



**ECOSISTEMA -PENSAMIENTO- DECOLONIAL PARA LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS COMUNITARIAS DESDE LA INVESTIGACIÓN- CREACIÓN/
FORMACIÓN Y LA EVALUACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL.**

Autora:

Lorena Ruiz Lizarralde

código:

2012177032

Asesora:

Dayan Roza Rojas

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes escénicas

Bogotá D.C

2021

Contenido

Introducción	4
Justificación.....	5
Problema.....	7
Pregunta.....	8
Marco teórico: Identificando los factores bióticos y abióticos que constituyen el ecosistema decolonial.....	9
1.1 Algunas plantas que hay que podar para cultivar en el ecosistema (La evaluación en el marco de la era neoliberal en Colombia)	16
1.2 Los nutrientes de la nueva evaluación: Postulados que apuntan a una educación basada en la justicia social	18
1.2.1 Evaluación educativa	20
1.2.2 Evaluación comunitaria.....	24
1.2.3 La Evaluación de estudiantes para la Justicia Social.....	28
1.2.3.1 Evaluación democrático deliberativa	29
1.2.3.2 Evaluación Participativa.....	30
1.2.3.3 Evaluación Crítica	30
1.2.3.4 Evaluación Culturalmente Sensible	30
1.2.3.5 Evaluación inclusiva	31
1.2.3.6 Evaluación auténtica.....	31
1.2.3.7Apuntes sobre justicia social	33
1.3 Agua: Pedagogía decolonial.....	36
1.4 El sol y el oxígeno: el pensamiento decolonial y las ecologías de las experiencias y el conocimiento.....	38
Metodología de investigación	43
Análisis: la simbiosis entre comunidades, fortaleciendo vínculos intersubjetivos	49
3.1 La simbiosis	50
3.2 Condiciones para propiciar el diálogo de saberes y la intersubjetividad.....	60
3.2 La evaluación como el componente que propicia la relación entre los seres vivos y el medio	66
Las ecologías de la experiencia y el conocimiento como posibles caminos hacia una educación basada en la justicia social y el pensamiento decolonial: del monocultivo al ecosistema.	72
4.1 Conclusiones orientativas	72
4.1.1 Orientaciones para la Cartografía Social Sensible y Expandida	73
4.1.2 Orientaciones para los instrumentos de práctica	75
4.1.3 Orientaciones para la evaluación.....	78

4.2 Mutualismo entre los sures de sentido de la I.C/F, el pensamiento decolonial y la evaluación para la justicia social	80
Referencias	85

Introducción

Esta investigación da continuidad al estudio sobre prácticas educativas en contextos comunitarios, articuladas al Énfasis en procesos de creación desde las Artes escénicas y a la ruta de indagación interdisciplinar Investigación-creación/formación (I-C/F), del que se realizó una caracterización¹, desde el periodo 2017-II, hasta el 2018-II; y ahora se propone hacer un análisis de esas experiencias desde la perspectiva decolonial y con un enfoque de justicia social, con el fin de ahondar en la perspectiva crítica esbozada por la I-C/F. Además proponemos unas orientaciones generales o lineamientos en torno a los procesos de evaluación para estas prácticas. En efecto, al ampliar los referentes teóricos de la I-C/F, se complejiza su horizonte epistémico y se propicia una mirada más amplia sobre el trabajo comunitario. Del mismo modo, se complejiza la pregunta sobre la evaluación al abordar este proceso desde un enfoque decolonial y de justicia social.

Adicionalmente, es importante recordar que este trabajo de grado, así como el anterior, está escrito a cuatro manos, y que toda la construcción teórica que se desarrolla aquí se realizó en colectivo con mi colega Rodrigo Nocove; por esto, él aparece como co-investigador en este documento.

