos que hacen

que tenga fundamento este proyecto de investigación, en tanto nos brindan elementos suficientes para darle sentido y pertinencia a la pregunta por la evaluación desde la educación popular y sus prácticas pedagógicas.

Dentro de las particularidades de cada entrevistado, consideramos importante el trabajo que han realizado a lo largo de estos años, desde el 2017 para ser más exactos. Todos desde un lugar de enunciación distinto, todos con experiencias en lugares distantes pero igualmente valiosos para la educación popular, con trabajos desde el sur y para el sur, con apuestas políticas, ambientales, educativas y de movilización social que adquieren gran relevancia en este momento para el país. Estas experiencias son vividas, reflexionadas, pensadas y contadas desde el sur occidente (Bosa & Kennedy), sur oriente (Ciudad Bolívar) y desde las periferias (Soacha) de Bogotá.

3 CAPÍTULO TERCERO: “Todos a bordo”

“No son los males violentos los que nos marcan,
sino los males sordos, los insistentes, los tolerables,
aquellos que forman parte de nuestra rutina
y nos minan meticulosamente como el tiempo.”

Émile Cioran (1986)

Antes de comenzar con este último capítulo, queremos contarle que hemos podido reconocer en este encuentro con las y los educadores populares, un carácter edificante, reflexivo, comprensivo y problematizador. Hemos logrado dejar de lado toda certeza, toda seguridad o afirmación, para llenarnos de preguntas. Ahora bien, se preguntará por qué escogimos organizar estas reflexiones a partir del diálogo, a lo que le diremos que este momento está enmarcado por experiencias, por creatividad, por conversaciones, momentos, sentimientos y palabras que derivan en capacidades creadoras y transformadoras. De acuerdo con Ghiso (2013).

El diálogo es el nicho de interacción formativa en el que se otorgan significado y se descubren los sentidos de las prácticas, los deseos, las aspiraciones, los sueños, las esperanzas y la historia, al posibilitar el intercambio de discursos y de conversaciones críticas cargadas de realidad y de posibilidad. (p.116)

Estos diálogos propiciaron compartir esos interrogantes y respuestas, acoger intencionalidades comunes, entender al otro desde la escucha, entablar una relación dialógica con lo que se dice, y resistir desde lo que se quiere desaprender o cambiar. Concretamente, esta es la antesala e invitación que le hacemos desde la lectura, a dialogar con nosotros.

3.1 Diálogo 1 “Aunque la evaluación se vista de seda...”

“...Mucho antes de llegar a la edad escolar, cada niño experimenta el dolor del fracaso y el júbilo del éxito; pero sus logros, o ausencia de estos, no se hacen oficiales hasta que ingrese al aula. A partir de entonces, se acumula poco a poco un registro semipúblico de su progreso y, como estudiante, tiene que aprender a adaptarse al espíritu continuado y penetrante de la evaluación que dominará sus años escolares.”

Philip Jackson (1991) citado por Anijovich (2011)

Este diálogo presenta un análisis reflexivo de la conversación surgida a partir de la primera entrevista fenomenológica, misma que giró en torno a unas preguntas orientadoras que, lejos de buscar respuestas exactas y medibles, propiciaron un relato fluido y rico en detalles, que permitió alimentar esas reflexiones preliminares y dar cuenta de las líneas problemáticas que se gestan al recordar situaciones evidentemente sensibles, relacionadas con la evaluación. En el cuerpo de la conversación, encontrara plasmados los ejes de análisis propuestos (Ejemplificación, vinculación, diferenciación, caracterización, categorial y nocional) en la metodología para el tratamiento de la información.

El camino que recorreremos dentro de nuestro proyecto de investigación supone retomar lo que hemos mencionado sobre la entrevista fenomenológica y las ventajas que esta presenta, entre ellas, la posibilidad de llevar a cabo una conversación tranquila, apasionada, reflexiva, pedagógica, que no se ancle, en una estructura rígida o predeterminada. En cambio, permita un diálogo horizontal, constructivo, sugestivo y transformador.

Uno de los retos que propone una conversación así, se encuentra en, prescindir del vicio que como investigadores pudiésemos tener al esperar una respuesta “acertada”, o que confirme de cierta manera la hipótesis previa a una pregunta. Frente a esto, la entrevista fenomenológica empleada ya nos brindaba una advertencia cuando exponía la *fase previa o de clarificación de presupuestos*. Esta situación la tuvimos en cuenta y logramos resolver a partir de la conversación y reconocimiento del relato de las y los educadores populares. Esto, con el fin de balancear esas cargas simbólicas que acompañan al investigador y lo alejan del principio de horizontalidad.

Otro de los retos, es la responsabilidad y necesaria rigurosidad que implica escuchar al otro, ser depositario de una experiencia y a su vez poder devolver la palabra como experiencia consciente de su germinación, en este sentido, el primer paso que dimos fue el reconocimiento de quienes con nosotros se encaminaron y motivaron a comprender y analizar el concepto evaluación. Reconocimiento, que se tradujo en respeto, intercambio, empatía, escucha activa y un profundo sentido crítico en los diálogos que entablamos a partir de sus experiencias.

Para este dialogo en específico, además de los ejes de análisis se tuvieron en cuenta las tres primeras características de la IF.

La IF como estudio de la experiencia de vida, “del mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo pre-reflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él.” (Husserl, 1970; Schutz y Luckmann, 1973; Citados por Van Manen, 2003), basado en lo anterior, lo que busca la fenomenología es el reconocimiento de lo natural y circunstancial de las vivencias cotidianas relacionadas con un objeto o concepto en específico, lo cual no posibilita la elaboración de una teoría que pretenda explicar un fenómeno, sino que, nos aproxima a “percepciones plausibles” (Van Manen, 2003) que nos presentan y nos confrontan con el mundo, con el día a día, con lo real.

La IF como explicación de fenómenos tal como se presentan en la conciencia, en esta característica el autor hace referencia a la conciencia como el único medio de los seres humanos para acceder al mundo, independiente de todo lo que lo componga, sea imaginario o real, objetivo o subjetivo, si la experiencia vivida atraviesa la senda de la conciencia, ésta tendrá un valor para quien la vive, un significado que desencadena un proceso de reflexión de las maneras propias de pensar, de actuar, de ser.

La IF como estudio de las esencias. “La naturaleza de una experiencia habrá sido descrita adecuadamente mediante el lenguaje, si la descripción nos permite hacer revivir o nos muestra la calidad y significación vivida de la experiencia de un modo más completo o profundo.” (Van Manen, 2003, p. 29)

Es así como se dota a la fenomenología de un sentido descriptivo y sistemático que propende por el descubrimiento de las estructuras que conforman el significado que un individuo le ha dado a una experiencia de vida.

Por esto, la primera entrevista individual buscaba **indagar acerca de esas concepciones que cada uno/a desde su subjetividad ha construido en su relación con la evaluación**, esto es, en palabras de Van Manen (2003), “volver sobre la experiencia vivida” (p.43), en función de reconstruir a partir de esos recuerdos, los eventos, lugares, rituales, personas y sentimientos asociados al objeto de estudio. Buscamos a partir de ello propiciar un incipiente espacio reflexivo individual y colectivo que permitió visibilizar el encuentro reiterativo, problemático y sistemático de los sujetos con la evaluación.

Los dueños y protagonistas de estas experiencias de vida relacionadas con la evaluación son 4 jóvenes (2 mujeres y 2 hombres) que se desempeñan como educadoras y educadores populares en organizaciones de base comunitaria. De manera voluntaria, aportaron a nuestra investigación mediante sus relatos, historias, anécdotas y narraciones de sus experiencias particulares relacionadas con la evaluación. Para entrar en confianza, nos permitimos describir brevemente a cada persona, intentando dar a conocer un poco más de ellos, de su experiencia y de la OBC de la que hacen parte, de ese andar, de ese lugar desde donde nos hablaron.

Daniela Arciniegas Quiroga tiene 25 años y es estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Daniela ha tenido la posibilidad de trabajar como docente en el Liceo Santo Tomás, educadora de la Escuela de Formación Política de líderes indígenas amazónicos – OPIAC y tallerista de la universidad en la que ha desarrollado sus estudios profesionales.

Con relación a su labor como educadora popular, Daniela hace parte del Colectivo de Educación e Investigación Popular **SOTAVENTO**, en donde se promueven iniciativas de trabajo comunitario y barrial en el sector de Altos de La Estancia en la localidad de Ciudad Bolívar. Allí, se llevan a cabo actividades relacionadas con la formación política, Pre-Icfes popular y comunitario, cursos de saberes populares y cineclub infantil.

Imagen 1: Daniela Arciniegas



Compartida por Daniela Arciniegas, 2021 [Autor desconocido].

Luisa Fernanda Beltrán Mesa tiene 26 años y es Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. La experiencia laboral que más resalta es la vivida en las Aldeas Infantiles SOS Colombia en donde según ella y relacionado con la evaluación, “no se ponen números o no se tiene una unidad medible, pero si se esperan resultados muy marcados después de un proceso de 6 meses, donde los y las participantes logren apropiarse un conocimiento o un saber”.

Su trabajo en el ámbito barrial y popular se origina desde el año 2015 y hasta la fecha en la **Organización Política y Social Tierra Libre** y la **CASA CULTURAL EL TRÉBOL DE TODOS Y TODAS**, estas desarrollan sus procesos educativos en las localidades de Tunjuelito y Kennedy. Enfocan su trabajo en preuniversitarios populares, huertas comunitarias, panadería artesanal comunitaria y proyectos educativos infantiles artísticos y culturales.

Imagen 2: Fernanda Beltrán



Compartida por Fernanda Beltrán, 2021 [Autor desconocido].

Cristian Camilo Bohórquez tiene 24 años y es estudiante de Derecho de la Universidad La Gran Colombia. Sus labores como educador popular las ha desarrollado principalmente en las localidades de Bosa y Kennedy, es cofundador del **colectivo CHICATIVA CULTURAL**. Empezó su trabajo en la comunidad a partir de actividades relacionadas con conversatorios para la comunidad barrista de Bosa sobre la historia colombiana y bogotana; en articulación con la comunidad, tomaron la iniciativa de crear un festival denominado Bogotá Milenaria, el cual tiene como finalidad el recobrar la memoria, haciendo trabajo político y educativo sobre la verdadera historia del barrio.

Los cuatro ejes fundamentales de trabajo en éste colectivo son: el artístico-cultural, el deportivo, el sociopolítico y el ambiental-agroecológico.

Imagen 3: Cristian Bohórquez



Compartida por Cristian Bohórquez, 2021 [Autor desconocido].

Oscar Fernando Moreno Cardona tiene 27 años y es estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. La trayectoria de éste educador popular es diversa, ha trabajado en la escuela educadora de educadores y las escuelas básicas políticas dentro del partido Comunes, en ese momento FARC, participó en la construcción de un diplomado de DD. HH junto con una maestra de la licenciatura en educación comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, éste fue realizado por miembros de la Red Distrital Universitaria de DD.HH.

En los últimos años se ha enfocado en el trabajo con la Agrupación política Avanzar y desde hace dos años en actividades sociales y comunitarias en el **COLECTIVO JOSÉ MARTÍ**, el cual desarrolla sus actividades en el municipio de Soacha – Cundinamarca. Éste colectivo trabaja teniendo en cuenta dos líneas de profundización: los Derechos Humanos y el enfoque de género.

Imagen 4: Oscar Moreno



Compartida por Oscar Moreno 2021 [Autor desconocido].

3.1.1 Desde la ejemplificación...

Ejemplificar, en este caso, no se reduce a imaginar una situación que sirva de ejemplo para dar a entender algo, supone un ejercicio retrospectivo que pretende escudriñar en el pasado, en algo que ya aconteció, que ya transcurrió, que debe ser recordado y puesto en palabras para así, en ese volver sobre sí, en esa mirada reflexiva, aprender a ver y comprender, esas experiencias, rituales, anécdotas e imágenes que difusa o claramente nos constituyen. Volver, sobre la relación sujeto-evaluación (según lo evidenciado en las entrevistas) supuso un retorno íntimo, problemático y hasta cierto punto cargado de una impresión emocional muy intensa:

“Pues obviamente mi mamá era la que me educaba, digámoslo así, la que estaba pendiente de mí y... pues también llegaba los fines de semana:

“¿6x2?, ¿no se la sabe? ¡tan!” (un golpe).

“(C. Bohórquez, conversación privada, agosto 2021)

Concretamente, las vivencias y momentos que encontramos tienen, una conexión con el malestar e incomodidad que sintieron las y los educadores populares en sus experiencias iniciales con la evaluación en escenarios familiares y escolares. Al respecto, las condiciones en que se forjó esta relación estuvieron determinadas por sentimientos de miedo, angustia, nervios y ansiedad, propios de situaciones que reflejan las tensiones e incertidumbres que supone enfrentarse al juicio, prejuicio y valoración de un comportamiento y/o conocimiento.

“En la escuela tengo recuerdos a partir de primero de primaria, de cómo me evaluaron a partir de lo cuantitativo, de si escribe o no escribe, lee o no lee, habla o no habla, en lógicas muy de si hace o no hace, dinámicas muy de medir a esa otra persona o en este caso a mí, y con relación a esos otros con los que me encontraba en el salón, si tú no haces igual que ellos, estás atrasado, o sabes más.” (F. Beltrán, conversación privada, agosto 2021)

Volver sobre la experiencia vivida nos ubica en un camino de cuestionamiento, de comprensión, de posibilidad, de observación detallada. Resulta ser una oportunidad para vernos desde fuera, desde la distancia, como en tercera persona, como espectadores de un fragmento de la historia de nuestra vida. Oportunidad que nos revela trazas del origen de nuestros significados, creencias y sentimientos asociados a personas, lugares, situaciones, elementos que, observados con detenimiento, nos brindan respuestas a preguntas aún no elaboradas. Para el caso, volver sobre la relación con la evaluación abrió la puerta o la ventana (por donde prefieran entrar a sus recuerdos está bien) a un mundo olvidado, posiblemente velado por otros asuntos de suma importancia que no daban espera, u oculto adrede por la carga emocional o las consecuencias que en su encuentro se manifestaron.

“Ahora estoy segura que mi mamá tenía una evaluación permanente sobre mí, sobre mi rendimiento, sobre mis conductas, las preguntas que hacía o no, sobre mi crecimiento, y esto está todo el tiempo presente en la valoración de un proceso, pero no era consciente de que eso era evaluación o valoración.” (D. Arciniegas, conversación privada, agosto 2021)

A propósito, si bien la evaluación dentro del núcleo familiar está presente y posee unas características relativamente homogéneas y rastreables que responden a unas

convenciones sociales de comportamiento, conducta y desarrollo, entre otras, suele pasar desapercibida. Ya sea porque al parecer hace parte de la creación y consolidación de ese vínculo familiar, o porque parece tan “natural” que simplemente hace parte de la vida. No por ello deja de tener repercusiones en las primeras cargas simbólicas que el sujeto atribuye a ésta. Por el contrario, la evaluación en la etapa escolar del sujeto no pasa desapercibida, no podría hacerlo, así lo quisiera, y es que la evaluación “Más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales.” (Santos Guerra, 2003. p. 69), en este sentido, es más que “una simple nota”.

“De hecho creo que nos pasaba a todos en el colegio, estar pendientes de la nota de los demás, de si todos sacamos 3.5, entonces es bueno porque no me fue tan mal en comparación con los demás, a pesar de ser una nota baja.” (D. Arciniegas, conversación privada, agosto 2021)

“[...] la nota, la evaluación restringida o limitada a la nota era MUY GRANDE, las profesoras ponían la nota buena o mala muy grande en toda la hoja del cuaderno. (D. Arciniegas, conversación privada, agosto 2021)

Así pues, asignar una calificación (nota) no es un proceso evaluativo. Es decir, reducir el proceso evaluativo a la asignación de una nota, desconoce todos los elementos constitutivos del concepto y las dimensiones previamente referenciadas. En consecuencia, que el proceso evaluativo encuentre su final en la asignación de una nota, también desconoce y quizá suprime la comprensión de las repercusiones que esto tiene sobre el sujeto y el poder que ejerce sobre él. Como la evaluación encierra poder, hay quien la utiliza como un arma con la que amenaza y castiga. Lejos de emplearla como un estímulo, le sirve como instrumento de opresión. "Ten cuidado con lo que dices o con lo que haces, porque te puedo suspender", dice el evaluador que se atrinchera detrás de su capacidad de sentenciar.” (Santos Guerra, 2003. p. 75)

“Cuando estaba muy mal (en el proceso educativo), venían los castigos que eran parte de esa valoración o evaluación del proceso, a mí me pusieron muchas veces, en clase, a darle la espalda al tablero y subir los brazos y tener

los brazos arriba durante toda la clase.” (D. Arciniegas, conversación privada, agosto 2021)

De acuerdo con el relato de las y los educadores populares, la “nota”, como el castigo, llegan a tener similitudes dentro de la evaluación escolar, y aun cuando el objetivo no es el mismo, para aquel que es evaluado, la línea que los diferencia no es clara. Con referencia al castigo, Javier Sáenz (1997) afirma:

Antes que ser un acto salvaje de violencia, de venganza individual o incluso de represión institucional, el castigo escolar se encuentra ligado de modo indisoluble con los fines sociales asignados al hecho de mantener agrupados de modo regular unos niños fuera de su hogar; está vinculado con los fines político-económicos como la formación de hábitos de obediencia, disciplina y trabajo. (p.193)

Entendido así, el castigo como la evaluación, responden a unos intereses que superan al maestro, y quizá lo ubican en un lugar donde no se encuentra del todo cómodo. El castigo supone un padecimiento que ha recorrido los laberintos de lo físico, derivando cada vez más en lo moral. Debe ser reflexionado y ejecutado por el maestro en función de obtener un resultado deseado frente a una conducta particular. Consolida una distancia a partir de la violencia entre maestro y estudiante, que deriva comúnmente en temor, rebeldía y no pocas veces, en un acomodamiento soterrado por parte de aquellos que lo reciben.

“[...] se me hace a mí que también el tipo de evaluación ha sido como muy “facilista”, el tema de: a), b), c) o d). [...] Nosotros hemos llegado a interpretar o a querer decir “ush no, mejor opción múltiple”, porque a la hora de que nos hagan una pregunta abierta no somos capaces de responder.” (C. Bohórquez, conversación privada, agosto 2021)

Ahora bien, si como lo mencionan las y los educadores populares estas formas evaluativas y de castigo “iban de la mano”, es comprensible que la relación maestro -

estudiante se constituya en una especie de encuentro entre dos sujetos separados por un precipicio que se une por un único puente, donde la certeza no es otra que, la duda recíproca.

“[...] Yo me llevaba bien con la profesora, pero ella sabía que me iba como la mierda en su clase, ella tenía todas las pruebas al revés, cuando le dio la vuelta a mi prueba, me miro la cara y me dijo: “esta prueba no es suya porque tiene todo bien.” -Yo le dije: no profe, ¡Esa es la mía! -Ella me dijo: No, eso no debe ser suyo. -Yo le dije: Pues sí, de pronto tenga razón. Luego, ella le da la vuelta a la prueba, mira el nombre y dice sorprendida: - ¡Ay! sí era la suya. Ella se sorprendió un montón.” (O. Moreno, conversación privada agosto, 2021)

Y quizá, no solo la duda sea la constante en ese caminar, además, se puede evidenciar una inclinación extraña, que posiciona a uno de los sujetos por encima del otro, una inclinación que no deja de ser incómoda, no sólo porque genera más dudas que certezas, sino porque propone una desventaja constante y una carga extra de frustración.

“Todos los profesores estaban en el pedestal y había ese temor de cómo le pregunto, cómo le digo que no entiendo, cómo desafío o refuto lo que está diciendo cuando no me parece correcto, o cuando no estoy de acuerdo con eso.” (D. Arciniegas, conversación privada, agosto 2021)

Esta inclinación, que quizá se traduzca en la evidente autoridad que brinda el conocimiento, puede acentuarse toda vez que la autoridad se acerque al autoritarismo, o que el encuentro de los sujetos a partir del conocimiento se verticalice exacerbadamente.