¹ Enlace a la Caracterización en el repositorio de la UPN:
([http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12562/Caracterizaci%
c3%b3n%20de%20las%20pr%
c3%a1cticas%20educativas%20en%20contextos%20comunitarios%20articuladas%20al%20c3%89nfasis%20de%20creaci%
c3%b3n%2c%20de%202017-II%20a%202018-II.pdf?sequence=7&isAllowed=y](http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12562/Caracterizaci%c3%b3n%20de%20las%20pr%c3%a1cticas%20educativas%20en%20contextos%20comunitarios%20articuladas%20al%20c3%89nfasis%20de%20creaci%c3%b3n%2c%20de%202017-II%20a%202018-II.pdf?sequence=7&isAllowed=y))

Justificación

A partir del Modelo de formación en alternancia (MFA) de la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE), se han abordado escenarios educativos de diversa índole, entre los cuales están los comunitarios, que se establecieron formalmente como una opción de práctica en el año 2017. Si bien el MFA, con sus respectivos instrumentos de práctica (formatos de plan de clase, de plan de aula, protocolos de observación, y demás) son un marco de orientación para la acción educativa, tienden a centrarse en la educación formal en donde la profesora o profesor en formación debe:

priorizar los contenidos como el componente que orienta el aprendizaje, la elección de las actividades como la forma a través de las cuales se movilizan los contenidos, y criterios de evaluación como el componente que permite identificar los niveles de aprendizaje de los contenidos. (Merchán, 2015, p. 3)

Además de esta noción, no hay claridades sobre los procesos evaluativos, más allá de la medición de desempeño de un contenido o actividad, por eso es necesario especificar qué se evalúa y cómo en los procesos comunitarios, pues en estos contextos el enfoque educativo excede la transmisión unidireccional de saberes; esto según los hallazgos de la mencionada caracterización en donde se proponen los vínculos intersubjetivos y el diálogo de saberes como los aspectos prioritarios en los contextos comunitarios.

Nina Hidalgo y Javier Murillo (2015), mencionan que la evaluación de la forma tradicional, fue diseñada en función *del* aprendizaje y no *para* el aprendizaje, es decir, no se le da importancia al proceso de aprendizaje, sino que se enfoca en medir cuantitativamente el aprendizaje esperado. Por otro lado, la evaluación se ha encargado de distribuir sistemáticamente a los estudiantes en las diferentes ocupaciones establecidas por el sistema y

en este sentido reproduce y legitima las desigualdades sociales en tanto que “la evaluación es la herramienta con la cual se ordenan y se clasifican los estudiantes y, con ello, se decide su futuro y su posterior posición social” (Hidalgo & Murillo; 2015; pág. 2)

Así mismo, las diversas dinámicas que se dan al interior de lo comunitario y las comunidades, implica una mirada histórica, social, cultural y política, como lo propone el pensamiento decolonial, como la decolonización de tipos de pensamientos o prácticas que imposibiliten o estén en contravía de la reivindicación de la memoria colectiva como experiencia pedagógica, en un encuentro de muchas personas con diferentes características físicas, cognitivas, sociales y culturales que comparten su conocimiento y aprenden otras formas de conocer y entender el mundo, a partir del diálogo entre los mismos. La perspectiva de la Evaluación para la Justicia Social (EJS) se propone en tanto que permite llevar a las prácticas la apuesta del pensamiento decolonial.

Problema

“La Caracterización de las prácticas educativas en contextos comunitarios articuladas al énfasis de creación, de 2017-II a 2018-II”, evidenció la necesidad de construir parámetros específicos para la práctica comunitaria, partiendo de la base del Modelo de Formación en Alternancia, pero adaptando sus insumos e instrumentos a las particularidades de los contextos comunitarios, con enfoque de justicia social y pensamiento decolonial.

Por otro lado, también se vio la necesidad de aportar referentes que amplíen el horizonte epistémico de la I.C/F y su campo de comprensión de la práctica pedagógica comunitaria, ya que los referentes teóricos que consolidan el MFA (Teoría de la Acción Didáctica Conjunta de Brousseau y Clínica didáctica de Gerard Sensevy, 2007), están enfocados en la educación formal. Además, los referentes teóricos que conforman la I.C/F, hasta ahora no han puesto su mirada en los procesos evaluativos de la práctica pedagógica comunitaria de la LAE.

Pregunta

¿Qué aportes epistémicos, metodológicos y de evaluación se pueden plantear desde la pedagogía decolonial, y la evaluación para la justicia social, a las prácticas educativas en contextos comunitarios en el marco de la Investigación-creación/formación?