“Por lo menos a mí me ocurrió que claro, un maestro era mi autoridad, si me dice que algo está mal, ¡Está mal! Así yo pensara que estuviera bien, porque se supone que yo soy el que no tiene el conocimiento, el que no sabía, el bruto, y uno se siente así, bruto, frustrado, entonces pasa todo eso y eso configura la relación maestro-evaluación.” (O. Moreno, conversación privada, agosto 2021)

La autoridad y el poder se encuentran estrechamente relacionados. Esto es claro y delimitado en el vínculo pedagógico presente en las instituciones escolares, donde, la figura del maestro debe encarnar intrínsecamente a la autoridad, conteniendo, corrigiendo, sancionando, prescribiendo, entre otras. Y existe del otro lado, de parte de los estudiantes, una analogía directa entre poder, dominación y violencia, que una vez más, genera dudas, desconfianza, alejamiento, crisis, por ende, un debilitamiento de los nudos que sostienen el puente.

Vale la pena resaltar que los cuatro refieren encontrar situaciones particularmente problemáticas, que fueron asociadas a sentimientos de dolor, frustración, abatimiento, dificultad, rechazo, juicio y castigo en el ambiente escolar. Al respecto, se denotan cuestionamientos frente al lugar que ocupa el maestro y las tensiones derivadas de la evaluación de un resultado académico en valoraciones positivas o negativas, que más allá de tener en cuenta el proceso educativo, se centran en el ponderado de un resultado final y una aprobación o desaprobación por competencias.

Así pues, con la ejemplificación que nos brindaron en este primer paso, logramos encontrar casos específicos que marcaron un momento o recuerdo significativo en ellas y ellos y que tienen unas implicaciones simbólicas en la configuración del concepto en sí mismo. En este sentido, también se identificaron relaciones del concepto evaluación con otros escenarios de la vida, particularmente, en la dimensión familiar, con experiencias que involucran al concepto y hacen de él un *sin nombre* que castiga, regula, revisa, corrige, impone, controla y forja relaciones con padres, hermanos y amigos.

3.1.2 Desde las vinculaciones y diferenciaciones...

En nuestro vivir el relacionamiento de conceptos, ideas, situaciones y acontecimientos se genera a partir de los vínculos que surgen entre ellos. Esto deriva en emociones, sentimientos, argumentos, juicios de valor, todos en dos perspectivas fundamentalmente: positivas y negativas, según haya sido la experiencia. Así, surgen asociaciones, contrastaciones, diferenciaciones mediante las cuales tomamos una postura,

una manera de ser y de proceder frente al concepto, idea, situación o acontecimiento en cuestión, en últimas, frente al mundo.

Con el desarrollo de esta investigación, corroboramos que la evaluación no es ajena a esta constante y que se vincula a determinados conceptos, categorías, modelos y dinámicas globales, regionales y locales, a teorías, etapas de la vida, instituciones, sujetos y sensaciones.

Inicialmente las vinculaciones que hicieron del concepto evaluación estuvieron permeadas por las experiencias vividas en escenarios familiares y educativos. Un elemento que resulta clave para dimensionar el impacto de la evaluación vinculada en la vida familiar, tiene que ver con que para las y los educadores populares la familia es quien evalúa antes o de la mano con la escuela. Regula comportamientos, decisiones, acciones, configura una ética, juicios y rutas. En este momento de sus vidas este vínculo perceptible para ellos no fue denominado evaluación inicialmente, educadoras y educadores populares no la entendieron así en ese momento, pero ahora, con unas experiencias adicionales y reflexiones sobre estos encuentros entre sus familiares y amigos, hacen que hoy le den el nombre de “evaluación” a ese proceso formativo y de crianza que tuvieron.

En el ámbito educativo, las vinculaciones son de otro orden y se encuentran estrechamente relacionadas con unas diferenciaciones que se ubican en la misma categoría pero que difieren del concepto, de allí que en este apartado las presentemos juntas. Por ejemplo, conceptos como calificación, examen, prueba y valoración, son entendidas como “lo mismo” pero, como ya hemos aclarado, distan enormemente de serlo.

Evidenciamos, además vinculaciones concretas que respondieron a políticas nacionales que buscaban regular los procesos evaluativos en las instituciones educativas, específicamente el decreto 230 de 2002, al cual hace referencia Cristian (a propósito de su formación profesional), en tanto él se encontraba en su etapa escolar mientras esta norma regía. Otros lugares vinculados fueron el laboral y el universitario, en donde al parecer coexisten prejuicios, críticas, comparaciones, competencias y predisposiciones frente al proceso evaluativo.

“El modelo es pasar y ya, y más cuando llegué a un Colegio distrital, todos los chinos tenían presente al decreto 230 de 2002, el decreto que le permite pasar, que solamente pierden los 3 más vagos y eso. [...] “usted haga lo que medio sabe hacer, que el más vago, es el que se va a tirar el año” entonces, como que uno ya se limita a estar abajo y solamente hace el ... pues, el deber de no perder tantas materias para poder pasar con el decreto.” (C. Bohórquez, conversación privada, agosto 2021)

En febrero 11 de 2002 se promulgó el decreto 230 por parte del MEN, “por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional” (Ministerio de Educación Nacional, 2002). Ampliamente criticado por maestros y familias, y en ocasiones ampliamente aprobado por estudiantes, este decreto responde a la formulación de una nueva generación de políticas públicas que justifican la solución de problemáticas educativas desde unos enfoques administrativos, técnicos y económicos.

Era el gobierno de Andrés Pastrana Arango (1998 – 2002) y no es una sorpresa que la agenda neoliberal fuera la que obligadamente determinara, el destino del discurso pedagógico y las prácticas en la escuela. Los recursos destinados al contexto escolar y que antaño se concebían como bien público, desde ese momento, son una inversión, y conceptos como *eficiencia, eficacia, y competencias* están a la orden del día. En cuanto a los temas pedagógicos, serán los técnicos, expertos y analistas quienes planteen y asesoren los caminos que ha de transitar la educación en función de flexibilizar la evaluación y rentabilizar el recurso.

En su artículo 4° el Decreto define la continuidad e integralidad de la evaluación y divide el año escolar en cuatro periodos de igual duración, que curiosamente podría “extenderse” a un “quinto periodo”, teniendo en cuenta que, en su artículo 9° decide que “Los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% de los educandos que finalicen el año escolar en cada uno de sus grados.” (Ministerio de Educación Nacional, 2002). Esto es, que sólo puede reprobado al año un 5% de los estudiantes y por esta razón, aquellos estudiantes que reprobaban varias materias deben acogerse a un plan de

mejoramiento y una nueva evaluación que les permita aprobar. Quizá a esto es que se refiere Cristian cuando menciona que *sólo los tres más vagos son aquellos que “pierden el año”*.

A partir de esta diferencia porcentual los comités de evaluación vieron diluida su función frente al proceso evaluativo, así como la anulación de estrategias lúdicas, didácticas y pedagógicas con el fin de garantizar el cumplimiento de la norma, reduciendo el proceso de evaluación a una promoción por decreto.

La década donde nos sitúan las y los educadores populares es determinante en la dinámica de la evaluación en Colombia, toda vez que, a partir de los resultados del informe de la Comisión sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica (Preal y Cinde, 1998) El informe señala que “la educación en América Latina no es adecuada ni de buena calidad, en tal sentido recomienda la definición de estándares nacionales para el sistema educativo y la medición del avance de su cumplimiento a través de pruebas internacionales.” (Quiceno y Peñaloza. 2016. p. 124)

“[...] Entonces, el haber puesto un decreto para hacer de la educación algo superficial, que pasaran los estudiantes así no tuvieran las capacidades, y para mostrar a organismos internacionales. Conlleva verdaderamente a un declive, porque fue permitir que muchas personas vagas como nosotros, pasáramos.”
(C. Bohórquez, conversación privada, agosto 2021)

Efectivamente, a partir de estos y otros informes, la racionalidad neoliberal utilizó las evaluaciones como insumo para la creación de estrategias, caracterizadas por la definición de estándares, mejoramiento de resultados institucionales y desarrollo de competencias básicas. Sin dejar de lado el concepto de eficiencia reflejado en la constante lucha por recursos adicionales para las instituciones, por aumento de la calidad, es decir, por la obtención de mejores resultados en pruebas estandarizadas.

“[...] Pero como el capitalismo nos pone a competir, uno desde chiquito empieza, no solamente porque uno quiere sino porque está la presión del colegio, la presión de los padres de familia y eso genera presión en los estudiantes en la relación con sus amigos y eso empieza a configurar una

relación de quién tiene más, quién sabe más, quién puede más y quién hace más.” (O. Moreno, conversación privada, agosto 2021)

En consonancia a lo anterior, sentencian Quiceno y Peñaloza (2016): “El sistema de educación/evaluación se convierte en un asunto estratégico, en tanto, su objetivo es suministrar información sobre los resultados del aprendizaje en términos de eficiencia, eficacia y competitividad del sistema educativo.” (p. 125)

Esta vinculación resulta interesante, toda vez que estas políticas generaron una dinámica evaluativa particular en las instituciones educativas, por ende, en todos los sujetos que allí interactúan. En este escenario, la evaluación no se despoja de ser un elemento constitutivo del vínculo pedagógico, y al ser encarnada por el maestro, éste, no se sustrae de ser el sujeto con quien se asocie su formulación y aplicación. Entonces, ¿qué papel juega la evaluación en la construcción del vínculo pedagógico? y ¿cómo afecta eso la concepción de evaluación en los estudiantes?

“Creo que me generaban sensaciones de temor, o fastidio porque no puede ser esa persona en la que tú puedes confiar o preguntarle ¿usted qué opina sobre esta situación que está pasando en el país? O, me pasó algo en mi casa, quisiera decírselo a alguien. Eso no es posible porque es una relación no recíproca, no dialéctica, es más bien de dominación y la nota les da ese poder: siga portándose mal y pues ya verá en la nota final.” (D. Arciniegas, conversación privada, agosto 2021)

Quizá estas preguntas sean insuficientes para abarcar todo lo que desencadena un vínculo pedagógico, también consideramos insuficientes estos análisis preliminares para comprender cómo, a raíz de situaciones educativas, los sujetos transitan caminos conocidos o alternos en función de darle continuidad a unas prácticas o, por el contrario, ponerlas en cuestión y transformarlas.

“En el colegio no hay una oportunidad para que la evaluación sea entender cómo ha sido el proceso o qué implicaciones o dificultades hay. [...] La evaluación no es el final de algo, más bien permea todo y son momentos que

están en el marco del caminar, no solamente de la enseñanza sino de la vida. [...] siento que el concepto está bien limitado, y en efecto es gracias a esas malas experiencias que tuvimos (D. Arciniegas, conversación privada, agosto 2021)

A partir de las voces de las y los educadores populares pudimos constatar un fuego, una pequeña llama que se fue encendiendo o mejor, que no se extinguió con el transcurrir del tiempo, que se mantuvo allí en el interior de cada uno de ellos, proporcionando el calor necesario para no admitir la injusticia, el juzgamiento, la opresión, la dominación, el silencio obligado, no así, el silencio que a partir de esa misma flama años más tarde incendió muchos otros corazones despiertos.

Un fuego que nos recuerda, palabras “viejas” que por bien o por mal no pierden vigencia. Podríamos entonces, mencionar varias voces que hoy retumban en nuestras palabras al ser pronunciadas, y cuando decimos “en nuestras palabras” si, nos estamos refiriendo a nosotros, investigadores, educadoras y educadores populares que tomamos la tarea de preguntarnos y reflexionar frente a la evaluación, por ende, frente a la educación.

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quien el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo” (Freire, P. 1972. p. 60)

La pregunta consciente frente al mundo pasa por un volver sobre la experiencia vivida, por un reconocimiento de ella, por la problematización de lo que allí aconteció y que al ser nosotros mismos, acontece en el ahora. Problematizar nuestras relaciones con el mundo como menciona Freire (1972). Esto supone entonces, un momento de incertidumbre, de rabia, de indignación, de dignidad, ¡de digna rabia!, que deriva en reflexión, en pregunta, en respuestas, en apropiación del ser. En propuesta.

“La evaluación como herramienta de valorar jerárquicamente o de valorar unilateralmente no funciona, no tiene sentido, porque no es más que un ejercicio de juzgar, del prejuicio, de señalarte.” (D. Arciniegas, conversación privada, agosto 2021)

“Porque yo creo que no siempre debe haber un resultado, o no mirar en términos de resultado. Alcanzamos cosas, tal vez no las alcanzamos, ¿Por qué tenemos siempre que esperar algo?” (F. Beltrán, conversación privada, agosto 2021)

“La escuela habla de unas competencias -bueno, aunque hablar de competencias no me gusta mucho- pero digamos que como se plantea el tema de las competencias cuando uno empieza a trabajar en eso, desde la escuela es como si se hablara de competencias, pero realmente ¿Cuándo se aplica? Porque si uno mira las competencias en profundidad, uno diría pues, esto va muy enfocado a las inteligencias múltiples, pero uno no tiene nada de inteligencias múltiples. (O, Moreno, conversación privada, agosto 2021)

A partir de las vinculaciones que hacen las y los educadores populares al respecto de la evaluación, ésta, podría estar enmarcada en lo que Freire denominó *educación “bancaria”*. Y a partir de los cuestionamientos y reflexiones preliminares de la primera conversación, el horizonte de propuesta que se vislumbra podría tener asociaciones a lo que el mismo autor denominó *educación problematizadora*. Quizá sea posible que en el ejercicio constante que propone Van Manen (2003), que fue tomado en consideración para el desarrollo de esta investigación y en congruencia con lo que expone Freire (1972), a continuación podamos, nosotros, acercarnos a comprender lo que la evaluación es.

Al contrario de la concepción “bancaria”, la educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, niega los comunicados y da existencia a la comunicación. Se identifica con lo propio de la conciencia que es ser, siempre, conciencia de, no sólo cuando se intenciona hacia objetos, sino también cuando se vuelve sobre sí misma, en lo

que Jaspers denomina “escisión”. Escisión en la que la conciencia es conciencia de la conciencia. (p. 60)

Ahora bien, para comprender las vinculaciones a que hacen referencias, tendremos que volver sobre las características generales de la evaluación y aquellas que las y los educadores resaltan a partir de su experiencia.

3.1.3 Desde las características y las categorías...

Evaluar, es decir lo que ha pasado. Lo vuelve a decir no desde el que aprende, sino desde el tercero, desde el juez, desde el policía, desde el Estado. Lo hace devolviéndose, repitiendo el proceso, desde el final hasta el comienzo. Evaluar es repetir, volver atrás, establecer medidas, ajustes, sumas, cuadros, reglas y formas, que muestren que se aprendió, que se conoció el objeto mental y que no se confunde con el objeto real. Evaluar nunca puede ser hacia el futuro, hacia lo que viene, hacia lo que va a aparecer. [...] Cuando se quiere indagar sobre lo que pasó, se está en evaluación y se está en el lugar del aprendizaje. Evaluar y aprendizaje se corresponden, se penetran, no pueden vivir el uno sin el otro. El aprendizaje, como la evaluación, es escolar y estatal, es de disciplina y es de policía. (Quiceno y Peñaloza. 2016. p.20)

Muchas cosas se han dicho referentes a la evaluación, decenas de adjetivos, una cantidad similar de improperios, algunas muchas alabanzas y hasta recetas tan elaboradas que harían sonrojar a un libro de cocina. Lo cierto de todo esto es, que la evaluación es un problema, o una *oportunidad* diría Anijovich (2017), mejor aún, que la evaluación se constituya en problema, repercute en la oportunidad perfecta para cuestionar una vez más su naturaleza, su función, su método, sus características.

“La evaluación "Formal" tiene que ver con un momento que se caracteriza por ser unilateral, vertical, marcado por la competencia, por la comparación y que valora tu resultado en algo.” (D. Arciniegas, conversación privada, agosto 2021)

Este cuestionamiento que proponemos lo hacemos desde “otra orilla” desde un lugar que no es el acostumbrado, esto es, desde el diálogo fecundo de la psicología, la pedagogía y la educación popular. Ahora bien, no es que éste sea el primer cuestionamiento que se le hace a la evaluación desde esta orilla y acaso seamos *sui generis* de tal empresa, no. El asunto es, que ésta orilla tiene unas condiciones distintas del suelo donde se siembran las dudas frente al mundo, parece que aquí, prosperan las semillas de manera distinta, quizá sea por la ausencia voluntaria de invernaderos y ambientes controlados y tecnificados, o, quizá porque la semilla nativa crece mejor en sus tierras que aquellas que a fuerza han sido adaptadas a un medio.

Recordar las características de la evaluación con la cual tuvieron relación las y los educadores populares en su etapa escolar, dibuja en su rostro y el de nosotros al escucharlos, un fulgor en las pupilas, un abatimiento en la postura, una tensión en las sílabas, un momento de reflexión y al final... una sonrisa de júbilo al saber que, esa experiencia vivida es una más de aquellas que los impulsa fervientemente a encarnar una postura pedagógica diferente y a luchar por las transformaciones necesarias que requiere no sólo la evaluación, la educación, sino este sistema mundo.

“[...] sigo con el juzgamiento, mi concepción por todo lo marcado (vivido), diría yo que es juzgar y no sé si también por el tema de estudiar derecho, como que... la palabra sería juzgar, la palabra evaluación es igual a juzgar” (C. Bohórquez, conversación privada, agosto 2021)

Juzgamiento y temor, son quizás las características más referenciadas en la conversación con Cristian con relación a la evaluación. Algunas veces actuando por separado, otras tantas juntándose para lapidar de un golpe al sujeto, su relato nos conduce por sendas conocidas, transitadas por todos en el encuentro con la evaluación escolar, y nos remite de nuevo a nuestros referentes teóricos, Quiceno y Peñaloza (2016) quienes afirman que, “La evaluación es un sistema para evitar el aprender, el conocer y el acto individual, e imponer el reconocimiento del otro, de la moral, del saber universal y de saber juzgar al otro y a los demás.”(p.19). Es decir, es un sistema violento. Resulta desconcertante que, en la escuela, aquel lugar socializador por excelencia, tengamos que encontrarnos con experiencias

en las que la evaluación ha jugado un papel en extremo trasgresor, distante de su dimensión formativa. Anijovich y Cappelletti (2011) reflexionaban:

La evaluación se convierte [...], en un campo complejo y controvertido porque sirve tanto para acreditar y emitir juicios de valor como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes. El problema es que las funciones de control (aprobar, reprobar, promover) suelen ser, en la práctica, mucho más protagonistas que el resto. (p.10)

Un campo complejo, controvertido y transgresor en el sentido que también pareciera ser inamovible. La evaluación, aun siendo ampliamente criticada por estudiantes, maestros, padres de familia, pedagogos y un largo etcétera durante años, parece tener una característica adicional, la resistencia que opone a encontrar nuevas alternativas o, formas de cambio significativo y su concentración cómoda en las funciones de control de las que hablan Anijovich y Cappelletti (2011).

“Siempre fue un ejercicio muy unilateral, entonces son los profesores quienes te evalúan, tú no puedes evaluar el proceso y te evalúan a ti individualmente, es decir a mi Daniela y a Daniela en comparación con mis compañeros y compañeras.” (D. Arciniegas, conversación privada, agosto 2021)

Esta “impermeabilidad” a los cambios puede que sea uno de sus mayores problemas, y ha despertado suspicacias en torno al por qué de esta característica, ¿a qué responde su permanencia en el tiempo?, ¿a qué intereses responde la evaluación? ¿por qué no deriva en cambios significativos aun cuando varias propuestas evaluativas se han formulado?

Es necesario hacer hincapié en el papel que desempeña la evaluación dentro del currículum. De alguna manera condiciona todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Cuando el énfasis se acaba situando en la consecución de buenas calificaciones es porque el interés que tiene en el conocimiento es, cuando menos, secundario. (Santos Guerra, 2003, p.72)

Ya habíamos escuchado en las conversaciones referencias a unas nacientes competencias a obtener, unos logros que alcanzar, unas pruebas que presentar, ¡unos rankings

que llenar, unas metas que alcanzar, un reconocimiento que obtener, unos recursos por los cuales luchar, una calidad que se debía acreditar, un capital humano que formar, un...!, en fin, una capitalización de la educación.

“Todo esto tiene que ver con la competencia, esta educación bancarizada nos evalúa muy en función de las dinámicas del mercado, te compara con el otro, eso tiene que ver con la calidad y con que tantas buenas notas sacas.” (D. Arciniegas, conversación privada, agosto 2021)

Capitalización, que encuentra en la evaluación un dispositivo excepcional para el logro de sus intereses y en la escuela el sitio predilecto de su aplicación.

“Entonces allí, en la universidad la evaluación seguía siendo autoritaria, seguía siendo para la competencia, pero ya no era solo el profe, también lo sentía de mis compañeros y compañeras, porque yo no podía hablar de mis experiencias como una niña que creció en el campo, porque qué podía hablar alrededor de lo que dijera Durkheim o lo que sea...” (D. Arciniegas, conversación privada, agosto 2021)

“En esas edades lo que hace uno es competir con sus compañeros y sus amigos más cercanos sobre quién obtuvo la mejor nota, que en últimas es el principio de un problema [...] Entonces cuál es el problema en últimas: uno empieza a competir, y eso es parte de cómo el capitalismo empieza a intervenir dentro de la educación. Dice uno ¿Qué necesidad tengo de competir con el otro si a los dos nos va bien? ¿Cuál es la necesidad de que a mí me vaya mejor que al otro?” (O. Moreno, conversación privada, agosto 2021)

¿Cuál es la necesidad de que a mí me vaya mejor que al otro?, se pregunta Oscar, nos pregunta Oscar. Esta pregunta tiene dos caminos de respuesta, la “oficial” que se la dejaremos a Quiceno y Peñaloza (2016) y la transformadora, o acercándonos a Freire (1972) la *Problematizadora*. La “oficial” nos dice:

La evaluación educativa se instala en la vida social por los efectos de la política de calidad en la educación que pone en el centro de la atención los

resultados del aprendizaje y la necesidad de información sobre la eficiencia y eficacia de los sistemas educativos y la relevancia de los aprendizajes. Es una totalidad discursiva constituida por políticas estatales, prácticas educativas y visibilidades institucionales. Un sistema de control con operaciones instrumentales sobre el funcionamiento de una actividad, un proceso, una práctica, una institución y un juicio de valor sobre el desempeño de los estudiantes. Una técnica que no funda no crea conceptos, sino principios de actuación y de intervención. Una visión de la educación desde fuera de la escuela, los programas y la enseñanza. Evaluar es un sistema universal. (p.131)

En tanto la evaluación problematizadora, apenas se asoma entre los árboles del bosque de esta conversación, se hace visible en cuestionamientos que parecen dirigidos hacia el exterior, pero que, por su tono e intención, semejan un eco que proviene del interior, de esa llama de la que hablábamos hace algunas líneas.

“La evaluación como herramienta, no está mal, a mí no me parece un escenario que deba eliminarse de la vida o de los procesos académicos o pedagógicos, porque de hecho está presente en la cotidianidad.” (D. Arciniegas, conversación privada, agosto 2021)

“Siento que eso hace parte de la evaluación, yo no necesito un resultado, necesito que se lleve un proceso, que esa otra persona entienda, aprenda y lleve a su realidad.” (F. Beltrán, conversación privada, agosto 2021)

El volver sobre la experiencia vivida y traer a la conciencia esas características problemáticas de la evaluación escolar, permite cuestionarlas, frente a sus intenciones, orígenes, trascendencias, relaciones, consecuencias, y, de nuevo, preguntarse: ¿qué evaluar?, ¿para qué evaluar?, ¿cuándo evaluar?, ¿cómo evaluar? Preguntas, que como se evidencia hasta ahora, no deben ser tomadas a la ligera, por el contrario, diría un maestro allegado: “es un asunto que debe tomarse con pinzas”, un asunto que debe ocupar toda nuestra atención, si comprendemos lo que supone el encuentro evaluación - sujeto.

Si volvemos sobre nuestras experiencias vividas con la evaluación, así como lo han hecho las y los educadores populares y en buena medida nosotros como investigadores, además de volver consciente -en parte- lo que se encuentra en el recuerdo, “oculto”, podríamos comprender que cada relación, cada encuentro que entablamos -en este caso con un concepto, dispositivo, campo- posee unas dinámicas que nos atraviesan, que generan unos sentimientos a los cuales asociamos esa experiencia, y, que ellos determinan en buena medida el cómo asumimos nuestra postura frente al conocimiento, la educación y el mundo.

“[...] En lo personal mi papá también fue muy duro con sus exigencias, eso genera otras o más inseguridades y como eso de la evaluación es tan amplio, abarca muchas cosas que no son sólo lo académico y es en términos de relaciones. Nos enseñaron a darle valor a las cosas.” (F. Beltrán, conversación privada, agosto 2021)

Tener presentes estas características y transformarlas en otras que, antagónicamente reestructuren eso que conocemos como evaluación, tal vez sea un camino exploratorio para que, aquellos que a través de nosotros se relacionen con el concepto, lo hagan de maneras distintas, con cargas simbólicas diferentes y que encuentren allí un campo fértil de siembra y no un terreno yermo.

3.1.4 Desde las concepciones, desde la noción, mi noción...

Ya hemos reconocido a lo largo de este diálogo, esas experiencias que han tenido las y los educadores populares en el caminar y en el encuentro con la evaluación. Pudimos identificar vinculaciones, diferencias, descripciones, sentires, emociones y reflexiones que hacen parte de esos momentos que cada uno transitó. De estas experiencias vividas se configuraron unas nociones y unas concepciones sobre la evaluación que tienen algo en común y es que se encuentran ancladas a sentimientos y tensiones generadas en escenarios familiares, educativos, laborales, en la vida misma.

En consecuencia, aun cuando los escenarios son los mismos, la percepción que se tiene de esa realidad se ve permeada por la subjetividad, por ese estar en el mundo con lecturas propias y específicas. Esos relacionamientos y tensiones entre los escenarios

(familiar, educativo, laboral, relacional) y el individuo, van configurando unas resistencias, posturas y apuestas de vida particulares, que, derivan en estas nociones o concepciones distintas frente al concepto estudiado.

La autocrítica y el ser consciente de los elementos que influyen en la relación consigo mismo, con el otro y con el mundo, permiten determinar qué de eso que permea e incide en nuestras vidas, puede revertirse, transformarse o ajustarse. Pero para llegar a este momento, es necesario reconocer el punto de partida, la incidencia de la cotidianidad en la construcción de la subjetividad, qué de eso que se vivió tuvo una carga simbólica en el sentido, valor y lugar que se le da al mundo y en este caso, a la evaluación.

Ahora bien, dirá usted: ¿no hubiese sido más sencillo preguntarles cuál era su concepción del concepto evaluación y terminar con esto de una vez? Y nosotros, apreciado lector, le contestaremos que no. Que nuestra intención no era obtener una definición de diccionario, sino era, justamente, volver en la historia de sus vidas, en sus experiencias vividas, para que, a partir de ellas, las y los educadores populares recuperaran recuerdos, vivencias, sentimientos, emociones y recopilaran elementos que surgidos de la memoria pusieran en cuestión aquello que pasan por alto.

Quizá si la pregunta hubiese sido específicamente sobre su concepción, la respuesta habría tomado elementos de lo que actualmente conocen como evaluación y nos habrían dado una definición permeada por estos. Pero volver sobre sus sentimientos y confirmaciones emotivas, sobre esas cargas simbólicas, sobre su relación, hace que no sea una definición lo que nos entregaron, ni una certeza, sino una problematización a partir de la reflexión y encuentro con sus trayectorias e implicaciones simbólicas e imaginarias en cada experiencia.

Procuramos encontrar la esencia del significado que ellas y ellos le dan al concepto evaluación, a partir de, la consciencia y reflexión frente a él. Al respecto, presentaremos a continuación las concepciones que las y los educadores populares tienen sobre la evaluación actualmente.

Comenzaremos con Oscar, quien es la persona que más tiempo lleva como militante y educador popular, sus prácticas han sido ancladas a procesos educativos y de movilización,

de allí que la manera en que él se refiere a la evaluación hoy en día, tenga que ver con el provecho que desde la educación popular se le da no solamente al conocimiento, o por lo menos no en sí mismo, sino a éste, anclado a la transformación de aquellas comprensiones de la cotidianidad.

“Realmente creo que la evaluación le tiene que servir a uno, sí o sí. La evaluación le tiene que servir para ver ese conocimiento teórico aprendido qué le aporta a la vida práctica. Si la evaluación no sirve para eso, entonces no sirve para nada porque [...] por ejemplo, memorizar cosas es muy chévere pero para eso me leo un diccionario completo y trato de aprenderme una página cada día. Si la evaluación no sirve para ver cómo ese conocimiento teórico le aporta a la vida, entonces no me sirve para nada” (O. Moreno, comunicación personal, agosto 2021)

Que se ubique a la evaluación desde la aplicabilidad y utilidad, reconoce la necesidad de poner en práctica aquello que se aprende desde escenarios específicos, sin embargo, debemos tener en cuenta de dónde parten estas ideas que Oscar refiere, pues, parecen estar determinadas por la manera en que él a lo largo de su vida ha anclado su experiencia escolar con su experiencia cotidiana. Claramente los espacios formativos no se agotan a lo largo de nuestras vidas, por ende, inciden en la manera en que dotamos de sentido y significado a los conceptos.

Encontramos justamente que el lugar desde donde nos habla Oscar tiene que ver con ese significado que le ha dado a la evaluación y las cargas simbólicas de su experiencia con ella. Seguramente las tensiones derivadas de ese momento son las que determinan su discurso actual y se asocian con prescripciones sobre la funcionalidad o no de eso que se aprende desde la escuela, cuestión que genera en él la necesaria crítica frente a la educación basada en competencias. Advierte además que estas naturalezas del proceso educativo son perjudiciales porque miden el conocimiento desde la utilidad y la mercantilización.

Sin embargo, la relación que tuvo con este y otros conceptos, y esta pregunta constante sobre cómo aplicar lo que se aprende, debe direccionar las reflexiones hacia aquello que se hace, pero no se dice o aquello que se dice, pero no se hace. Reconocer que algo de lo

que se ha vivido ha marcado la forma en que comprendemos el mundo es el primer paso, (si es que hay pasos para vivir) pero requiere de una consciencia plena sobre lo que se es y no se quiere seguir siendo.

Es evidente cómo las experiencias ancladas a momentos evaluativos marcan y delimitan todo aquello que luego se replica en el día a día, otro ejemplo de esto tiene que ver con la manera en que Oscar asocia a la evaluación con memorizar, propio de una experiencia anclada a dictados, planas, repetición de números, entre otras. Podríamos decir que forjan vínculos y sentimientos que tienen trascendencia en cómo aprendió y cómo asocia su vida a ello. En últimas, la concepción sobre evaluación se encuentra condicionada por distintos factores que ya hemos mencionado y claramente éstos inciden en ella, vienen desde eso que se afianza, se reafirma y se revierte con los años, pero que configura posturas, lugares de enunciación y discursos que se repiten o transforman según sea la reflexión o el caso, pero que en definitiva si impactan aquello que las y los educadores populares nos dijeron.

Continuando con esta comprensión de la evaluación desde los entrevistados, Fernanda nos lleva a otro punto de reflexión, a otro lugar igualmente válido de la experiencia que muchas veces se deja de lado o se considera indefenso. Este lugar contempla la forma en que se evalúa en la escuela, la manera en que se lleva el proceso educativo en ella, todos los elementos que se dejan de lado cuando se enmarca exclusivamente en una nota o calificación. Ella nos hablaba de los modos en que fue evaluada, de las tensiones que se derivaron de ello, pero logra distanciar esa Fernanda del “pasado” con la mujer que hoy por hoy asume un rol como licenciada y educadora popular.

“Creo que va de la mano con valorar y evaluar los procesos que se lleven, y es eso ¡EL PROCESO! no esperar el resultado al final de todo. Va mediado por varios momentos, no es un inicio, una mitad y un final. Es ver cómo a lo largo del tiempo se van dando cambios que generan para mí, procesos de valoración, es decir, estoy viendo cosas en las que sí se están generando cambios, en otras, retrocesos, pero que tienen algo allí que permite avanzar. Definitivamente siento que no tiene que ver con esperar un resultado.” (F. Beltrán, conversación privada, agosto 2021)

La no espera de ese resultado es lo que nos permite comprender desde dónde nos habla Fernanda, incluso asociamos lo que nos dijo con lo que Freire (2010) ya advertía; “Evaluar casi siempre implica reprogramar, rectificar. Por eso mismo la evaluación no se da solamente en el momento que nos parece ser el final de cierta práctica.” (p.31) y es que según las experiencias vividas por ella, nada puede medirse en términos de bueno o malo, o acabado e inacabado, la forma en que se ha organizado la educación escolar va de la mano con la obtención de un resultado al final del proceso. En este fragmento reconocemos la necesidad de darle continuidad y seguimiento al proceso educativo, distinguimos igualmente que los procesos son tan disímiles o diferentes como lo son las personas y por ende, cuando se determina el progreso o no de un estudiante a partir del resultado o nota, se deja de lado toda particularidad y toda posibilidad de revertir aquello que ha generado momentos de angustia o sinsabores en el acto educativo.

Ahora bien, el tiempo es otro elemento que a la larga se pone en tensión, los tiempos académicos resultan problemáticos para comprender a la evaluación como proceso y vale la pena resaltar que éstos mediaron la vida no sólo de Fernanda, sino de todos los que hablamos en esta investigación, en este sentido, valoramos la manera en que ella transforma esa evaluación de la que fue según sus palabras “víctima” y la asocia con adjetivos que procura día a día aplicar en su labor como Licenciada, como educadora popular y como persona.

Podríamos decir que estas concepciones sobre evaluación permitieron en ellos, además de reconocer esas experiencias, poner en palabras aquellas ideas previas que conforman la interpretación de cada momento tal y como es vivido. Cristian, quien desde un principio nos contó acerca de las inseguridades que le ha generado en su vida el encuentro con la evaluación, transforma y agrega elementos a este concepto desde su lugar de enunciación, que no es propiamente un lugar cimentado en bases del saber pedagógico.

Pretendemos de la mano con usted que nos lee, reconocer estos momentos de reflexión que tuvo Cristian durante la investigación. Que claramente son evidencia de la necesidad de repensar los conceptos, independientemente de la naturaleza de éstos. Concretamente interpretamos esta concepción como los primeros momentos de autorreflexión, autoconsciencia y autopercepción que se derivaron de la conversación. Él nos

habla desde lo que en su cotidianidad hace parte de la evaluación, además de esto, logra describir y validar a la evaluación desde la realidad y sinceridad de su condición.

“[...] Diría que es... el cómo podrías tú analizar las capacidades, las actitudes de otra persona y cómo esa persona podría llegar a responderte.” (C. Bohórquez, conversación privada, agosto 2021)

La condición a la que nos referimos no es otra sino, un educador popular forjado únicamente desde la experiencia, desde los desaciertos y aciertos que están presentes en el quehacer popular, donde se reconoce no solamente un saber académico como válido, sino que se trazan proyectos con un impacto y valor incalculable para la comunidad. Esta concepción fue el primer acercamiento de Cristian a la reflexión sobre la evaluación, pero como ya lo dijimos, tiene matices y formas particulares que a lo largo de todo el texto podrá observar. En últimas, esta invitación es a que observe con nosotros, cómo se van encaminando las palabras de Cristian hacia intencionalidades transformadoras, de perdón, de reconciliación consigo y con quienes conforman a la OBC.

Finalmente, el carácter reflexivo que hemos mencionado y seguiremos mencionando más adelante, nos permite identificar las implicaciones del trabajo consciente y correspondiente con los propósitos que tiene Daniela, ella desde las condiciones de emergencia del proceso, nos ha hablado de esas dos maneras en que vivió y ahora entiende y vive la evaluación.

“Creo que la evaluación no puede ser entendida con una definición tan única, o tan absoluta. Sino que termina siendo unos procesos de valoración que están a disposición de cada una de esas experiencias y procesos [...] Siento que hay dos ideas, una que tiene que ver con un momento que se caracteriza por ser unilateral, vertical, marcado por la competencia, por la comparación y que valora tu resultado en algo, ésta se encuentra presente y existe en la mayoría de los escenarios. Y la otra, también está presente en mi vida y en nuestros procesos territoriales, y es una herramienta que nos permite valorar el proceso y valorar el camino que hemos andado, valorar en el sentido de reconocer fortalezas, debilidades, reconocer que el proceso que estamos evaluando tiene

un tiempo, un lugar, un espacio, un momento, unas circunstancias, un contexto que inciden en cómo ha sido ese proceso o ese momento.” (D. Arciniegas, conversación privada, agosto 2021)

Esas distinciones hacen parte de un momento de retrospectiva que ha logrado desde hace un tiempo, su experiencia inicial con la evaluación la ubicó en lugares problemáticos, lugares de los que quiso emerger y transformarse, nos cuenta que el impacto de la evaluación en distintos escenarios educativos, rurales, públicos y universitarios generó en ella la sensación de “estar equivocada”, una y otra vez buscó rutas que la llevaran al camino “correcto” que, si se nos permite decirlo, encontró en la educación popular. En su concepción no desconoce las dos naturalezas y los dos momentos que marcaron su vida, por esto, la evaluación de la que nos habla, está reflexionada en doble vía.

Cada una tiene características que desde sus convicciones pueden ser susceptibles de adaptación, de este modo extrapola no sólo éste sino otros conceptos asociados con la educación. Parece imprescindible que no solamente la formación que hoy tienen las y los educadores populares incide en estas concepciones que nos dieron, sino que, además de todos los traspiés que implica la vida misma, las experiencias marcan momentos históricos de comprensión y problematización de la realidad en que se vive. Estas aproximaciones a las concepciones son la muestra más sincera que encontramos de reconocer que aquello que nos constituye, también debe ser contado.

3.2 Diálogo 2: “Prácticas vemos, evaluaciones no sabemos”

“Reconocer a la educación como práctica productora de sentidos múltiples y diversos obliga a dar cuenta de sus vinculaciones con otras prácticas sociales, analizar lo pedagógico en relación con sus condiciones de producción y a reconocer el carácter múltiple de esas condiciones.”

Adriana Puiggrós (2016)

Esta segunda conversación tiene como protagonistas **las concepciones de las y los educadores populares, relacionadas con la práctica pedagógica desarrollada en cada**

una de las OBC de las que hacen parte. Contempla el lugar que tienen las concepciones sobre evaluación en sus prácticas. Para la construcción de estos párrafos, utilizamos la matriz AFI (Análisis Fenomenológico Interpretativo), en ella realizamos unos comentarios iniciales, unas reflexiones preliminares e identificamos unos temas mayores y emergentes a partir de las historias y relatos de las y los entrevistados.

Recordemos que este análisis está enmarcado en ciertos aspectos que caracterizan a la fenomenología y que componen un marco de referencia mediante el cual se desarrollan la gran cantidad de reflexiones que estructuran esta investigación. Lo que queremos decir con esto es que la fenomenología da un sentido descriptivo y sistemático que propende por el descubrimiento de las estructuras que conforman el significado que un individuo le ha dado a una experiencia de vida.

A propósito de significados, una de las características que mejor se articula a este momento de relación entre evaluación y práctica pedagógica, es la de *la IF como descripción de los significados experimentales que vivimos, tal como los vivimos*. Teniendo en cuenta lo anterior, en este apartado más allá de estudiar variables, frecuencias, estadísticas; de comparar, contrastar o diferenciar; se resalta y se distingue la comprensión e interpretación de representaciones, valoraciones y significados que surgieron a partir de acontecimientos particulares relacionados con la evaluación y la práctica, situaciones latentes a lo largo de la vida personal y académica que permitieron realizar un acto reflexivo que confluiera en una concepción vivida –literalmente-.

Otra característica que influye en el análisis de esta relación y que valida el hecho de que nos preguntemos por ella desde nuestra formación, es la *IF como el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de las ciencias humanas*. La fenomenología “reivindica su carácter científico en un sentido amplio, puesto que estudia de un modo sistemático, explícito, autocrítico e intersubjetivo su objeto de estudio: nuestra experiencia vivida.” (Van Manen, 2003, p. 29), al ser ése su foco, la fenomenología esta consecuentemente constituida por las particularidades mencionadas en la cita inmediatamente anterior porque: esgrime herramientas reflexivas que se usan de manera específica; articula y presenta de manera crasa y sucinta los significados de las experiencias de vida; vigila y examina recurrentemente su propio proceso para irse adaptando a “los puntos fuertes y a las debilidades de su

aproximación y sus logros.” (Van Manen, 2003, p. 30); y, procura un diálogo constante entre los participantes de la investigación.

3.2.1 La práctica pedagógica en la realidad de un entorno popular

Seguramente resulta curioso para el lector el hecho de que se utilice la palabra “realidad” en la titulación de este apartado, pero nos parece importante que se conozcan y tengan presentes las dinámicas, prácticas y estrategias que se llevan a cabo en las organizaciones de base de las que hacen parte las y los educadores populares. Estas no son ajenas de vicisitudes y dificultades propias del ambiente en el que se encuentran instituidas, por ello, realizar una caracterización y contextualización de las OBC, es indispensable para lograr una comprensión adecuada de las concepciones que los entrevistados aportaron a la investigación.