Objetivo general

Analizar la caracterización de las prácticas educativas en contextos comunitarios articuladas a la investigación-creación/formación desde la pedagogía decolonial y la evaluación para la justicia social, en función de proponer lineamientos que den cuenta de las especificidades y necesidades de este tipo de prácticas.

Objetivos específicos

-Determinar qué aspectos de la práctica educativa en contextos comunitarios necesitan lineamientos acordes al trabajo en estos escenarios.

-Aportar criterios de evaluación a partir del pensamiento decolonial y la justicia social, que fortalezcan las prácticas evaluativas en procesos educativos comunitarios.

- Identificar los aspectos que dialogan entre el modelo de formación en alternancia con el modelo de evaluación para la justicia social, desde la perspectiva decolonial.

Marco teórico: Identificando los factores bióticos y abióticos que constituyen el ecosistema decolonial

La construcción teórica que proponemos a continuación, retoma sus fuentes primarias del horizonte epistemológico de la I-C/F, del pensamiento decolonial (pedagogía decolonial, ecologías de las experiencias y el conocimiento), y de la evaluación (educativa, comunitaria y para la justicia social). Para dicha construcción apelamos a la metáfora del ecosistema, por la forma orgánica en que se relacionan los conceptos, como los seres vivos (factores abióticos) con el medio (factores bióticos). En el transcurso de este capítulo desarrollaremos dicha metáfora, partiendo de la analogía del árbol propuesta por los docentes Dayan Rozo y Giovanni Covelli, para englobar la construcción de conocimiento que se ha llevado a cabo en el énfasis en procesos de creación desde las Artes escénicas, y el respectivo semillero de investigación.

En medio del territorio de nuestro ecosistema teórico decolonial, los organismos vivos, docentes, profesores en formación, comunidades, hemos plantado un árbol, y lo hemos cultivado a lo largo de los años durante este proceso investigativo. “Este árbol contiene en todas sus partes la espiral como elemento estructurante de los aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos” (Rozo, et al., 2020, p. 189)

La siguiente imagen fue diseñada por la compañera Wendy Dayan Rey para el capítulo 4: Lectura didáctica de la práctica pedagógica en contexto comunitarios articulada a la Investigación. Creación/Formación, del libro: Quiprocuo o las peripecias del formador de artes escénicas en la educación; para representar gráficamente cómo se ha venido consolidando la I.C/F. al interior de la licenciatura.

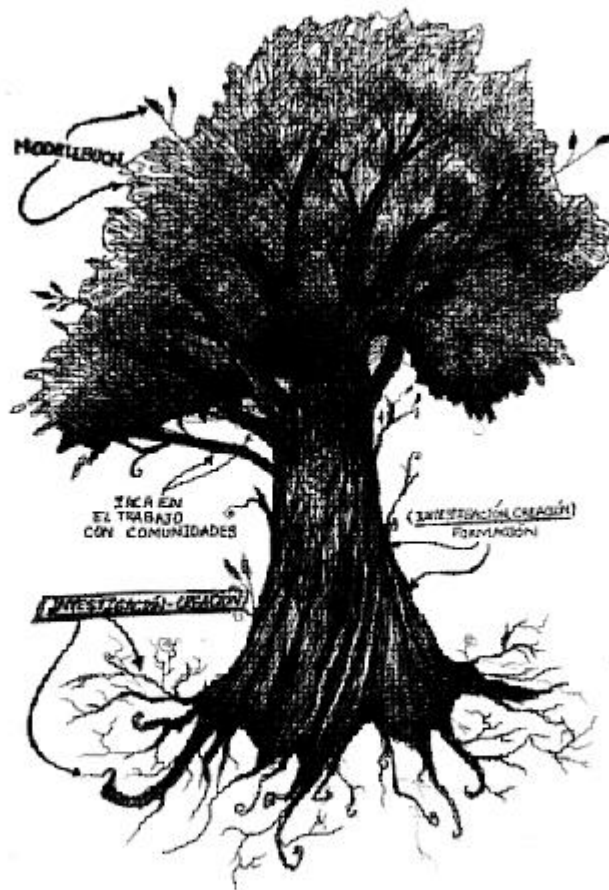


Ilustración 1. Representación artística de los planteamientos desarrollados junto con el semillero.

Fuente: Ilustrada por Wendy Rey.