Es importante aclarar que estas OBC al desenvolverse en el marco de la educación popular, se inscriben en un lugar de actuación y enunciación mediado por la multiplicidad discursiva, la alteridad, la resistencia a la dominación y la subordinación, a diferencias relacionadas con la sociedad de control y de poder, etc. A partir de estas características se originan acciones que buscan transformar, leer el contexto, hacer entender y ver a los sujetos como transformadores de su realidad, como quienes tienen en sus manos la posibilidad de comprender el territorio que habitan y revertir los efectos adversos que ha producido el sistema.

Las organizaciones de las que hacen parte las y los educadores populares que conforman esta investigación, se ven permeadas por ciertas condiciones socioeconómicas que influyen en la conceptualización, que por medio de la experiencia han construido. Cabe resaltar que su lugar de enunciación, ligado a su formación profesional, también incide en las representaciones y perspectivas individuales que tienen, acerca de los conceptos que componen su labor cotidiana en el barrio.

El concepto que aquí nos convoca específicamente es el de *práctica pedagógica*, en el cual las connotaciones que surgen a partir de la rutina de las y los educadores populares, apuntan a acciones emprendidas desde escenarios dialógicos, a la proliferación de saberes y conocimientos, a los vínculos interpersonales e *interdisciplinarios* que se forjan, a la reflexión

pedagógica constante sobre las actividades que se ponen en marcha. Todo esto con la huella y la impronta representativa que cada educadora y educador popular decida imprimirle.

Como consecuencia de un primer análisis consideramos que la práctica pedagógica en la realidad de un contexto popular debe nacer, crecer, reproducirse y mantenerse vigente desde la construcción colectiva de saberes y conocimientos, desde la interacción, el intercambio de argumentos, desde un debate en su forma más castiza. En palabras de Freire (2010) un diálogo que se lleve a cabo mediante “el lenguaje cercano e informal de la carta, compartiendo sus experiencias personales, ilustrando a través de ellas el derecho que tiene todo maestro y maestra a ser falible y a equivocarse, a ser héroe y ser humano al mismo tiempo.” (p.15)

Resulta afortunada la analogía con el proceso de crecimiento y desarrollo de una planta: Desde lo individual y lo colectivo se generan acciones deliberadas que pueden considerarse como semillas que con el tiempo y trabajo constante, germinan en un proyecto focalizado a una población específica y con objetivos concretos que respondan a las necesidades de esa comunidad. Dichos proyectos echan raíces en el territorio, crecen, se fortalecen, dan fruto y por ende más semillas y más trabajo que implica idealmente, una transformación que garantice oportunidades, dignidad, equidad y bienestar.

De manera más independiente y singular, las diferentes concepciones que las y los educadores populares nos compartieron, permiten un acercamiento más emotivo y circunstancial con la intimidad de las OBC de las que hacen parte y de las prácticas que allí desarrollan.

Iniciaremos con **Oscar** y una contextualización de las responsabilidades adquiridas en el **Colectivo José Martí**, las cuales se enfocan en la formación y las comunicaciones. Él hace parte de la coordinación de espacios formativos virtuales y presenciales alrededor de DD. HH, enfoque de género y feminismos, y antifascismo.

Imagen 5: Coordinación DD. HH en el marco del paro nacional 2021 – Colectivo José Martí



Compartida por Oscar Moreno 2021 [Autor desconocido].

Con respecto a su percepción de la práctica pedagógica nos compartió:

“Yo creo que la práctica pedagógica si va muy desde un escenario dialógico, donde converjamos y podamos construir conocimiento y pensamiento... diría que la práctica pedagógica es un conjunto de situaciones que se dan en medio de compartir los aprendizajes que uno tiene y que las otras personas le compartan aprendizaje a uno, es decir, la práctica pedagógica desde mi punto de vista va de la mano de las situaciones y las herramientas que utilizamos para poder de manera dialógica, socializar las experiencias que en últimas, considero que son los aprendizajes más importantes.” (O. Moreno, conversación privada, agosto 2021)

Los comentarios iniciales que surgen a partir de esta descripción nos indican que el escenario dialógico que menciona Oscar está asociado a la práctica y la teoría. La referencia con respecto al compartir los aprendizajes, debe tener en cuenta el lugar de enunciación desde donde se plantea, puesto que él habla desde su experiencia en la OBC y por supuesto, desde los cursos de DD. HH que tiene a cargo. Es importante aclarar que reconoce en la práctica pedagógica una apropiación discursiva y unas herramientas que facilitan y permiten su reflexión, además de que la fundamenta desde el aprendizaje.

En su discurso se plantea la importancia de reaprender, y configurar mediante la contribución y reciprocidad esos elementos propios del proceso educativo en la OBC. Para el caso de la construcción de conocimiento, no se evidencia una iniciativa unidireccional, en cambio, se vislumbran encuentros bidireccionales que fortalecen una construcción discursiva acorde con los aprendizajes que derivan de los cursos.

Cuando se habla desde la práctica pedagógica, de herramientas y situaciones concretas, también se habla del cómo hacer, cómo aplicar, cómo aprender, cómo reflexionar acerca del proceso educativo. Los aprendizajes son el producto de un encuentro que tiene en cuenta todos estos factores mencionados anteriormente. Al relacionar aprendizaje con práctica, autores como Barragán, Mendoza & Torres (2006) le describen como un proceso que, “tiene como punto de partida y punto de llegada las prácticas de la organización y de los sujetos.” (p.20), lo cual supone acciones educativas constantes y estrategias metodológicas pertinentes al contexto barrial y comunitario.

A continuación se abordará la práctica pedagógica entendida desde la perspectiva de **Fernanda**, quien en **El Trébol de Todos y Todas** realiza labores orientadas en dos caminos: uno relacionado con un eje ambiental en el que la agroecología y la educación ambiental y popular se fusionan para trabajar en pro de la producción y reproducción de semillas nativas, el compostaje y el reciclaje; y un eje educativo (del cual ella ha tenido la posibilidad de ser coordinadora) en donde se desarrollan iniciativas de Pre Icfes y Pre Universitario.

Imagen 6: Planeación de actividades – El trébol de todos y todas



Su aporte frente a la práctica lo encamina hacia una reflexión propia como educadora popular y todo lo que implica y constituye el proceso educativo: la construcción de conocimiento, de saberes, de puntos de vista, de autogestión, de las relaciones que se tejen con el contexto y lo que lo compone, e incluso, de un diálogo individual y colectivo que genera intervenciones, modificaciones y transformaciones.

“Es repensar, es ponerle, cabeza, mente, corazón, tripas a todo lo que yo estoy poniendo en ese proceso educativo, desde la palabra, desde el sentir, desde el reconocimiento con el otro y la otra, desde esos nuevos procesos de evaluación, valoración, balance, sistematización, reencuentro, bueno un mundo de cosas que se dan allí dentro de este encuentro.” (F. Beltrán, conversación privada, agosto 2021)

Fernanda le da un valor a las intencionalidades críticas y de responsabilidad, a propósito de las acciones emprendidas y las decisiones que se toman en el colectivo. Además, pone en discusión la exclusividad de la práctica pedagógica en los procesos educativos.

Su reflexión es necesaria en tanto delimita y redefine las rutas y momentos presentes en el proceso educativo, además propicia el uso de herramientas suficientes para lograr una coherencia entre la enseñanza y el aprendizaje. Cuando se refiere a ***la reflexión propia de todos los ámbitos del proceso***, el fundamento y la identidad de la educación popular, no solamente alude a una relación unilateral de construcción de sentido y conocimiento, sino que, propone un ejercicio colectivo de reflexión basado en un tejido que también implica lograr articular lo individual y colectivo más allá de lo dialógico del encuentro.

El edificar, armar, tejer, implica una “práctica multidimensional” (Ortega, 2008) en la que inciden varios factores, “la situación económica, política y social que vive el país, las políticas educativas, los diferentes sujetos y las posibilidades que tienen de integrarse a las dinámicas de aprendizaje, así mismo, requieren una contextualización” (p. 2), en ocasiones dichos factores aparecen simultáneamente, lo que implica que la práctica no pueda planearse y realizarse, pero si adaptarse para darle inicio al trabajo que genera transformaciones personales y comunes.

Generar otras opciones de abordar las problemáticas, de anteponerse a las dificultades, otras perspectivas de la realidad, también es producto de esta relación que se propone en la práctica pedagógica, porque se analizan otros componentes y momentos de ella, y se tienen en cuenta las sensaciones, decisiones y momentos que están presentes en la cotidianidad. El hecho de reconocer al otro también permite que la evaluación, valoración (que resulta siendo lo mismo para ellos) tenga una ruta y un punto de encuentro o convergencia con otras apuestas políticas y educativas. Todos los elementos presentes en la práctica constituyen la esencia misma de las OBC.

Consideramos apropiado resaltar una apreciación personal de Fernanda relacionada con la diversidad conceptual, actitudinal y procedimental que se puede presentar entre las OBC, ella atribuye este acontecimiento al lugar de enunciación desde el que las y los educadores populares ejecutan sus actividades y desarrollan sus procesos valorativos y reflexivos:

“También eso depende de la formación de base que tenga el educador, eso no quiere decir que todos los educadores populares tengan una formación académica de base, pero si permea un montón, no son las mismas palabras que estamos poniendo nosotros a las que pondría un educador comunitario porque uno se encuentra en la cotidianidad con lugares de enunciación diferentes.” (F. Beltrán, conversación privada, agosto 2021)

En este argumento no se desconoce el proceso histórico que conforma y constituye la manera en que se ve el mundo, resalta justamente el papel de la educación como proceso trascendental en la generación de consciencia frente al lugar desde donde se habla. Es necesario reconocer la formación y la incidencia que tiene esta dinámica en los procesos, trabajos y actividades que desarrollamos y reflexionamos. Claramente a partir de esos saberes es que se consolidan posturas concretas frente a la realidad.

La naturaleza de la educación popular busca reivindicar esos otros saberes no académicos que están presentes en el barrio, en el territorio y en todos los sujetos, sin embargo, ¿todas las personas que hacen trabajo popular o comunitario son "educadores/as populares?", claramente este es un punto a reflexionar, estos lugares de enunciación no

solamente inciden en la forma en como nos relacionamos con el conocimiento, sino que nos hace expresarnos desde la experiencia y vacíos que podemos encontrar dependiendo también del escenario en donde nos encontremos.

Según Barragán, Mendoza & Torres (2006), al educador popular se le percibe como “un formador que forma y se forma” (p. 22), un juego redundante de palabras que simplifica de alguna manera la definición de quien está a cargo de la práctica pedagógica en el contexto popular. Estos formadores son:

Personas que llevan una trayectoria considerable dentro de las organizaciones, durante la cual se han formado e intervenido en procesos formativos de otros individuos desde sus propias experiencias, desde sus propias expectativas y desde sus propios gustos y anhelos, y que han ganado el reconocimiento, por lo que son vistos con respeto y legitimidad. (p. 22)

A propósito de los formadores, *la siguiente concepción es compartida por uno de ellos aunque éste conscientemente no lo sabe*, o mejor no lo lleva a tal dimensión. Antes de presentar la noción de **Cristian** relacionada con práctica, queremos aclarar las labores que él desarrolla en la OBC **Chicativa**, desde dos ejes fundamentalmente: el sociopolítico y el ambiental-agroecológico.

Allí desempeña una labor de coordinación en los ejes mencionados, llevando a cabo talleres frente a la comprensión histórica de la memoria, el territorio barrial y distrital, y talleres ambientales sobre huertas caseras, cosecha y siembra, pacas digestoras y reutilización de residuos, estos últimos como acción de reivindicación con la comunidad frente a distintas problemáticas surgidas del trabajo con los barristas. Volviendo al asunto de la concepción que aporta Cristian, se evidencia una influencia de su formación profesional en jurisprudencia y un énfasis más práctico que teórico:

Imagen 7: Cursos de siembra – Chicativa Cultural



Compartida por Cristian Bohórquez, 2021 [Autor desconocido].

“[...] para mí la práctica pedagógica debería ser integral, interdisciplinar, pero está limitada por el estado, por las leyes. [...] con el simple hecho de instruir a una persona en cómo recortar una botella, o cuál es la importancia de reciclar con esa botella, me hacía ser un “ejemplo”, digámoslo así, porque no tengo la capacidad de decir que no soy alguien pedagógico, pero tengo un conocimiento y esa es mi práctica pedagógica, lo que sé, lo que puedo llegar a instruir hacia otras personas en algo básico.” (C. Bohórquez, conversación privada, agosto 2021)

Cristian tiene dificultades para referirse al trabajo interdisciplinar, él ancla inicialmente la práctica a escenarios escolares y a la labor docente. Debemos tener en cuenta que su experiencia en la educación popular no necesariamente tiene que ver con procesos educativos en la OBC, sino que, asume responsabilidades de gestión y liderazgo. Cuando dice no ser alguien pedagógico se refiere a que no tiene la formación en pedagogía que los otros educadores tienen.

Ortega (2009) precisa que pensar en la práctica pedagógica es “reconocer que su intención formativa no se circunscribe únicamente en los espacios de la educación formal - escolar, esta trasciende a todos aquellos escenarios socioculturales, en donde se generan

procesos de transformación tanto de los propios sujetos como de sus realidades.” (p. 3). La preocupación de Cristian con “lo pedagógico” se remedia a partir de lo establecido por Ortega, pues sin necesidad de la formación en una licenciatura, las acciones de mediación, gestión y servicio comunitario emprendidas desde su iniciativa y su sentido de pertenencia con su barrio, acarrear intenciones transformadoras de dimensiones individuales y colectivas.

Poniendo en discusión el comentario de Cristian relacionado con el considerarse un ejemplo desde la experiencia, extraemos que esto, trae consigo cuestionarse el lugar desde donde se habla y revisar las experiencias que pudieran ser o no válidas para determinados momentos. Se le da valor a la experiencia en tanto conforma un discurso y un conocimiento que, si bien no usa lenguaje técnico o académico, si responde con lo que la comunidad necesita.

“Mi interés es brindarle pedagogía a la comunidad, no solamente lo que yo he aprendido por estar pagando un servicio que me estoy ganando, las personas no se pueden limitar y tienen ese derecho más allá de pagar un servicio, que también aprendan popularmente, entonces durante 8 años he llevado ese proceso, ir hablando, ir conociendo y todo lo que voy conociendo, lo voy compartiendo.” (C. Bohórquez, conversación privada, agosto 2021)

Es interesante el camino analítico que emprende Cristian pues, se encuentra anclado a su ser en sí mismo, sin un rótulo de educador popular, simplemente como sujeto que habita un territorio, que conforma un hogar, que es vecino, hijo y estudiante. Esta faceta es importante y necesaria, en tanto se considera un paso fundamental para reflexionar posteriormente desde la educación popular el poder reconocer desde otra perspectiva, un camino alternativo y si se quiere nuevo por recorrer. De manera desparpajada y sin saberlo, se adelanta a ese volver en sí mismo que implica el análisis reflexivo contemplado en esta investigación, él echa mano de su actualidad, de su presente vivido y lo transporta a las prácticas que desarrolla con sus vecinos en las mañanas y tardes sabatinas.

Ahora bien, entender cómo él comprende la pedagogía resulta todo un desafío, sin embargo, reconoce que la educación escolarizada, institucional, hoy por hoy responde a

intereses y servicios, ya no hay educandos sino usuarios, cuestión que es clave para identificar las distancias entre lo que se quiere como proceso educativo y los factores que se encuentran incidiendo en el pensamiento de las personas escolarizadas.

Finalmente, expondremos los aportes de **Daniela** quien en la OBC **Sotavento**, está a cargo de actividades que giran en torno a las comunicaciones, las finanzas, la formación y la sistematización. Estuvo en la coordinación de un diplomado en derecho a la ciudad y a la organización popular, la planeación y ejecución de la escuela interlocal de DD. HH y construcción de paz territorial, la escuela de formación política en Altos de la Estancia (Localidad de Ciudad Bolívar), y hace parte del equipo metodológico de la cátedra libre *El Aguante Popular*.

Imagen 8: Al calor de la fogata - Sotavento



Compartida por Daniela Arciniegas, 2021 [Autor desconocido].

A propósito de todas estas iniciativas formadoras y educativas, el aporte que hace Daniela a la concepción de la práctica pedagógica acusa unas acciones reflexivas en los procesos pedagógicos dentro de las OBC:

“Creo que son el conjunto de acciones que nos permiten reflexionar sobre los procesos de enseñanza o educación, es decir, cuando pensamos pedagógicamente pensamos investigativamente también sobre lo que

hacemos, sobre lo que ponemos en acción, en marcha y que permite que haya una construcción de conocimiento alrededor de esas acciones educativas que tenemos.” (D. Arciniegas, conversación privada, agosto 2021)

Ella enlaza a la pedagogía con la evaluación, seguramente por las experiencias y características de la OBC de la que hace parte. La práctica pedagógica aquí, implica tener en cuenta las acciones, objetivos, propuestas metodológicas que ella termina resumiendo en: acciones educativas. Las acciones en Sotavento tienen una planeación previa que se debe tener en cuenta para comprender la manera en que se ha "avanzado" conceptualmente, con respecto a la conformación de otras formas discursivas de enunciación.

Los procesos de enseñanza o educación necesariamente deben ser acordes con esa reflexión en la práctica pedagógica, en la que, además, interviene la investigación. Ésta tiene en cuenta los elementos que circulan la práctica, el contexto e historicidad que a la larga generan la construcción del conocimiento que no se ancla al papel, sino que tiene en cuenta la práctica en sí misma y las acciones inscritas en ella.

La premisa que compone la concepción de Daniela, se acopla con la perspectiva de algunos intelectuales de la educación popular como Barragán, Mendoza & Torres (2006), quienes indican que la pedagogía en estas OBC es entendida como “una reflexión sobre las prácticas educativas; una construcción discursiva de los propios educadores y de los estudiosos de los educativo; un saber que da cuenta del cómo, el porqué y el hacia dónde de la educación.” (p. 17) Esa constante y latente reflexión basada en la observación y la investigación, indudablemente confluye en iniciativas en pro de la construcción, del avanzar, de mejorar.

3.2.2 Relación de la práctica pedagógica y la evaluación en el contexto popular

A lo largo de la construcción de este proyecto de investigación se ha tenido en cuenta un análisis riguroso de los aportes de las y los educadores populares. Recordemos que dicho análisis debe ir acompañado de una reflexión, lo que compone el análisis reflexivo del cual se hizo mención en el marco metodológico de esta investigación. Es justo la reflexión la que pone en disputa las variaciones y la diversidad de las experiencias con el objeto de

investigación, en este caso, la evaluación. “No se trata sólo de lo que se da, sino de la manera como se nos da. No sólo es el sentido, sino la diáspora de posibilidades de sentido que se abren cuando vivimos, cuando tenemos una experiencia.” (Vargas, 2018, p. 245), el objetivo fundamental es, no abordar únicamente la manera en que entendemos el fenómeno, sino que, se deben tener en cuenta “los múltiples horizontes en los cuales puede ser entendido y realizado.” (Vargas, 2018, p. 245).

Basados en lo anterior, en este apartado se busca desde el análisis reflexivo, establecer lazos, interacciones y vínculos entre la evaluación y la práctica pedagógica, vividas y sentidas por los entrevistados. Cuestionar las relaciones que emergen de la interacción entre práctica pedagógica y evaluación permite identificar algunas tensiones y resistencias que se generan a partir de lo vivido, del significado y el valor que se le dio a esto.

En su mayoría, los aportes que las y los educadores populares nos dieron, apuntan al estudio, balance, valoración o reflexiones de las acciones emprendidas en el desarrollo de las actividades con la comunidad. No se llama explícitamente evaluación a este proceso, parece que no se quiere dotar de un rótulo con diversidad de connotaciones a esta acción reflexiva que propende por una revisión individual y conjunta que, contempla dimensiones personales, interpersonales, institucionales, metodológicas, sociales y políticas.

La relación que se logra establecer entre la evaluación y la práctica pedagógica se ve influenciada por un sentido ético y consecuente por parte de las y los educadores populares, implica unos “principios éticos, una apuesta política, una puesta en escena estética y un proceso cognitivo en el que se pone de manifiesto la responsabilidad en los diálogos y en el compromiso con un “otro” que es radicalmente diferente” (Ortega, 2010, p. 169). Se suman esfuerzos que buscan cumplir objetivos por medio de actividades previamente socializadas con el colectivo, en las cuales se delegan funciones y se comparten responsabilidades.

Dichas actividades deben contemplar todo un rastreo y caracterización de la comunidad, deben originarse a partir de los intereses, necesidades y realidades en común; educativamente hablando, se visibiliza el interés de transformar los temas y las situaciones problemáticas, en “contenidos formativos” (Barragán, Mendoza & Torres, 2006), así mismo

sucede con los recuerdos, memorias y experiencias de los integrantes de la comunidad y de las y los educadores.

“Nosotros primero generamos conciencia y luego una conciencia crítica, para que, a partir de allí, se generen procesos de transformación así sean mínimos, el ideal sería ganar y hacer muchas cosas desde esos procesos educativos, pero para nosotros es ganancia, es satisfactorio y maravilloso encontrar que en esa construcción de saberes y conocimientos y todo lo que se teje allí, empiecen a generarse otras formas de vida, otras relaciones sociales y eso también hace parte de cómo se evalúa.” (F. Beltrán, conversación privada, septiembre 2021)

Se relaciona esa consciencia de la que habla Fernanda con las primeras nociones que se tienen sobre el mundo, esas aproximaciones que se asocian con los procesos educativos en la primera etapa de la niñez y mediante las cuales es posible hacer esas diferenciaciones o puentes entre la consciencia y la consciencia crítica. Los primeros años de vida, requieren de un proceso educativo elemental acerca de nociones también elementales. Al parecer este paso tan necesario en la infancia, tiene incidencia directa en eso que luego, en una etapa de madurez, es susceptible de criticar o no. Esto quiere decir que no necesariamente la adquisición de conciencia viene anclada a una crítica, habría que preguntarnos entonces si la consciencia de por sí es e implica un proceso crítico.

Ahora bien, como educadora popular no desconoce unas intencionalidades individuales, unas aptitudes que visibilizan una “vocación” por el trabajo popular, en ese sentido, las decisiones que se toman también inciden en la labor y en cómo se realiza. Con esto nos atrevemos a afirmar que es necesaria la iniciativa y la motivación para educar, y más si se habla desde lo popular.

“En el Trébol -que no solamente soy yo, sino el equipo, porque yo no me he construido sola, insisto en aclararlo- uno piensa y repiensa - ¡No puedo hacer esto! - ¡Miremos si otro me puede ayudar! Gnero puentes para poder valorar los procesos y la resignificación que se está construyendo de ese saber o conocimiento, en ese otro o en esa otra. Y cómo yo también estoy

resignificando y reconociendo ese otro concepto, desde esa forma en que tal vez lo está leyendo esa otra persona.” (F. Beltrán, conversación privada, septiembre 2021)

Es de resaltar que las OBC con trabajo educativo tengan esta sensibilidad por lo colectivo, consideramos que por eso mismo, las reflexiones que sus representantes generan buscan transformar no solamente hacia afuera, sino también hacia adentro, en cada persona que hace parte del colectivo. Una relación aparentemente armoniosa -con todo y que no es perfecta-, logra que no se vea al otro como competencia, como enemigo. Se presenta un interés y un cuestionamiento acerca del devenir de los sujetos, del valor y el aporte de cada quien a la construcción del “parche”, del barrio, de la comunidad, de la ciudad, del país, de las OBC. En este punto la práctica ya es concebida como:

Una mediación que facilita el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, hacer deconstrucciones y reconstrucciones, lo cual es lo mismo que hacer visibles elementos, relaciones y saberes sobre sujetos, sus interacciones y ambientes, reivindicando la belleza, la lengua, el deseo, el poder, el conflicto y la poética, o sea las dimensiones éticas y estéticas que mueven a los sujetos. (Ghiso, 2000. Citado por Ortega, 2008, p. 6)

El papel que juega el colectivo en la resignificación de nociones, conceptos, aptitudes y formas de ser de sus integrantes, es fundamental en tanto forma también políticamente. El trabajo que se hace en colectivo no solamente articula interpersonalmente y con sentido de alteridad, sino que, se aprende con, por y para todos.

La constitución de la subjetividad de cada integrante nos permite también comprendernos como sujetos relacionales, con momentos y escenarios que fortalecen eso que somos. Nos permite medir nuestras capacidades no con la intención de pasar por encima del otro, por el contrario, se busca compensar lo que nos caracteriza, darle un lugar, un rol y valor al trabajo que tenemos. Es justo allí donde presuntamente se da origen a lo que se podría describir como “evaluación” en las dinámicas de las OBC, una suerte de acto de contrición, que más allá del arrepentimiento por lo que no se hizo, lo que no y lo que se pudo hacer,

revela un comportamiento y un desempeño propio e individual antes, durante y después de la práctica pedagógica.

Además de lo anterior, esta iniciativa autoevaluativa permite a los integrantes de las OBC, pero principalmente a las y los educadores populares, ser conscientes de las capacidades del otro, Adicionalmente, la resignificación no se lleva a cabo si todo parece o se encuentra estático, esto quiere decir que se deben tener en cuenta esos puntos de diferencia, tensión, debate y necesidades que cada persona percibe de los procesos, del trabajo, de la acción, etc.

“No tenía presente que hasta una pregunta es una evaluación también, entonces... pienso que esa evaluación ha sido como... una apertura a que las personas puedan equivocarse también, porque si estamos hablando un tema pedagógico popular, entonces él niño tiene esa libertad de equivocarse, no siente esa presión.” (C. Bohórquez, conversación privada, septiembre 2021)

Aparecen destellos conscientes de la relación entre práctica pedagógica y evaluación, incluso en la más ínfima pregunta como lo refiere Cristian, esto es efecto de la toma de consciencia frente a la evaluación que está presente en todos los espacios educativos y en diversos momentos y situaciones, por supuesto, en otros menos formales en donde se configura una forma de ser y de hacer. Las preguntas, las actividades, las propuestas, el comportamiento están mediados por la evaluación, de una u otra forma se regulan y se delimitan a partir de ella. Ahora bien, según las experiencias particulares de las y los educadores populares pareciera que en las OBC se da esta dinámica a la inversa y sin intenciones de control.

Hemos visto que desde la educación popular los procesos son dinámicos y autónomos, por eso mismo la motivación de aprender, está latente. Es clave que se dé una relación bajo estas condiciones porque precisamente crea puentes que permiten una "libertad" frente al error, una autorregulación y autoconsciencia de eso que se quiere o no aprender. La relación no se encuentra mediada por una nota, por un juicio y esto es lo que empieza a conformar nociones sobre evaluación en las OBC.

Cabe precisar que el sentido liberador no es exclusivo del error, por el contrario, permea gran parte del quehacer y el proceder de los procesos populares y las prácticas que allí se desarrollan, ante las dificultades y las problemáticas del contexto. Este proceso liberador permite la transformación de la realidad y de los sujetos que se hacen dueños de su historia y de su cultura respondiendo a las dimensiones éticas y políticas que los componen y que erigen las OBC. Retomando la perspectiva de Cristian al respecto de la evaluación y su vínculo con la pregunta, él afirma:

“Hablándolo en pedagogía popular, yo diría que la evaluación es totalmente empática y empieza porque... el educador popular no llega con esa rigurosidad de preguntar y de corchar a alguien que está dispuesto a aprender, y que no se siente obligado de estar ahí. Sino que surge empatía porque son personas que sienten un compromiso, entonces el educador popular también siente esa empatía de que la persona quiere estar acá y no conoce sobre ese tema. Entonces no va a surgir ese sufrimiento a la hora de preguntar algo tan complejo. (C. Bohórquez, conversación privada, septiembre 2021)

Lo anterior apunta al rol no solo del educador popular sino también con la responsabilidad del educando, que Cristian lo llame “compromiso” resulta esperanzador, pues implica un trabajo responsable y consecuente de todos y todas en la OBC y con la comunidad. Al respecto dice Freire (2010) que un aspecto fundamental referido a los educadores con sus estudiantes es el “estar bastante lúcidos, así como cada vez más competentes, es que nuestros educandos son uno de los caminos de los que disponemos para ejercer nuestra intervención en la realidad a corto y largo plazo.” (p. 103)

“Sí se realizan ejercicios de evaluación, no siempre lo denominamos evaluación, algunas veces podemos decir “vamos a balancear tal proceso o tal actividad” o “vamos a valorar tal proceso, tal acción o actividad”, pero sí, siempre está presente y el punto de partida es el objetivo común que hayamos establecido sobre la actividad o la acción o la apuesta.” (D. Arciniegas, conversación privada, septiembre 2021)

Llama la atención el hecho de que a pesar de las experiencias que Daniela denomina negativas con la evaluación, con naturalidad le llama de esa o de otras formas y esto tiene que ver con el trabajo y experiencia que ha llevado a cabo en Sotavento. No repara tampoco en decir que sí se evalúa, y la seguridad con que lo dice nos permite inferir que ha logrado tramitar eso que resultó problemático en ella o por lo menos, que ya ha reflexionado al respecto.

Cuando se le dan otras nominaciones a la evaluación, siendo conscientes de ello y de las distancias, similitudes y encuentros, se logra identificar una aproximación al concepto no sólo desde lo que en la teoría se dice, también se logra dar otro sentido a la evaluación y por esto no es necesario denominarla siempre del mismo modo. El hecho de no llamar a la evaluación de la misma forma tiene que ver con las intencionalidades de la educación popular y de Sotavento específicamente, que no pretende anclarse a un único discurso, e incluso propende por transformar esas perspectivas hegemónicas características de la educación escolar o bancarizada.

“Si bien hacemos evaluación colectiva, las valoraciones y las lecturas que tenemos cada uno y cada una deben estar presentes, porque no desconocemos el ser sujetos, el ser educadores y educadoras, porque no es como: llego a la reunión de Sotavento y me pongo la chaqueta de ser educadora, y salgo de la reunión y me la quito y entonces soy otra persona. Ese tipo de conductas o de prácticas que tenemos con los compañeros y compañeras también las evaluamos.” (D. Arciniegas, conversación privada, septiembre 2021)

La alusión constante de Daniela a lo grupal evidencia la importancia de sus experiencias particulares con la evaluación. Ella nos da una característica de la evaluación que realizan en la OBC a la que pertenece que no es ajena a las demás, se trata de la colectividad y la toma de decisiones, análisis y reflexiones conjuntas.

Así como se debe trabajar en lo colectivo, se debe tener presente la dimensión personal en el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Cabe mencionar que el ser sujeto está provisto de elementos necesarios basados en la experiencia y roles que se asumen en los distintos escenarios de la vida. Tiene en cuenta estos escenarios como factores que delimitan

y estructuran el pensamiento y comportamiento de las personas. La práctica que realizan en Sotavento tiene en cuenta las condiciones individuales, lo situacional, la acción y sus derivados, las particularidades del territorio y los asuntos que surgen del trabajo día a día. Estas individualidades forjan las características del proceso, porque colectivamente se evalúa y reflexiona acerca de las implicaciones y distancias que debe tomar lo individual de lo colectivo.

“La vaina es que nos ha dado miedo mirarlo, ósea, nos ha dado miedo hacerlo porque como la evaluación es hegemónica, entonces no la podemos volver contrahegemónica, sino que la tenemos que eliminar y el eliminar la evaluación desde lo popular creo que es más un acto de cobardía, que un acto de rebeldía. [...] En realidad hay que construir el proceso educativo, y construir, es ver qué está bien de lo que tenemos, qué está mal, qué hay que cambiar y qué hay que corregir, corregir la evaluación, y corregir que obviamente la evaluación sirve, pero no sirve lo que nos están diciendo que es evaluación.” (O. Moreno, conversación privada, septiembre 2021)

Oscar no habla explícitamente de la OBC de la que hace parte, parece que su lugar de enunciación es desde la educación popular, como persona con experiencias en distintas OBC. Seguramente por esto es que menciona a la contrahegemonía que hace parte del discurso decolonial de la educación popular. Los actos de "cobardía y rebeldía" son llamativos pues nos remontan a los procesos educativos que transforman sus elementos a partir del encuentro con unas iniciativas y propuestas acordes al escenario en el que se inscriben las OBC. La revisión de eso que está bien o mal y de como hay que corregirse o no, deriva de un aprehender los conceptos desde las y los educadores populares, los educandos y las concertaciones colectivas.

En su narrativa se habla de la postura que la educación popular adquiere con ciertos fenómenos de la vida cotidiana y educativa de cada persona, menciona que requiere valor el hecho de revertir el impacto de los conceptos delimitados epistemológicamente y que muchas veces la educación popular, no se encarga de ello por diferentes factores. Estos seguramente pueden estar asociados a la no sistematización de sus experiencias, a la no reflexión de sus

acciones, a la falta de tiempo por las dinámicas que requieren ser resueltas en el día a día o porque simplemente surgen otros principios que no se ocupan de la transformación de ellos.

“Esto va desde las metodologías, hay que plantear que en algún punto hay que cambiar la metodología, y esto no está mal, es muy normal que pase porque no puedo hacer un proceso estrictamente como yo lo quiera y ya. Lo que es muy importante son esos procesos de la acción sin daño. Por ejemplo, nosotros antes de empezar los diplomados, o los cursos o talleres, nos reunimos con la población con la que vamos a estar, charlamos para saber qué quieren, qué necesitan, cómo ven las cosas, cómo creen que se pueden desarrollar, para con base en lo que ellos han pensado que se puede hacer, uno empezar a trabajar y empezar a plantearse unas metodologías, e incluso una evaluación porque ya no va a chocar tanto lo que uno esté planeando con lo que la gente quiere hacer.” (O. Moreno, conversación privada, septiembre 2021)

Es valioso que las metodologías sean susceptibles de transformación en tanto se piensan para la comunidad y ésta tiene unas características específicas. Implica reconocer esas voces que transitan por los cursos de DD.HH. y las actividades que realizan como colectivo José Martí en el marco de la movilización social. El hecho de pensar la evaluación en la misma línea en que se piensan los contenidos del proceso tiene fuerza en las intencionalidades políticas que menciona Oscar están presentes en el colectivo.

Se especifican las particularidades de la práctica y esas formas o acciones que emprenden desde apuestas metodológicas propias y acordes con el proceso educativo que llevan a cabo. La naturaleza de la educación popular es cambiante, y es menester adaptar al proceso de crecimiento individual y colectivo, las eventualidades, las necesidades y los intereses de quienes participan del proceso formativo. Esto tiene todo el sentido para la formulación, abordaje y proyección de las prácticas junto con la revisión, el balance y el seguimiento de las mismas.

3.3 Diálogo 3: “Del dicho al hecho hay mucho trecho”

"Construimos sentidos a nuestra existencia narrándonos y llega un momento en las trayectorias de vida, en donde los años, las experiencias, los saberes encadenados a incidentes o a momentos críticos, nos impulsan, nos reclaman ser narrados, hacerse memoria expresa, comunicable, como una reconstrucción existencial de los cambios, riesgos, incertidumbres, aciertos y desaciertos que nos permiten decir a otros las razones de lo que hemos llegado a ser, hacer y sentipensar"

Alfredo Ghiso (2021)

A lo largo de estos diálogos, hemos indagado e intentado comprender a partir de “la conversa” y el análisis reflexivo, las experiencias vividas en torno a la evaluación y la práctica pedagógica de las y los educadores populares. La relación que allí se origina está nutrida de muchos matices, algunos conflictivos, otros no tanto, pero todos fecundos, ¿fecundos en qué?, en problemas, en oportunidades, en crisis, en sorpresa, motivación, incertidumbres, en fin, un crisol de elementos presentes en un camino que invita a ser recorrido.

Este diálogo nos invita a reflexionar de forma individual y colectiva...

Reflexionar, no sólo implica reconocer esos elementos que nos permiten tomar decisiones o comprender un evento desde otra perspectiva. Supone también un volver sobre sí mismos, detenerse en un momento sin tiempo, bajo la sombra abrigadora del árbol de nuestras elucubraciones, ingresar en los vastos terrenos del pensamiento y la meditación, esperar, contemplar activamente, analizar y analizarnos, ejercitar la crítica sobre lo ajeno y sobre lo propio, labrar un camino de empatía, ver la profundidad más que la intensidad, escuchar el silencio más que el estruendo, concebir una nueva forma y llevarla afuera, al mundo.

En últimas, reflexionar, es la invitación que extendemos en este momento para dar inicio al último diálogo de esta investigación. **Reflexionar con respecto a la incidencia y repercusiones que tienen las concepciones de evaluación en la práctica pedagógica y en las OBC.** Recordando un poco a Alfredo Ghiso (2018)

El reflexionar la práctica educativa, hoy, es un acto de coraje, imaginación y autonomía; realizado desde la esperanza de cambio, que enfrenta la opresión que no solo viven los educandos, sino que también experimentan todos aquellos que se empeñan en desarrollar una labor educativa, en un contexto que somete y aliena el hacer, sentir y pensar de los sujetos. (p.192)

Para el desarrollo de este diálogo se tuvieron en cuenta las matrices AFI, los ejes de análisis y siguiendo las líneas propuestas por la IF dos de sus características.

La IF como *la práctica atenta del carácter reflexivo*. Esto último, es de los aspectos que más se resalta, que resume y define la esencia de la fenomenología, el acto de cuestionarse conscientemente, de preocuparse por las prácticas y los comportamientos, el ser y proceder como individuos que hacen parte de una comunidad, como hijos, estudiantes, profesionales en formación y especialmente, como educadoras y educadores populares. A propósito de ello Van manen (2003) afirma que:

En tanto educadores, debemos actuar de manera responsable y sensible en todas nuestras relaciones con niños o jóvenes, o con aquellos con los que mantenemos una relación pedagógica. Para nosotros, pues, la práctica teórica de la investigación fenomenológica está al servicio de la práctica mundana de la pedagogía: es el ejercicio del carácter reflexivo. La investigación pedagógica fenomenológica construye el carácter reflexivo atento que proporciona el tacto práctico propio de la pedagogía. (p. 30)

La IF como *la búsqueda de lo que significa ser humano*, pues al pretender comprender los significados de las experiencias de vida y su composición, entendemos de mejor manera la importancia de pertenecer al mundo y de los roles que en éste ostentamos, así como sus implicaciones.

3.3.1 Ser y proceder

Nuestro punto de partida para reconocer estas incidencias y repercusiones del encuentro con la evaluación en las experiencias vividas de cada entrevistado, surgen de la

identificación de estas situaciones que eventualmente resultan en voluntades transformadoras frente a las condiciones en que se gestaron. Estas realidades han generado reflexiones desde lo individual y lo colectivo que revierten y problematizan no sólo su quehacer, sino sus vidas.

Al respecto, logramos conversar acerca de estas incidencias con Oscar, él nos explica, que la acción educativa en los procesos requiere de la articulación de la teoría y la práctica. Este elemento se ha convertido para él y el **Colectivo José Martí**, en uno de los principales componentes que no debe faltar dentro de las propuestas educativas que emprenden.

Imagen 9: Colectivo José Martí



Compartida por Oscar Moreno, 2021 [Autor desconocido].

“Dentro del parche, la evaluación se desarrolla desde la praxis, y consideramos que, si no es de esta forma, -si la evaluación no permite llevar a la cotidianidad el conocimiento-, creemos que no es tan útil, obviamente se debe evaluar pero de una manera que no genere miedo, sino por el contrario mayores ganas de conocimiento” (O. Moreno, conversación privada, septiembre 2021)

En este sentido, la relación que hace Oscar, individual y colectivamente, frente a la evaluación, tiene todo que ver con aquellas experiencias vividas que nos narró al comienzo de este ejercicio investigativo. Referirse al impacto que tiene el miedo de ser evaluado, en las decisiones y formas de comprender al acto educativo, son primordiales no sólo para él,

sino para el colectivo. Sus intencionalidades parten de la experiencia con distintos escenarios educativos que han generado momentos de tensión.

Así pues, éstas “ganas de conocimiento” están ancladas a las capacidades que debería tener toda persona frente al saber que se le brinda desde el Colectivo José Martí, y es justamente lograr ubicar ese conocimiento como objeto de una acción, en el hacer. En consecuencia, esta relación con el saber implica el respeto y reconocimiento de todo aquello que atraviesa al educador y educando y que puede expresarse en miedos, esperanzas y expectativas. De modo que, no solamente existe una relación directa entre esas concepciones sobre evaluación de cada persona y sus prácticas, sino también una relación entre esas experiencias vividas y el miedo a ser evaluado/a, que finalmente, resultan en la intención de revertir y perdonar desde el quehacer popular aquello que la evaluación ha sido, es y será.