El árbol es un organismo vivo que se compone de diversos tejidos, por esto partimos de esta analogía, porque es el horizonte epistemológico que hemos desarrollado hasta ahora, hasta antes de idear la propuesta de la construcción teórica como un ecosistema.

A continuación, presentamos a modo de recuento los alcances obtenidos en el documento de caracterización, con el fin de identificar el punto de partida para tener más claro cuál es el punto de llegada, que para este documento es la construcción de un ecosistema que permita la subsistencia de este árbol.

El árbol

En la primera fase de esta investigación, en la Caracterización de las prácticas, bautizamos el marco de referencia como “la base y raíz” porque fue el conjunto de cimientos teóricos que sustentaron nuestra mirada a la hora de analizar la práctica pedagógica, articulada al énfasis de creación en escenarios educativos comunitarios. Tras concebir esta propuesta de entender la construcción teórica como un ecosistema, acudimos a la construcción epistemológica del árbol, pues ya es un cuerpo que se compone de las raíces que hemos madurado hasta el momento, y que hemos sembrado en el centro del ecosistema. A continuación, vamos a repasar los componentes fundamentales, o los tejidos, de aquel árbol teórico, y que son el punto de partida de esta nueva fase investigativa.

La base o la tierra

(Investigación- Creación/Formación): La conjunción Investigación-Creación es un marco de pensamiento contemporáneo desde el campo de las artes, que concibe la creación artística como un proceso sistemático en función de realizar un trabajo organizado de construcción epistemológica, a partir de un método, que puede sustentar con rigor académico tanto sus fundamentos (teóricos, filosóficos, metodológicos) como sus desarrollos investigativos como un aporte al conocimiento; en contraposición al imaginario alrededor de la creación artística como una mera cuestión de inspiración y talento.

El lugar el artista se desplaza de la figura del genio creador y se ubica en un método que deriva su proceder del entorno, de las poblaciones, de los contextos situados, a partir de la sustentación del trabajo en un riguroso sistema investigativo que propende por la autoeducación y la formación de las comunidades con las que se relaciona. (Covelli, 2018, p

En la LAE de la UPN se le añade el componente de Formación a la ecuación; pues, en primer lugar, el artista investigador forma y desarrolla sus propias competencias profesionales mientras transita el proceso. En segundo lugar, al transponer la investigación/creación a contextos educativos, donde los artistas investigadores también ejercen como profesores, el proceso investigativo/ creativo se convierte también en uno de construcción de conocimiento pedagógico y didáctico, pues “El investigador-creador analiza las características contextuales de los sujetos co-investigadores-creadores (agentes) con el fin de generar aportes a su tejido social” (Rozo, et al., 2020, p. 192).

Las raíces teatro aplicado y teatralidad liminal

Dentro de las incontables posibilidades de abordar la I-C/F, a nivel conceptual y metodológico, existen dos que se han propuesto e investigado en la LAE, tanto en los procesos educativos de los docentes en formación, como en las primeras incursiones del énfasis de creación en las prácticas pedagógicas. En primer lugar, tenemos el teatro aplicado, un concepto contemporáneo que describe y engloba diversas prácticas teatrales que buscan propiciar transformaciones en los sujetos y contextos a nivel social, educativo, corporativo o comunitario. Son las formas de hacer teatro que persiguen una finalidad ulterior a la mera contemplación estética de la obra: “...mediante las estrategias dramáticas se trabaja para concienciar de la necesidad de cambio y búsqueda de alternativas de mejora. Se trata pues de que los individuos y los colectivos intenten pasar de una situación anterior a otra nueva (virtualmente mejor)” (Motos, 2012, p. 10).

Esta categoría se propuso en la articulación Práctica/ énfasis como un marco de referencia para estructurar los proyectos educativos en contexto comunitario. En segundo lugar, está la teatralidad liminal, propuesta por Ileana Diéguez, que entiende el hecho creativo como un sistema de prácticas y lugares de enunciación (del arte, de las ciencias sociales, las humanidades, y demás disciplinas) en el que se disuelven las barreras entre sus componentes

en un todo interdisciplinar que, además, difumina sus barreras con la vida y las particularidades de los contextos en donde se gesta. Es el arte que propicia el diálogo con las realidades sociales.