Consideramos el miedo como posibilidad, como forma inédita de autorreflexión, como oportunidad para cuestionar-nos a sí mismos y a los otros. Freire (2010) nos permite comprender esta relación entre el miedo y nuestras prácticas, él considera fundamental reflexionar frente a ella para disminuir todo aquello que consideramos riesgoso. En últimas nos presenta:

[...] Es importante gobernar mi miedo, educar mi miedo, de donde nace finalmente mi valentía. Por eso es que no puedo por un lado negar mi miedo y por el otro abandonarme a él, sino que preciso controlarlo, y es en el ejercicio de esta práctica donde se va construyendo mi valentía necesaria. (p.78)

Esta valentía desde la educación popular tiene en cuenta el contexto caracterizado generalmente por estar silenciado y sometido a desigualdades sociales, conflictos al interior de la comunidad y el debilitamiento de cualquier ejercicio educativo que, sin rigurosidad, pierde vigencia en tanto el día a día está atiborrado de otras necesidades. Es en este sentido que se configuran propuestas educativas que recuperan los elementos que están permeados por el miedo, para repararlos. Nombraremos brevemente el caso de Oscar, quien a pesar de haber tenido experiencias no tan “buenas” con la evaluación y de verse implicado en situaciones incómodas y angustiantes con ella, propone y considera importante verla y

aplicarla sin miedo desde la educación popular y en sus prácticas pedagógicas. Esto sin duda hace parte de las consideraciones que retomaremos más adelante cuando hablemos de las reflexiones suscitadas por la conversación.

Por otro lado, para Cristian la evaluación y la incidencia de ésta en sus prácticas, parte de la coherencia entre la reflexión y las acciones que emprende. Reconoce que al interior de las OBC hay baches difíciles de reparar. Por ejemplo, la imposición de unas formas establecidas de relacionarse con el conocimiento y con la evaluación que permean la manera en que se toman decisiones dentro del colectivo **Chicativa**. Concretamente, nos invita a reflexionar sobre la forma en que desde la escuela se piensa a la evaluación y se ubica desde el desinterés, desde el dejar de lado códigos éticos e incluso verla como una alternativa “fácil” para alcanzar una buena nota.

“La incidencia de la evaluación es tal, que uno puede mejorar como persona y como colectivo, pero también puede botar todo a la mierda: me evaluaron y ya, me evalúe y ya. Se queda en eso. Por eso esta evaluación tiene toda incidencia en la práctica pedagógica popular [...] En la educación popular esa evaluación y esa autoevaluación necesariamente implican: avancemos en eso que no nos salió tan bien.” (C. Bohórquez, conversación privada, septiembre 2021)

Ser evaluado o evaluar, permea la realidad de cada persona y configura formas de ser determinadas que pueden articularse y re-pensarse desde la educación popular, sin embargo, recuperar sólo aquello que es “adecuado” sin antes integrar todo aquello que traza el camino recorrido y por recorrer, deriva en ejercicios reflexivos que se quedan cortos frente a las capacidades de transformación de los fenómenos, en este caso educativos. Los vínculos que se forjan al interior de Chicativa, requieren del fortalecimiento y reparación de la evaluación, la autoevaluación, de la autorreflexión, que habitualmente se han entendido solamente en relación con la escuela.

Imagen 10: Parche Chicativa Cultural



Compartida por Cristian Bohórquez, 2021 [Autor desconocido]

En la educación popular no existe una nota que medie el comportamiento de cada sujeto, de allí que la relación o vínculo, se dé desde el compromiso, desde la identidad e incluso desde esas injusticias que se viven en lo cotidiano que atraviesan las vidas de cada persona. En esta identidad según Ortega (2010):

Estamos ante un sujeto cuya autoconciencia es muy problemática, porque el mapa de referencia de su identidad ya no es uno solo, pues los referentes de sus modos de pertenencia son múltiples, y, por tanto, es un sujeto identificado desde diferentes ámbitos, espacios, tiempos, oficios, roles, construyendo sus trayectorias vitales en territorios y proyectos plurales. (p. 162)

Así pues, el reconocimiento del otro desde la dignidad y el trabajo mancomunado para revertir estas desigualdades, cambia los modos de entender la evaluación, pero también las maneras en que “debería” evaluarse en las OBC. En resumen, involucra la coherencia entre las narrativas individuales y las que están por construirse desde lo colectivo.

Ahora bien, otro aspecto que surge a la luz de las incidencias de las concepciones sobre evaluación en las prácticas pedagógicas y las acciones educativas, tiene que ver con el reconocimiento de procesos formativos, de investigación y sistematización que desarrollan

las y los educadores populares en sus OBC. Como es costumbre en la educación popular, las OBC tienen distintas naturalezas y por ende, distintas formas de reflexionar sobre los conceptos (a pesar de que sus intencionalidades sean similares).

Estas consideraciones las hacemos porque de allí se derivan otras maneras de darle apertura a la reflexión sobre la evaluación en sus prácticas en tanto es relevante para orientar y delimitar la cotidianidad y quehacer de las OBC. Al respecto, no queremos que estas distancias en una u otra reflexión sobre el concepto evaluación, sean entendidas como una “desventaja”, por el contrario, buscamos que, a partir de las distintas formas de construir conocimiento, se sensibilice al saber frente a las particularidades que permean e inciden en él.

En este sentido, las experiencias vividas con la evaluación en cada entrevistado constituyen un discurso y reflexiones concretas en las OBC de las que hacen parte, que son propias y vistas desde sus particularidades. Recogen intencionalidades, propósitos, aciertos y desaciertos.

“Tiene toda la incidencia (la evaluación en la práctica pedagógica), aclarando que la respuesta está mediada por esa reivindicación que hemos hecho con el concepto evaluación, más que concepto, con la práctica de evaluar. La evaluación como la hemos venido entendiendo en Sotavento, hace parte fundamental de reflexionar sobre nuestras acciones y eso implica que nosotros revisemos a partir de unos objetivos propuestos, qué estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo, qué sentimos alrededor de eso, qué desafíos hay, qué errores hay, qué avances, qué victorias. Preguntarnos ¿Qué fortalezas hemos construido a partir de esas prácticas?” (D. Arciniegas, conversación privada, septiembre 2021)

Daniela parte de la comprensión de la evaluación como una herramienta que les ha permitido en **Sotavento** reflexionar sobre eso que han hecho, evaluar, pero también proyectarse a partir de esas revisiones, que en últimas fortalece el pensamiento pedagógico anclado a procesos de comprensión del día a día que viven. También se han pensado otras herramientas, metodologías, apuestas, que parten del reconocimiento de los elementos que

interactúan y se interrelacionan en los procesos educativos, culturales y políticos que desarrollan. En este sentido, hasta un taller se vuelve un ejercicio de revisión de cada uno, del colectivo y de la comunidad.

Imagen II: Colectivo de Educación e Investigación Popular SOTAVENTO



Compartida por Daniela Arciniegas, 2021 [Autor desconocido].

Debemos reconocer que estas lecturas y comprensiones nutren los significados, resuena en los barrios, permiten releer el contexto, ponerlo en discusión, “darse la pelea” por revertir todo aquello que ha resultado nocivo para la comunidad. Exige también un compromiso, que los entrevistados advierten no es sencillo, pues implica un trabajo conflictivo, con condiciones y expresiones propias y compartidas que propenden por la constitución de sujetos y formas de ser más sensibles a la realidad; Ghiso (2015) nos habla acerca del papel que ha tenido la educación popular en la conformación de iniciativas que tengan en cuenta las naturalezas contextuales en que se piensan y a la larga surgen.

Pensar las propuestas pedagógicas desde la no neutralidad valórica, la humanización, la dignidad y la liberación de la opresión, a la que grandes mayorías de la población latinoamericana estaba sometida, llevó a definir otros papeles, métodos y técnicas de intervención socioeducativa en comunidades, organizaciones y grupos. (p. 65)

Estas otras ideas, estos papeles que se asumen desde las OBC, también desatan propuestas educativas en donde lejos de desconocer los elementos que están presentes en los sectores académicos, se comprenden de otras formas, se reconocen como válidos pero

susceptibles de ser transformados. Fernanda nos acerca a estas intencionalidades que han cuestionado y movilizado a los integrantes, a pensarse y reescribir en este caso a la evaluación desde otro papel y con otra tinta desde **el Trébol de todos y todas**.

Imagen 12: El trébol de todos y todas



Compartida por Fernanda Beltrán, 2021 [Autor desconocido].

“Yo creo que es algo que no debe desaparecer (la evaluación), tal vez cambia el término, cambia la forma, cambia el método, cambia la metodología, y un montón de cosas. Pero para mí no debe desaparecer o por lo menos para nosotros como proceso (El trébol de todos y todas) no desaparece, porque es lo que permite evidenciar qué aciertos, desaciertos, apuestas claras, han aportado a esa construcción de una comunidad distinta, o de una sociedad distinta, y qué podemos seguir trabajando desde allí o no podemos seguir trabajando desde allí, o lo replanteamos.” (F. Beltrán, conversación privada, septiembre 2021)

Este camino que hemos recorrido a través de las experiencias de las y los educadores populares, nos ha permitido reconocer que la evaluación no es un fenómeno que esté cerrado en sí mismo, sino que está delimitado por particularidades propias de la trayectoria que cada entrevistado ha tenido, la consciencia de que un concepto como éste puede modificarse, adaptarse y destacarse no es un asunto menor. Las maneras en que nos relacionamos con el mundo tienen todo que ver con lo que significamos de él, por eso es bien visto que se gesten estas reflexiones frente y desde la educación popular, y sobre todo, que a pesar de que se

vean en tiempos y lugares lejanos, se den transformaciones desde cada uno, desde sí mismo como Daniela, Oscar, Fernanda y Cristian; igualmente, desde lo colectivo, que no se ancla exclusivamente a las OBC, sino a sus amigos, familiares y en lo cotidiano, es decir, desde su ser en relación con otros.

3.3.2 La Evaluación en la Educación Popular, aún a lápiz...

Nos gustaría retomar las reflexiones pedagógicas surgidas de la conversación en las dos entrevistas grupales que realizamos a las y los educadores populares, estas lograron tejerse y compartirse entre uno y otro entrevistado. Lo valioso de este encuentro está en que más allá de separar ideas, confluyeron bajo un sentimiento de complicidad. Para este caso tuvimos en cuenta no solamente lo dicho desde las ejemplificaciones o nociones, sino que incluimos aquellas transformaciones reflexivas que se hicieron tangibles en las palabras de cada uno.

Las voces de los entrevistados tienen el protagonismo al ser la muestra fehaciente de que todo concepto está ratificado por las experiencias, historia y tradición que le precede, aun cuando no se es consciente de la influencia de esta tradición. Nuestra intención fue justamente reconocer de manera consciente aquello que incide en nuestras vidas y que muchas veces pasa inadvertido. Por esto, las reflexiones que usted encontrará a continuación son producto de poner en palabras y sentimientos, la experiencia.

Estos sentimientos de los que hacemos mención son perceptibles en los discursos de ellas y ellos. Traza las rutas hacia las que cada uno llevó, articuló y propició la conversación colectiva. Lograron explicarnos qué de eso conversado generó pensar a profundidad ciertas situaciones y decisiones que se toman a nivel individual y en las OBC.

“En la parte colectiva, hace poco cerramos el taller con jardín botánico. Pienso yo que, como esto era pedagogía popular y me había llevado con estas conversaciones, la idea de que hasta una pregunta puede llegar a ser evaluación, vi que al momento de hacer una evaluación cuando es así pedagógica (popular), a nivel grupal se baja esa presión, se baja esa rigurosidad con la que a la final se va a preguntar. Que también se va a cuestionar, se va a valorar, porque se pueden hacer unas preguntas rigurosas,

pero la gente entra en más confianza al sentir que: bueno, es pedagogía popular, no me van a sacar una calificación, pero pues es una evaluación.” (C. Bohórquez, conversación privada, septiembre 2021)

Cristian explícitamente nos cuenta acerca del cómo empezó a preguntarse y reflexionar sobre la evaluación, sobre sus prácticas, sobre cómo aplicarla, cómo romper con esas formas establecidas y tan arraigadas en su forma de ser. Adicionalmente, amplió su mirada frente a la manera en que deben evaluarse las acciones educativas y comprendió la necesidad de transformar desde sí mismo eso que la caracterizaba. Precisamente Ortega (2009) nos habla sobre las características que deben estar presentes en esta reflexión, “La práctica pedagógica, se pregunta por la naturaleza, la identidad, las intencionalidades y los contextos del proceso educativo; así mismo, en ella se expresa –de modo consciente o inconsciente– una concepción de los sujetos, del conocimiento y de las formas de socializarlo.” (p.29)

Estas intencionalidades y concepciones que no solamente encontramos en lo dicho por Cristian, permiten la emergencia y el trazado de rutas que antes parecían no existir o se ignoraban, y que en el ahora, permiten un acercamiento distinto con lo que se hace en los procesos, un crecer e indagar en el cómo hacerlo. Algo tan elemental como hacer una pregunta a la comunidad sobre la información que recibió en talleres o actividades, se vuelve para Chicativa una posibilidad para reflexionar sobre sus proyecciones, propuestas y sobre eso en lo que pueden mejorar.

Como lo dijimos en líneas previas, todos encontramos puntos distintos de reflexión, algunos con más cosas en común que otros, pero que en últimas apuntan a la comprensión del fenómeno de la evaluación tanto a nivel personal como en las OBC. Un punto de partida frecuente en estas conversaciones tiene que ver con que la educación popular tiende claramente a la reflexión, construcción y democratización del conocimiento, no solamente para construir un sujeto crítico, sino unos territorios, colectivos y colectividades que transforman las realidades, en función de la liberación y de construir otro proyecto de país. Esto va en la misma vía de lo que Barragán, Mendoza & Torres (2006) nos mencionan sobre la tarea de la Educación Popular:

“La educación popular ya no tiene como cometido central develar la ideología dominante en la mentalidad de sus educandos, ni tampoco rescatar su identidad en el pasado, las tradiciones o el folclore, sino comprender y ampliar las lógicas culturales desde las cuales los sujetos populares ven, interpretan y actúan sobre su realidad.” (p.47)

A este punto de comprensión y ampliación llega Daniela no solamente cuando habla de Educación popular, sino cuando plantea e integra determinadas responsabilidades y actividades en pro de la comprensión de la evaluación en su vida y al interior de Sotavento. Existe un compromiso frente a los espacios de formación que transita y las reflexiones no se agotan en un sólo escenario, sino que, las extrapola a distintas esferas, considera que la comprensión y determinación de los conceptos, en este caso de la evaluación, es un asunto inacabado y necesariamente problematizado desde el día a día tanto de ella como del colectivo.

“La evaluación en el marco de lo colectivo y lo personal ha tenido más fuerza y más determinación, hay una intención de hacerlo, hacia mí misma, hacia mis relaciones, hacia mi hogar, hacia el parche, el colectivo, ahora es una tarea bonita y necesaria.” (D. Arciniegas, conversación privada, septiembre 2021)

“La experiencia de evaluar nos obliga a ser coherentes, a llevar no solamente ese ejercicio de revisarse cotidianamente en el colectivo, sino en la casa, en la vida, como le hablo a mi vecino, como le hablo al señor del bus, como nos tratamos a nosotros y a nosotras mismas también. [...] Entonces creo que los conceptos no siempre son iguales, uno puede decir, en el parche, “vamos a balancear lo que hicimos” y es lo mismo, le decimos balancear, pero es evaluar. O “vamos a autoevaluarnos o autocriticarnos”, o “vamos a pillar cómo nos fue” en últimas los conceptos son bien versátiles.” (D. Arciniegas, conversación privada, septiembre 2021)

Esta determinación que siente Daniela de manera individual y que lleva a lo colectivo, resulta apropiada y crucial en el intento de las OBC de encaminar las acciones para comprender y actuar desde y por el barrio, por la apropiación de saberes que sean pertinentes

para las personas que confluyen él. Donde la puesta en marcha de procesos políticos, económicos, educativos y culturales liberadores, incidan e influyan en todas las esferas y relaciones que se forjan, tejen y fortalecen. La ruptura de esos “saberes mitos” sobre los conceptos y sobre la evaluación, hacen parte de la experiencia de comprender profundamente las aventuras que hemos vivido, de comprender los precedentes de la vida cotidiana que nos hacen vivir en tensión permanente.

Ahora bien, a pesar de que es necesario desaprender lo aprendido y romper con eso que está impuesto y que es disruptivo en las relaciones con los demás, es un tránsito exigente y demanda tiempo, no en vano las OBC han pasado por momentos de dificultad para reflexionar sistemáticamente. Por ende, cualquier lugar, ya sea el curso, el taller, la reunión, el tinto, el bazar, la minga, la fogata, los encuentros del saber, el canelazo, etc., han sido lugares en donde se ha procurado planear, revisarse como colectivos, evaluarse, reconocerse y enfrentarse.

“Se han suscitado ciertas reflexiones en nuestros espacios propios de formación, entonces, es ver cómo en esos espacios de formación logramos evaluar desde un escenario más enfocado en la práctica, e incluso cuando tuvimos la charla entorno a eso, hablábamos efectivamente de que los escenarios (en ese momento no nos preguntábamos por la evaluación), deberían ser muy desde lo experiencial y así mismo hemos tratado de hacerlo en el colectivo.” (O. Moreno, conversación privada, agosto 2021)

Enfrentarse a estas concepciones predominantes y darle un lugar no sólo a la evaluación, sino a todo en cuanto hace parte de ese legado cultural, ha llevado a la generación de propuestas metodológicas y estrategias coherentes con el tipo de valores y principios que cada OBC quiere fortalecer en la comunidad; además, a forjar relaciones sociales desde la empatía, desde eso en común, que involucra a todos y cada uno en el proceso de construcción y transformación. Ghiso (2001) habla precisamente sobre esas condiciones de emergencia que están presentes en las intencionalidades de las OBC. “En este develarse, las personas que participan en el proceso formativo tienen una sensación común: se sienten interpelados por los interrogantes y las respuestas que alguna vez o nunca se habían formulado.” (p.114)

En este sentido, lo común aparte de la intención de problematizar e interrogar la realidad que nos tocó vivir, está en la contribución educativa que se da al interior de los procesos populares, en donde los protagonistas de las OBC son los sujetos, los sujetos que se movilizan a partir de sueños y utopías y que buscan formarse -educarse- en función de algún día alcanzar por la vía del conocimiento, aquello que se les fue arrebatado.

Teniendo en cuenta estas condiciones y volviendo a lo que habíamos mencionado sobre las dificultades para poder reflexionar, la creatividad que se procura propiciar desde el encuentro educativo, también se ve a gatas cuando las problemáticas del barrio se presentan como un invitado indeseado. Lo que nos mencionan las y los educadores populares es que estas condiciones de dificultad, a pesar de ser supremamente nocivas, les permiten resituar las acciones y reflexiones, identificar esas desigualdades y enfrentar desde las múltiples ideas y saberes, el cómo afrontar o llevar a la pregunta eso que los aqueja. En el papel o en la sistematización muchas veces esto no se escribe, no se dice, o más bien no se muestra, pero esto no quiere decir que no esté presente en las OBC.

Por ejemplo, y respondiendo a eso que han reflexionado las OBC frente a la evaluación, Fernanda y Daniela logran ubicarnos no solamente frente a las condiciones de dificultad que tienen, sino a cómo esto incide en las comprensiones que hacen de todo, incluso, sobre la evaluación.

“Frente al proceso organizativo, varias veces nosotras hemos intentado ver qué es lo que pasa con esos procesos de “evaluación”, qué es lo que hacemos, cómo lo hacemos y efectivamente, no hemos tenido ni el tiempo, ni la rigurosidad de poderlo sistematizar y es la mayoría de los problemas que tienen los procesos sociales, que tienen procesos muy potentes desde lo pedagógico, desde lo educativo, desde las miles de ramas, pero no se ha podido sistematizar y no se ha podido evidenciar qué es eso de la evaluación o qué es eso de la valoración o qué pasa allí en términos de todo, porque eso no ha permitido que se reflexione y se lleve más allá.” (F. Beltrán, conversación privada, septiembre 2021)

“Yo siento que hay una prioridad sobre la acción, y no es un capricho. Las dinámicas territoriales, lo exigen, lo obligan, es decir, que no nos sentemos a escribir o que no nos sentemos a tertuliar todo el tiempo es porque, -la mamá del compa que hace parte del colectivo, está pasando por una situación difícil, la junta de acción comunal está censurando a los chicos, la olla del barrio están robándose a los pelados-... es decir, unas dinámicas tan complejas que como educadores y educadoras populares debemos atender, porque esa es la apuesta y es que la realidad está así, pasan un montón de cosas todo el tiempo que muchas veces, no nos permiten decir, de manera formal, -nos vamos a sentar a evaluar o nos vamos a sentar a reflexionar-” (D. Arciniegas, conversación privada, septiembre 2021)

Evidentemente, reflexionar sobre las prácticas, sobre las concepciones, sobre el lugar que ocupa cada persona en el proceso, es un acto de valentía, de coraje, de imaginación, pero también de autonomía. Nace desde una esperanza, esperanza de transformación, pero debe siempre enfrentarse a unas realidades sociales que son baches en el camino, Ghiso (2018) nos habla acerca de esta forma de ver el mundo que también consideramos debe ser desaprendida y problematizada.

Me formaron con el sueño de un paraíso al que hay que llegar, con una realidad que hay que soportar estoicamente, sin protestar, sin procurar cambios que involucren a otros, además del interesado. Porque el progreso se logra de manera individual y compitiendo con el otro, es la ley de la selva, del más fuerte, del más evolucionado, del que tiene más saliva, no del que tiene más hambre. (p.21)

Las posibilidades derivadas del compartir estas condiciones, potencia las tareas comunes, la correlación entre el saber y el actuar, configura intercambios mediados por un sentimiento de solidaridad. Justamente la educación popular como apuesta desde la pedagogía crítica “[...] Intenta desafiar y resistir al miedo, a la desconfianza, desprecio, al desasosiego, a la indiferencia y a la des-vergüenza.” (Ortega 2010, p.166). También nos

permite pensar, refugiarnos, arriesgarnos a observar-nos críticamente, autoevaluarnos, quitarnos toda certeza o grandeza, dejar de competir, correspondernos.

Estos vínculos que se proponen a partir de la reflexión hacen que no sólo la educación sea pensada bajo la idea del encuentro con unos saberes, sino la puesta en diálogo de esos interrogantes, de esas respuestas, de esas formas de potenciar lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se transforma en el intercambio. Resituar los conceptos, por ejemplo, a la evaluación, resulta imprescindible para ser pertinentes con cada acción, al igual que con la vida que llevamos.

“Creo que la evaluación es importante de fondo, sin embargo, pues de forma es fundamental que cambie, ósea, no se puede evaluar con base en el miedo, menos desde un proceso popular, porque en últimas los procesos populares, lo que deben causar es que la gente se enamore, desde lo político, desde lo ético, desde lo pedagógico y que así realmente se pueda construir la intención de un mundo nuevo. Hace mucha falta poder dar un enfoque más cualitativo a la evaluación, y en eso estamos trabajando, también en fortalecer esos conocimientos que se adquieran realmente sirvan”. (O. Moreno, conversación privada, septiembre 2021)

Vale la pena resaltar que reconocerse condicionado por distintas experiencias con la educación escolarizada, hace precisamente que las prácticas que se emprenden deban desafiar y afrontar con humildad, que también se cometen errores, que también a partir de esa historia de vida, se han tomado decisiones equivocadas. Esta condición de humildad nos recuerda lo que Freire (2010) decía sobre este valor, y es que “La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia.” (p.75)

Educarnos sobre estas certezas, sobre esas certidumbres nos permite pensar que podemos forjar saberes en constante transformación y movimiento, a la larga son luchas para

potenciar lo educativo, nuestras prácticas. Significa también hacernos responsables de los espacios que generamos, de la participación que tenemos en la comprensión de nuestras realidades. Aquí le añadiríamos como punto en común, lo que Cristian dice acerca de resituarse a la evaluación desde sus prácticas.

“Es necesario valorar [...], pero pienso yo que tendría que modificarse de una u otra forma, porque se sigue presentando, esa amenaza, ese miedo ante las evaluaciones y aun así se ve que en la práctica pedagógica popular se presenta el que responde por “parche” y a todo el mundo se le ríe, y todavía se sigue presentando el que se sigue cuestionando: “si yo digo esto, voy a quedar en ridículo, pero si no lo digo, también voy a quedar en ridículo” [...]

En últimas, (la evaluación) es necesaria para saber las capacidades que nosotros estamos dándole a la gente, cómo las interpretan. Pero debería ser modificado y lo digo yo, (a partir de toda esa oscuridad que he vivido también) de una forma tan utópica, infundiendo algo más motivacional, emocional. Como responde que: “todo bien, no pasa nada”. (C. Bohórquez, conversación privada, septiembre 2021)

En este camino que hemos recorrido con usted, debemos considerar la forma en que se ha promovido la autonomía, la participación y el reconocimiento del otro, junto con la responsabilidad frente a la denuncia de las condiciones de desigualdad que han estado presentes en cada una de las OBC de las que hacen parte las y los educadores populares. Este hacerse responsable necesariamente implica un compromiso, “en esa medida, comprometerse en la lucha por construir modos de vida más justos, más democráticos y más solidarios.” (Ortega 2009, p.32)

Sin embargo, y ya lo veíamos con lo que decía Cristian, aún hay mucho por reparar, mucho por sanar, mucho en términos de temporalidad, significación, representación e interacción que parece influir en las emociones y sentimientos que llevamos en el día a día de la práctica pedagógica en la educación popular. Tramas que por más que se traten de vincular de manera distinta, requieren el despojo de miedos, de balancear las tensiones y recuperar de ellas lo que en medio del conflicto hace más potente y oportuno el proceso

educativo, instaurarse como semilla desde la pedagogía crítica. Al respecto, Ortega (2010) nos dice que “La pedagogía se instituye en un proyecto ético y político en el que la acción pedagógica se propone como relación con el otro (alteridad) basada en la responsabilidad y en el recogimiento del otro (hospitalidad)” (p.172)

Partiendo de lo anterior, tratamos de empatar estas reflexiones, de buscar esos elementos que particularmente son dichos desde las y los educadores populares, vemos justamente una sintonía no solamente frente al papel que juega la educación popular socialmente hablando, sino cómo conceptos tan aparentemente contradictorios, tienen cabida explícita o implícitamente en cada persona que habita, camina y propone desde sus prácticas en las OBC.

“Claro, la educación popular quiere decir y ser muy anti hegemónica, anti sistémica y decir, “es que no queremos evaluar” pero en términos prácticos se hace. Y yo creo que es: “claro vamos a criticar, vamos a romper con eso que ha hecho la evaluación de romper al sujeto, pero pues, es necesaria la evaluación” Entonces miremos más bien, cómo la transformamos. Como se han hecho con otras cosas, creo que es lento también porque la educación popular es totalmente reflexiva y se va dando paso a paso, aunque ya sabemos que la evaluación es positivista y que no queremos que evalúe al sujeto ni le diga cómo tiene que comportarse, pues ahí vamos...” (F. Beltrán, conversación privada, septiembre 2021)

A la luz de esta reflexión, la educación popular y la educación escolarizada, forman y se forman desde latitudes distintas que parecen estar en contravía. Empero y ya lo decía Freire (2010) “no puede haber una enseñanza de contenidos como si éstos en sí mismos lo fuesen todo.” (p. 93), por lo que ambos escenarios, tienen el reto de forjar sujetos libres, democráticos (a pesar de estar en una sociedad con pretensiones democráticas), sujetos que se equivocan, que tienen una historia la mayoría de las veces problemática, asunto que en últimas ha sido el reclamo de la educación popular a la escuela, pues la primera se ha responsabilizado de momentos y conflictos específicos que la escuela a obviado desde sus tradiciones.

“El sujeto que se está construyendo en este proceso educativo no es el mismo que se construye en otros escenarios. Acá se construye un sujeto distinto y desde allí, nos vamos formando como proceso educativo, vamos generando distintas formas de entender todo, incluso la evaluación, y por eso creo que no es una única forma, ni que la educación popular tenga que crear su modelo específico de evaluación. Porque hablamos con gente, nuestros procesos se trabajan a partir de gente, y la gente es cambiante, es transformadora, un día se piensa una cosa, otro día se piensa otra y apuesta otras cosas y esto es dialéctico para el fin de lo que queremos.” (F. Beltrán, conversación privada, septiembre 2021)

“Siento que la evaluación no es estática, no es una sola y las formas de evaluar parten de las formas de enseñar o de las formas de aprender, y cuando estamos en un espacio en el que aprendemos de manera conjunta, un poco más horizontal si se quiere, más cercana, más armónica, pues en efecto la evaluación va a ser así también, es decir que nuestras acciones tienen unas reivindicaciones políticas, territoriales, clarísimas, que se distancian de esas prácticas o de acciones de la educación bancaria.” (D. Arciniegas, conversación privada, septiembre 2021)

Algo que nos resulta valioso de estas reflexiones que hemos mencionado, tiene que ver con ese encuentro entre las OBC, esas cosas en común. Entre estas: que la evaluación y en sí los conceptos, no son unidireccionales, en este sentido el vínculo también es distinto. Precisamente la educación popular reconoce esas relaciones que se tejen de manera colectiva, afianza los roles que se tienen en los espacios conjuntos. Es decir, los educandos, o los “chinos” o los “pelados”, o como quiera llamárseles, también hacen parte del proceso evaluativo, también evalúan al proceso, a sus profes, a la manera en que se llevaron a cabo los ejercicios.

Consideramos de igual forma que algunas de estas OBC (sin querer nombrarlas específicamente para que no se entienda que unas están bien y las demás no) se han distanciado responsablemente de esos modelos educativos tradicionales, han logrado

reconceptualizar tanto a la evaluación como a otros conceptos, le han dado la vuelta, han visto en esta transformación la posibilidad de revertir y comprender qué y cómo quieren enseñar y aprender. En suma, las reflexiones están en puntos similares pero a la vez distantes, con esto queremos decir que no hay un camino único de reflexión, ni una comprensión idónea sobre la experiencia vivida de cada persona. Justamente la naturaleza de la educación popular es así, variada, múltiple, y por ende cualquier comprensión o significación, adquiere las mismas connotaciones.

“Puede que no esté así como la gente espera, quisieran que esté allá como: *“este es nuestro concepto de evaluación”* Pero no, eso hace parte de lo dialógico que es construir la educación popular y es, que lo cotidiano está cambiando, porque eso responde a lo que estamos construyendo allí entre todas y todos, porque es una relación dialéctica.” (F. Beltrán, conversación privada, septiembre 2021)

“Yo creo que es ahí cuando la educación popular se hace anti hegemónica, porque no nos medimos por lo que está escrito, por los objetivos cumplidos, por eso que tiene que estar, para que haya funcionado de la forma que tiene que ser” (F. Beltrán, conversación privada, septiembre 2021)

Finalmente, hablaremos de esto que significa deconstruir los discursos, y es que las y los educadores populares nos invitan a reflexionar sobre la manera en que deben propiciarse estas rupturas con el conocimiento, estas reflexiones claramente implican también sufrimiento, Freire (2010) hace bien cuando nos dice “Reflexionando a veces con sufrimiento, aprehendo la ambigüedad en que me encuentro, siento que no puedo continuar así y busco una salida.” (p.113) y le añadiríamos a estas apreciaciones, “no es posible, sin embargo, en este esfuerzo por la superación de ciertas herencias culturales, que repitiéndose de generación en generación a veces dan la impresión de petrificarse, es dejar de considerar su existencia” (p.118)

Todo en cuanto somos, requiere de conciliarnos, de soñar y superar, dejar la arrogancia, escucharnos a nosotros mismos y a los demás, dialogar frente a lo que decimos,

ser correspondientes con eso que nos forja, nos “mueve y conmueve”, tener voluntad, mirarnos sin culpas, mirar cómo me relaciono con el otro, cómo construyo, cómo apporto, cómo me fortalezco y fortalezco a quienes conmigo han estado en situaciones de dificultad.

Nosotros en la escritura de estas líneas, hemos confluído en que la reflexividad tiene sus funciones y parte del hecho de reconocer la naturaleza de estas experiencias vividas que nos narraron. Las preguntas y respuestas que propusimos estaban pensadas inicialmente en la relación de las categorías propias de la investigación, pero de lo bello del ejercicio investigativo, es ver que no solamente la experiencia se delimita por un significado, sino por muchos, están engranados, entretajidos, tanto las narraciones como los argumentos. Estos permitieron ampliar la mirada, quitarnos y ponernos las gafas de educadores, de personas en condiciones socioeconómicas particulares, de sujetos con un rol social y familiar, de personas llamadas a reivindicar nuestras vidas y experiencias como igualmente válidas y legítimas, escritas a lápiz porque tenemos el permiso de equivocarnos, de borrar y seguir escribiendo. Haciendo referencia a Freire (2010) en “La práctica de pensar y estudiar la práctica” -le adicionaríamos la práctica de reflexionar- que “nos lleva a la percepción de la percepción anterior o al conocimiento del conocimiento anterior, que generalmente abarca un nuevo conocimiento.” (p.135)

3.4 Reflexión de cierre

A lo largo de este viaje investigativo, evidenciamos el protagonismo y la influencia de la IF, para el caso de este apartado final no podemos hacernos “los de la vista gorda”. En estas líneas, continuamos con la intención de resaltar aspectos sustanciales que componen la fenomenología, el análisis reflexivo y la experiencia vivida. En concordancia, esta breve parada en puerto, está determinada por la *actividad poética* que hace que estas reflexiones no se anclen en resultados, conclusiones acartonadas y pretensiones políticamente correctas. Es menester hacer hincapié, en que estos aportes no pretenden llegar a puerto, en cambio, buscan brindar herramientas a todos aquellos que retomen este viaje o decidan emprender uno nuevo.

La investigación fenomenológica difiere de otros tipos de investigación por cuanto el vínculo con los resultados no se puede romper, tal como expuso

Marcel (1950), sin perder toda la realidad de éstos [...] Como en poesía, no es adecuado pedir una conclusión o un resumen de un estudio fenomenológico. Resumir un poema para poder presentar su resultado destruiría el resultado porque el poema, en sí mismo, constituye el resultado. (Van Manen, 2003, p. 31)

A propósito de los resultados, las conclusiones y las pretensiones, la actividad poética que articulamos con la obra de Van Manen, hace mención a la resignificación de estos puntos de llegada tradicionales en la mayoría de investigaciones. La alusión al poema, surge a partir de las repercusiones que tiene en éste el hecho de resumirlo o presentar un resultado a propósito de su contenido, además, tiene en cuenta la intencionalidad discursiva y el uso de un lenguaje evocativo que logre el retrato más adecuado de un mundo compuesto por experiencias sin claroscuros, sin matices, sin filtros, mejor, un mundo al día de hoy en 4k.

Consideramos pertinente y coherente que en este viaje se hagan paradas tácticas y estratégicas, que permitan a quienes asuman el papel de tripulantes y no de turistas, alzar la mirada y divisar el horizonte, hacer un balance de las condiciones en las que se viaja, de lo conocido y lo desconocido, de lo recorrido y lo que falta por recorrer, de lo aprendido y por aprender, de lo enseñado y por enseñar. Contempla la revisión del equipaje y las provisiones, el ajuste de la brújula y la hoja de ruta, sí y sólo sí fuese necesario. No para encontrar un norte, sino un sur.

Sur que se configura como nuestro horizonte, como posibilidad de pensamiento, de reconceptualización, de cuestionamiento, de tierra fértil de enunciación para renombrar el mundo, para dotarlo de nuevos significados. Sur, del que Daniela, Fernanda, Cristian, Oscar, usted -lectora o lector- y nosotros hacemos parte. Desde esta latitud que en conjunción con la propuesta metodológica y nuestra investigación, se dio a la tarea por “descubrir lo que subyace en el centro ontológico de nuestro ser. Para que «en» las palabras, o tal vez mejor, «a pesar de» las palabras, podamos encontrar «recuerdos» que paradójicamente nunca antes habíamos pensado o sentido.” (Van Manen, 2003, p. 31)

3.4.1 ¿Acto de cobardía o de rebeldía? - Conversación entre las y los educadores populares y la evaluación

Las palabras que generan recuerdos, y esos recuerdos que se hacen tangibles en la palabra, más que evocar experiencias, repercuten, derivan, se transforman en semilla de respuesta, de significación. Según lo evidenciado en los diálogos, una tensión se mantiene, algo continúa. Quisimos propiciar al margen de nuestros diálogos, una conversación más íntima entre las educadoras y educadores populares y la evaluación. ¿Nosotros? Patrocinamos las bebidas y escuchamos atentamente. ¿Qué tendrían por decirle a la evaluación?

Pues bien, la legítima palabra no se hizo esperar:

EEP⁶: Está claro que aquí una tensión existe, y no está mal, es apenas comprensible dadas nuestras naturalezas, nuestras apuestas, nuestros objetivos, nuestras formas.

Hace un tiempo nos preguntaron si pensarte, comprenderte, asumirte, resultaba un acto de cobardía o un acto de rebeldía. Hoy, después de varios encuentros y diálogos, podemos afirmar que es un poco de ambas. Es cobardía cuando pasamos por alto tu presencia o cuando conscientes del malestar que ocasionas en los educandos, desviamos la vista o tomamos distancia para evadir la responsabilidad de ponerte en cuestión. Cobardes somos cuando valiéndonos del lenguaje, solapamos tu discurso con palabrería rimbombante que suele perderse en la nada. Cobardes seríamos sí, comprendiendo que las cargas simbólicas que te atribuimos derivan en concepciones particulares y que éstas inciden en nuestras formas de estar en el mundo y a su vez en aquellos con quienes nos encontramos, nos quedamos impávidos ante la posibilidad de un cambio.

⁶ Este apartado corresponde a esa voz, a esas palabras surgidas frente a la pregunta por el qué decirle a la evaluación desde la educación popular. La sigla EEP, corresponde a las Educadoras y Educadores Populares.

Nuestro lugar de enunciación resulta ser la educación popular y somos consecuentes con lo que eso implica, asumir el pensar, comprender y transformar la evaluación no sólo es un acto de rebeldía, sino un deber ser del sujeto que somos. El acto de rebeldía radica en asumir la discusión consciente de un concepto que se erige hegemónico y determinante, en comprender las repercusiones educativas, políticas, culturales, sociales y económicas que tienes sobre los sujetos, en reflexionar profundamente acerca de tu pasado y presente con miras a transformarte en un mañana.

A partir de lo que hemos vivido y recordado recientemente, queremos decirte que más que abolirte nos gustaría que cambiaras. Consideramos que tu presencia es importante y por qué no decirlo, necesaria. Pero no puedes seguir ponderando el resultado sobre el proceso, la calificación sobre el sujeto, la memorización sobre la creatividad. Hay que tener en cuenta el contexto, antes de mirar al sujeto debemos mirar desde dónde se configura ese sujeto, cuáles son las formas en que se forjan sus principios. Apreciamos en ti esa dimensión formativa que pocas veces dejas ver, al preferir exaltar la competencia, el juzgamiento y la clasificación.

Te invitamos a ser: no más impositiva, en cambio dialógica, no más sumativa, en cambio reflexiva, no más violenta, en cambio empática. Con respecto a esto y de acuerdo a nuestras experiencias vividas, los sentimientos vinculados a ti, no pueden seguir siendo de temor, angustia, evasión, malestar. Evaluar debería estar asociado a confianza, oportunidad, posibilidad, motivación, diálogo y enunciación...

Resulta difícil conversar cuando no hay una palabra de vuelta, cuando el interlocutor está ausente, cuando la silla de en frente está vacía. Aquí dejamos las primeras líneas de una conversación necesaria, urgente y extensa. Líneas que nacieron o se consolidaron a partir del diálogo con aquellos que sí están y con los cuales después de este soliloquio seguimos caminando.

3.4.2 Pensar desde nosotros mismos

No es un asunto menor que durante la escritura de estas líneas usted haya encontrado reflexiones de parte y parte, es decir, de las y los educadores populares y de nosotros como investigadores, como maestros en formación, como casi profesores y como personas de a pie. Precisamente, para nosotros que fungimos como propiciadores de un diálogo o encuentro reflexivo, también reflexionamos, también nos miramos, nos dimos a la tarea de reparar hacia fuera y hacia dentro sobre esto que somos o pretendemos ser.

Quisimos ampliar el espectro y comprensión de un concepto con el que nos hemos topado a lo largo de toda la carrera (y de toda la vida quizá). Esto nos llevó a otros lugares, a otras miradas y otras formas de verlo, incluso a hacernos conscientes de todo aquello que implica la evaluación en el acto educativo. Logramos encontrar escenarios “novedosos” de disertación, lugares legítimos de reflexión, tenemos la certeza de que no podíamos quedarnos con reflexiones aisladas de contextos y sobre todo aisladas de la realidad que hoy nos aqueja y obliga a mantenernos distantes de toda observación o pregunta problematizadora.