La teatralidad liminal responde a necesidades del contexto más allá de lo disciplinar y específico de los lenguajes artísticos. Lo que se entiende por teatralidad ocurre en el límite, en el resquicio que se abre, entre las prácticas sociales y las prácticas artísticas, en el intersticio entre la vida cotidiana y la obra de arte (Ramírez referenciando a Diéguez, 2015, p. 19)

La raíz comunitaria

Partiendo del lugar de enunciación de Alfonso Torres, lo comunitario (como adjetivo) se aplica a las retóricas y acciones, políticas o sociales, que se desarrollan en el seno de comunidades específicas. Nos concentramos en este término, en lugar de comunidad (como sustantivo) pues el segundo es muy amplio y podría aplicarse fácilmente a cualquier colectivo humano con ciertas características comunes, incluso en el ámbito de la educación formal podríamos hablar de comunidad educativa. Por otro lado, cuando hablamos de educación comunitaria, nos referimos a proyectos cuyo enfoque sea precisamente afianzar, potenciar o desarrollar los vínculos y procesos propios dentro de un colectivo. Este adjetivo lo componen otros términos como la intersubjetividad, que es el lugar simbólico común de una comunidad, el cuerpo de saberes, memorias (individuales y colectivas) y experiencias que se construye día a día en la interacción entre sus miembros, más allá de los saberes propios de cada sujeto; es decir: “La comunidad no es una subjetividad resultado de la suma de unas subjetividades individuales previamente constituidas, sino una inter-subjetividad que se gesta a partir del ser-con otros.” (Torres, 2013 p. 213).

El abono del profe

Este contiene los insumos que nutren la tierra, en este caso hace referencia a los conocimientos pedagógicos y didácticos que la LAE ha desarrollado, con base en la teoría de la acción didáctica conjunta (Sensevy, 2007), en procura de configurar un rol para el docente de artes escénicas, y un marco de referencia para estructurar los proyectos educativos y sus respectivas sesiones de clase. Con esto se ha conformado un modelo de formación en alternancia y una serie de instrumentos orientadores para la práctica como los formatos de plan de clase, de diario de campo, de proyecto educativo, y también protocolos que delimiten las funciones y responsabilidades del docente en formación. La alternancia hace referencia a las dos tríadas didácticas (saber profesional-docente universitario-estudiante y saber escolar-docente escolar- alumno) que corresponden a los dos lugares de formación del docente de artes escénicas.

En la primera tríada, asumimos el rol de estudiantes en el entorno de la universidad, donde adquirimos los conocimientos pedagógicos y didácticos sobre los gestos y funciones docentes. La segunda tríada corresponde a la práctica misma, donde los docentes en formación empleamos dichos conocimientos desde el rol de profesores, de modo que nos acercamos a las dinámicas laborales reales de la escuela. Los desarrollos de ambos espacios se retroalimentan constantemente, y preparan al docente para abordar de la manera más óptima los contenidos más pertinentes al contexto educativo en el que trabaja, pues:

La investigación en artes escénicas muestra que hay tipos de contenidos, relativos precisamente al tipo de saberes (culturales) a los que acuden los profesores en función de los conocimientos (individuales y colectivos) que pretende construir con los alumnos en el aula.

(Merchán, 2015, p. 6)

Para que este árbol siga creciendo, necesita de un ecosistema que provea de los principales factores para su subsistencia, energía solar, oxígeno, agua, algunos factores externos, otros organismos vivos, y para este caso puntual una superficie terrestre que aporte los nutrientes necesarios.

Pensamos en la lógica del ecosistema por dos razones, primero, porque un ecosistema es una unidad compuesta de organismos vivos interdependientes que comparten el mismo hábitat; de igual modo funciona con los referentes que cimientan esta tesis y nosotros, entramos en diálogo con ellos, tejiendo puntos en común. Y segundo, también podemos entender un ecosistema como un medio social, profesional o educativo en el que un grupo de personas (organismos vivos), de manera intersubjetiva se relacionan y cooperan entre sí, manteniendo la lógica de la horizontalidad del conocimiento muy similar a lo propuesto por la Investigación. Creación/ Formación.