No solamente nos hicimos conscientes de la relación implícita que se gesta con los conceptos a partir de las experiencias que cada persona tiene en su vida, también pudimos plantar semillas de zozobra frente a las certezas, propiciar diálogos desde el reconocimiento de la voz de personas con múltiples formas de ser y hacer. Acortamos distancias que suponíamos gigantescas; distancias epistemológicas, discursivas y prácticas. Comprendimos que nuestro lugar -por lo menos el que nos concierne desde la licenciatura- está enmarcado por muchas preguntas, preguntas acerca del cómo y no del qué, preguntas que aunque suene romántico o cliché, buscan no reproducir experiencias desafortunadas en el proceso educativo. De alguna manera sentimos que es necesario proponer relaciones comprensivas, empáticas, respetuosas del otro como persona que tiene el permiso de equivocarse y pensar distinto.

El *cómo*, del que hacemos mención, promulga con el reconocimiento del *dónde* y el *quién* está presente en el acto educativo, involucra convicciones, responsabilidad, respeto, ética. Estas reflexiones pedagógicas implican pensar concretamente, pensar desde un lugar que parece un no lugar. Con esto queremos afirmar que nuestro lugar implica espacios

reflexivos, espacios donde existe el diálogo y otras formas de relacionamiento, donde se propician conversaciones entre conceptos que parecen alejados.

Sin estos elementos, sin estas invitaciones, el ser investigadores hubiera sido una tarea difícil de llevar a cabo, reconocemos las cargas simbólicas y el lugar de enunciación en que ubicamos estas palabras, tomamos en serio el lugar que tiene la educación en la sociedad, y somos igualmente llamados a interpretar el impacto de estas cargas en los demás y nosotros mismos. El eje que decidimos nos amplió el marco de referencia, nos llevó a problematizar otros escenarios, a pensar cómo son las formas de lo educativo en otras partes, legitimar los lugares desde donde se nombra lo educativo como oportunidad de comprensión. Renombrar, resignificar, consolidar encuentros de consciencias e inconciencias.

Este encuentro entre concepciones del mundo pueden como ya lo vimos en este texto ser el primer paso - si es que hay pasos en estas reflexiones- para conciliar, revertir, pensar distinto, reaprender, desaprender, modificar, extrapolar, esperaranzar o motivar aprendizajes. Ser semilla de duda.

3.5 Mensaje en la botella

Es común suponer que aquel que introduce un mensaje dentro de una botella y lo lanza al océano se encuentra en una situación en extremo angustiante, tal vez en una isla inhóspita, con la soledad como única compañía y el temor como consejero. Si entonces seguimos esta línea, nuestro caso se encuentra fuera de lo común.

Cuando introducimos esta hoja en la botella, lo hacemos desde un navío en movimiento constante, sin puerto de llegada pero nunca a la deriva, con la confianza plena de tener por consejera a la cautela y de compañía a la amistad.

¿El mensaje?, para su tranquilidad apreciado lector, no es una carta que atestigua un fin o solicita un rescate, más bien es una invitación, un llamado hacía el viaje, hacia la exploración. El mensaje está compuesto de preguntas que surgieron durante toda la investigación, desde su planteamiento, hasta el último día de escritura.

Pretendemos qué aquel, aquella, aquellos, aquellas, (ustedes, nosotros) que en una salida a cubierta, quizá para tomar un poco de aire limpio, o depositar lo que la náusea

apremia, quiera leer el mensaje y encuentre en él una inspiración, una salida, una entrada, un cierre, un problema. Que el mensaje prospere y pueda ser reflexionado, dialogado, cavilado, investigado, compartido, en todo caso, que sea germen de más travesías que busquen, adquieran, construyan conocimiento.

A aquel que me encuentre:

*La evaluación y la práctica pedagógica **en la** educación popular.*

*La evaluación y la práctica pedagógica **desde la** educación popular.*

La evaluación, la práctica pedagógica y la educación popular.

*La evaluación y la práctica pedagógica **de la** educación popular.*

*... ¿qué papel juega la evaluación en la construcción del vínculo pedagógico?
y ¿cómo afecta eso la concepción de evaluación en los estudiantes? ...*

*... ¿a qué responde su permanencia en el tiempo?, ¿a qué intereses responde
la evaluación? ¿Por qué no deriva en cambios significativos aun cuando
varias propuestas evaluativas se han formulado? ...*

*... ¿qué necesidad tengo de competir con el otro si a los dos nos va bien? ¿cuál
es la necesidad de que a mí me vaya mejor que al otro? ...*

*... ¿todas las personas que hacen trabajo popular o comunitario son
educadores/as populares?...*

*... ¿qué es lo problemático al abordar el concepto de evaluación en las
organizaciones de base comunitaria?...*

*... ¿cuáles son las prácticas discursivas y no discursivas que se encuentran
presentes en la Educación Popular con lo referente a la evaluación?...*

... ¿qué se concibe por función social de la evaluación y qué relación tiene con las formas de subjetividad en la Educación Popular?...

... ¿qué tipo de sujeto es el que se forma a partir de la cultura evaluativa en la Educación?...

... ¿qué tipo de sujeto produce la Educación Popular?...

... ¿cuál es la relación entre el sujeto evaluado y el sujeto evaluador en la Educación Popular?...

... ¿por qué a la evaluación no le llaman evaluación en la Educación Popular?, acaso ¿denominarla de otra manera derriba las cargas simbólicas asociadas a ella?...

... ¿la no reflexión sobre la evaluación dentro de la Educación Popular tiene que ver con la inmediatez de sus acciones, con la escasa sistematización de sus experiencias?...

... ¿en la Educación Popular, todo es educativo? ¿todo es susceptible de ser evaluado? ¿Sólo lo educativo puede evaluarse?...

... ¿tiene algo que ver la formación profesional de cada educador popular en la forma en cómo asumen su práctica y a la evaluación en las Organizaciones de Base Comunitaria?...

... ¿quiénes son las personas, hombres, mujeres que construyen educación popular?...

... ¿qué pasaría si el encuentro con la Evaluación se presenta a una edad temprana en un escenario de Educación Popular?, ¿repercutirá de manera significativa en el cómo se concibe la evaluación? ¿Las cargas simbólicas asociadas al concepto serían diferentes?, ¿Los sentimientos asociados a ella serían distintos?...

4 Referencias Bibliográficas

Álvarez Gayou, J. (2003). Orígenes y planteamientos básicos de la investigación cualitativa. En: J. Álvarez-Gayou, *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. (1ª ed., pp. 103 – 148). México: Paidós educador.

Anijovich, R. (2011) *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Aique. Grupo Editor. Buenos Aires, Argentina.

Anijovich, R. & Cappelletti, G (2017). La evaluación en el escenario educativo. En: *La evaluación como oportunidad*. (1ª ed., pp. 9-27). Buenos Aires. Paidós SAICF.

Ardila, A. (2017). *La Educación Popular en la Escuela de Formación Artística de Puente Aranda (2012 – 2013)* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/63805/AidaM.ArdilaLemos.2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ayala R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. *Revista española de pedagogía*. Año LXIX, No 248, enero-abril 2011, 119 - 144.

Barragán, D., Mendoza, C., & Torres Carrillo, A. (2006). "Aquí todo es educativo" Saberes pedagógicos y prácticas formativas en organizaciones populares. *Revista Folios*, (23), 15-28. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/10186>

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). Parte II: Estrategias metodológicas cualitativas. Capítulo 5 Recolección de datos cualitativos y Capítulo 6. Manejo de datos cualitativos. En: *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*. (2ª ed., pp. 83-163). Bogotá D.C. Grupo Editorial Norma.

Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Enfoque y metodología. Cap. Recogida de datos biográficos: Instrumentos. pp. 156 – 186. Madrid. Editorial: La Muralla, S.A.

Brandão, C.R. (1986). *La Educación Popular en América Latina*. Universidad de Texas. Editorial Tarea.

Bustamante, G., Gómez, V., & Restrepo, G. (2003). El contexto social y los usos sociales de la evaluación. En *Evaluación: Conceptualización, experiencias, proyecciones*. (1ª ed., pp. 15-46). Bogotá D.C. Editorial Unibiblos.

Calvo, G., Camargo-Abello, M., & Pineda-Báez, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 163-174. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021687011.pdf>

CEAL (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Ediciones desde abajo. Recuperado de <http://www.sercoldes.org.co/images/pdf/LIBROCEEAL.pdf#page=65>

Cendales, L. Torres, A. (2007). La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Revista Pedagogía y Saberes* N° 26. 41 – 50. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de educación. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6837>

Cerda H. (2001). *Como elaborar proyectos: diseño, ejecución y evaluación de proyectos sociales y educativos*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

- Cioran, E. (1986). *Ese maldito yo*. (Aveux et anathèmes). trad. Rafael Panizo. Barcelona: Tusquets Editores. pp. 9 -14
- Decreto 230 de 2002 [Ministerio de Educación Nacional] Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. 11 de febrero de 2002. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf
- Denzin, N., & Lincoln, I. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa vol. 1*. Recuperado de: <https://dialnet.uniroja.es/servlet/libro?codigo=490631#volumen78368>
- Dussán, M. (2004). *Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana Colombia*. (Tesis de doctorado). Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5282/madc1de1.pdf>
- Fontella, A. Fonseca, E. (2010). Sistematización y evaluación: dispositivos pedagógicos de la educación popular. *Revista Tendencias y Retos*. (15). 109 – 120. San José de Costa Rica. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/bv/rev-tendencias.php>
- Freire, P. (1972). Capítulo II. En: *Pedagogía del oprimido*. pp. 50 – 68. Montevideo, Tierra Nueva. México, D.F: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). Capítulo II & III. En: *Pedagogía de la esperanza*. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. (5ta edición. pp. 71 – 131). México, D.F: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1997). Capítulo I: No hay docencia sin discencia. En *Pedagogía de la autonomía*. Saberes necesarios para la práctica educativa. pp. 23 – 47. México, D.F: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar - 2" ed. 5" reimp.-* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. (Biblioteca clásica de Siglo Veintiuno). Recuperado de: <http://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2017/06/Paulo-Freire.pdf>

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Gallego, R. (1989). *Evaluación pedagógica y promoción académica*. Bogotá, Colombia: Editorial ECOE.

Ghiso, A. (2001) *Formar investigadores. La construcción dialógica de los modos de investigar la realidad social*. Medellín, Departamento de Trabajo Social, Universidad de Antioquia. (Documento de trabajo).

Ghiso, A. (2012). “El encuentro educativo. una experiencia dialógica creativa-gnoseológica”. recuperado de <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/75>

Ghiso, A. (2016). Profesionalización de pedagogos sociales en latinoamérica. Otra lectura a los tránsitos entre la educación popular y la pedagogía social. *El Ágora USB*, 16(1), 63–75. Recuperado de: <https://doi.org/10.21500/16578031.2165>.

Ghiso, A. (2018). Conversaciones. Entre el legado de los que me preceden, y mi quehacer educativo. En: *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO, noviembre de 2018)

Ghiso, A. (2021). Vivir intensamente y escribir la vida. Paulo Freire, narrativas sobre sí mismo. Borrador 1: Para presentar en cátedra doctoral. [Texto inacabado] 15 septiembre 2021. pp. 1-21.

Guerrero, R, Menezes T, Ojeda-Vargas, M (2017). *Características de la entrevista fenomenológica en investigación en enfermería*. *Rev Gaúcha Enferm* ;38(2) 67458. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2017.02.67458>

Heidegger, M (2003). *Ser y Tiempo.*, Editorial Trota, Madrid, España, 2006

Herrera, P., Gámez, P., Torres, A., Corredor, J. & Quintero, F. (2008). ¿Qué pensamos cuando evaluamos? La evaluación al tablero. *Revista Enunciación*, (13). 38-44. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/1259>

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. 258 pp. Primera edición. Colombia.

Jara, O. (2018). *Aportes de los procesos de Educación Popular a los procesos de cambio social*. En: Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI (Buenos Aires: CLACSO, noviembre de 2018)

Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. Oxford University Press and Community Development Journal. Recuperado de <https://dalbandhassan.files.wordpress.com/2011/04/oxford-university-educacion-y-cambio-social-en-al-2010.pdf>

Lucio A., R. (2010). *La construcción del saber y del saber hacer*. Revista Educación Y Pedagogía, 4(8-9), 38-56. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5675>.

Materón, S. (2006). *Evaluación de las prácticas pedagógicas adoptadas por los docentes en formación de las facultades de educación, filosofía y teología de la universidad de San Buenaventura, sede Bogotá: una propuesta educativa para mejorar la calidad de los futuros profesionales de la enseñanza*. (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/38000.pdf>.

Mora, Y. A. & Ortiz, A. C. (2016). *Sistematización de la experiencia educativa y popular del Colectivo Librementemente. La configuración de una práctica pedagógica, política y organizativa*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/689>

Niño, L. (2017). Balance latinoamericano. Balance analítico de tendencias, enfoques, niveles y momentos sobre las prácticas de evaluación en relación con la calidad de la educación, miradas desde Latinoamérica, Colombia y Bogotá. En Tamayo, L., Niño, L., Cardozo, E. & Bejarano, O. *¿Hacia dónde va la evaluación?: Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. (1ª ed., pp. 72-94). Bogotá D.C. Taller de Edición Rocca S. A. S.

Núñez, H. (2009). *Descripción y análisis de la evaluación en el ámbito comunitario y estudio de las posibilidades de aplicación de los principios de la evaluación participativa en Planes de Desarrollo Comunitario de Cataluña*. (Tesis de maestría). Universidad autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2072/97185>.

Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones entorno a sus prácticas y desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (31), 26-33. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01212494.31pys26.33>.

Ortega, P. (2010). *Pedagogía crítica y alteridad, una cartografía pedagógica*. *Praxis & Saber*, 1(1), 159–173. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1089

Ortega, P. (2014). Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares. *Sophia*, 10(2), 50-63 [fecha de Consulta 24 de octubre de 2021]. ISSN: 1794-8932. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413734079006>

Ortega, P. (2018). La educación popular y su re-significación en la pedagogía crítica. en *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* (pp. 117-140). Argentina: CLACSO. doi: 10.2307/j.ctvt6rk9v.9.

Peñaloza, M., Quiceno, H. (2015). El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990 -2014. *Pedagogía y Saberes*, (41), 45 -61.

Peñaloza, M., Quiceno, H. (2016). El campo de la evaluación en Colombia: Paradigmas y conceptos. En: *El campo de la evaluación educativa en Colombia*. (1ª ed., pp. 77-120). Cali. Editorial Bonaventuriana.

Poe, E. (1974) El corazón revelador. En *Historias Extraordinarias*. Barcelona, España. Editorial Bruguera S.A. pp. 433-438.

Puentes, L. (2009) *Tensiones y distensiones en la práctica evaluativa*. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/103>

Puiggrós, A. (2016). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Colihue. Praxis Educativa (Arg), vol. 20, núm. 3, pp. 61-62, Universidad Nacional de La Pampa. Recuperado de <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200308>

Ramos, I., Holgado, D., Maya, I. & Palacio, J. (2014). Evaluación de procesos comunitarios y análisis de redes interorganizativas: elementos para mejorar la efectividad de las intervenciones comunitarias. *Revista Pensando Psicología*, 10(17). 135-148. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.798>.

Rebollo, O., Morales, E. & Gonzales, S. (2016). Parte I: Evaluar la acción comunitaria. En: *Guía operativa de evaluación de la acción comunitaria*. (1ª ed., pp. 10-30). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Revista Pedagogía y Saberes*, (49). 27 - 40. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/8168/6377>.

Rodríguez, L. (2016). La investigación–acción como instrumento de evaluación de la propia práctica docente. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7, (12), 52 – 59. Recuperado de https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v7i12.84.

Sáenz, J; Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997) *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Bogotá, Colciencias, Ediciones Foro, Universidad de Antioquia.

Sánchez, T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX* (Tesis doctoral), Universidad de Manizales. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091210042624/tesis-sanchez.pdf>.

Santos, M. (2003). *Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de personas eres*. *Revista Enfoques Educativos*. Volumen No 5 (1): 69-80.

Soliz, F. & Maldonado, A. (2012). Secuencia de momentos en el trabajo participativo. En: *Guía de metodologías comunitarias participativas*. (Nº 5., pp. 8 – 24) Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.

Stevenson, R. (1984). *La isla del tesoro*. Bogotá. Editorial La Oveja Negra Ltda. Traducción cedida por: Editorial Bruguera S.A. pp. 27 – 33.

Tobón, S. (2004). *Estrategias didácticas para formar competencias*. Modulo V. islas baleares – España. Ciber educa.

Torres, A. (1993). La educación popular: evolución reciente y desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (4), 13.26. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/01212494.4pys13.26> pp. 13 – 27.

Torres, A. (2004) Sistematización de experiencias de organización popular en Bogotá. *Revista Aportes Nº 57*. 55 – 89. Bogotá. Colombia. Recuperado de <http://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/5979-sistematizacion-de-experiencias-de>

Torres, A. (2007). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial el BÚHO. Primera edición.

Torres, A. (2016). Sentidos e identidad de la educación popular & Un reclamo recurrente: el debate sobre lo pedagógico. En: *La educación popular trayectoria y actualidad*. pp. 66-72, 129-134. Bogotá: Editorial el Búho. Segunda edición.

Turriago, F. (2013). Discursos y prácticas docentes en el proceso de evaluación en la escuela: una mirada desde lo ético y lo pedagógico. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/50860/41214125.2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y> .

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Universidad Pedagógica Nacional. (Productor). (2013). La reflexión pedagógica en educación popular. [WEB]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=eVcLOltS5fs>

Úcar, X, & Heras, P, & Soler, P (2014). La Evaluación Participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario: Estudio de casos y procesos de empoderamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (24),21-47. [fecha de Consulta 27 de noviembre de 2020]. ISSN: 1139-1723. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1350/135043652003>

Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Van Manen, M. (2010). *El tono en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

Vargas, G. (2018). El análisis reflexivo y el método fenomenológico. Contribución a la detranscendentalización de la fenomenología. *Investigaciones Fenomenológicas*, vol. Monográfico 7, 2018, 237-255 e-ISSN: 1885-1088 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7587388>

Vásquez, J. (2013). *Evaluación de los aprendizajes: la evaluación como tecnología de gobierno*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1133/TO-16120.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

5 Anexos

Anexo 1: Formato consentimiento informado

Yo _____, declaro que he sido informado/a, e invitado/a, a participar en la investigación denominada *“Reflexiones en torno a la evaluación. Comprender y asumir la evaluación desde la educación popular, ¿un acto de cobardía o un acto de rebeldía?”* éste es un proyecto de investigación dirigido por Andrés Fernando Acosta Romero, Laura Mayerly Carranza Díaz y César Alejandro Medina Aldana, para optar al título de Licenciado/a en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

Entiendo que este estudio busca comprender al concepto evaluación desde la experiencia particular de 4 educadoras y educadores populares, y la incidencia o repercusiones de estas concepciones en su práctica pedagógica. Sé que mi participación se llevará a cabo en 5 encuentros acordados previamente, además me han explicado que; si así lo quiero, la información registrada será confidencial, y que los nombres con que figurarán los participantes en el proyecto serán acordados con antelación.

Estoy de acuerdo con que toda información que suministre o actividades en que participe pueden ser fotografiadas o grabadas en audio o video, para su posterior discusión o revisión dependiendo de los requerimientos que de la investigación surjan. De igual forma, estoy en conocimiento de que la versión final de la investigación me será socializada por la participación en este proyecto. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Acepto voluntariamente participar en esta investigación y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha:

Anexo 2: Formato Biograma

Biograma proyecto de investigación

Nombre: _____

Edad: _____ Lugar de residencia: _____

Organización a la que pertenece: _____

Localidad en la que desarrolla sus actividades: _____

Profesión o formación académica: _____

Número de contacto: _____

Correo: _____

CRONOLOGÍA	NOMBRE(S) DE LA(S) INSTITUCIÓN(ES)	BREVE DESCRIPCION DE SU EXPERIENCIA RELACIONADA CON LA EVALUACIÓN
Primaria		
Bachillerato		
Educación superior		
Laboral		
EN LA ORGANIZACION POPULAR O DE BASE COMUNITARIA DE LA QUE HACE PARTE (OBC)		
TRAYECTORIA	EJES O LINEAS DE TRABAJO	PRINCIPALES ACTIVIDADES QUE DESARROLLAN
Durante el periodo del 2017 al 2020, cuál ha sido su trayectoria en la educación popular: Acciones educativas, propuestas, proyectos (independientemente de si fue en esta u otra OBC)		