Pero antes de elaborar el ecosistema, se debe quitar algunos residuos innecesarios para que el árbol reciba completamente los nutrientes de la tierra, que, en este caso, dichos residuos son las políticas públicas educativas de evaluación en el marco del sistema neoliberal.

En el centro, en la parte superior, ubicamos al sol, el cual provee de energía al ecosistema para su vital funcionamiento. Nuestro sol, es el pensamiento decolonial, es lo que provee de energía, de sentido a este ecosistema llamado prácticas pedagógicas comunitarias. De igual modo el oxígeno está en todo, como el viento, no lo podemos ver, pero lo podemos percibir; en ese lugar ubicamos el concepto ecología de saberes. Este viento permite que la energía del sol, manifestada por medio de las gotas de agua lluvia se dispersen y permeen todo el ecosistema, como la Pedagogía decolonial. Al dispersarse por el ecosistema aporta nutrientes

a la superficie terrestre que alimentan todo el ecosistema, como en el caso de la Evaluación para la Justicia Social (subcategorías y conceptos que la componen).

En este ecosistema, además del árbol hay otros organismos vivos que cohabitan este espacio que es la comunidad y en ella el profesor, quienes cargan con sus propios saberes que aportan también a la coexistencia del ecosistema, por un lado, los saberes populares (de la comunidad) y por el otro, los saberes académicos (del profesor, Modelo de formación en alternancia, y otros).

A continuación, vamos a desglosar cada uno de estos factores, así como los conceptos que los conforman y la función que cumplen dentro de este ecosistema.

1.1 Algunas plantas que hay que podar para cultivar en el ecosistema (La evaluación en el marco de la era neoliberal en Colombia)

El capitalismo como modelo económico, político y cultural, impuesto por países potencia como Estados Unidos e Inglaterra, dejó como consecuencia en Latinoamérica un cúmulo de cambios económicos, sociales y políticos sustentados en el neoliberalismo, que empeoró las problemáticas ya existentes en estos países, por ejemplo, en la limitación del estado frente a su accionar en asuntos económicos, con las instituciones y la sociedad, en materia de inversión y de presencia en la educación. Con respecto a este último factor, producto de la globalización, se generalizan reformas políticas y estrategias para toda Latinoamérica. Estas modificaciones neoliberales agudizaron los problemas educativos en toda la región ya que:

al disminuir la inversión y minimizar la intervención del estado en la educación, se pusieron en marcha medidas que agudizaron aún más la crisis de sector educativo, agravando problemas históricos que han enfrentado los sistemas educativos en esta región como son la poca cobertura educativa y la baja calidad. (Paredes & de la Cruz, 2016, p. 5)

En Colombia, dichas reformas neoliberales llegaron una década después con el posicionamiento del expresidente Cesar Gaviria (1990-1994). Este modelo buscaba la minimización del estado en el desarrollo económico y la privatización de diferentes instituciones estatales, como el sistema educativo. Así mismo, en esta esfera de la educación en la era neoliberal, el actuar de la valoración se ha encaminado a castigar, intimidar, discriminar, deslegitimar, etc., según Rafael Díaz “... en cuanto viene siendo cada vez menos Educación pública” (p. 12)

Para esto, la ley general de educación de Colombia (Ley 115 de 1994), estableció un sistema nacional de evaluación, coordinado por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Esta institución instaura la evaluación tipo Assesment (preguntas de selección múltiple), la cual mide la calidad de la educación en términos cuantitativos a nivel nacional, local, institucional, y personal.

A pesar de que la ley general de educación reglamenta distintos escenarios educativos, además del formal, no establece ninguna normativa específica sobre cómo debería ser la evaluación en la educación informal y en la atención educativa para poblaciones (para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, educación para adultos, para grupos étnicos, educación campesina y rural y para la rehabilitación social); adicional a que no establece cómo debe ser la organización para la prestación del servicio educativo en estos escenarios, legitimando la desigualdad desde dicha ley.

Frente a esto, el profesor Hugo Cerda menciona que, en términos reales, específicamente en la educación, la evaluación se ha reducido a acciones instrumentalistas, administrativas o a técnicas pedagógicas, como: darle información al alumno sobre el estado de su aprendizaje, que el profesor certifique los resultados de su acción; para que el sistema educativo certifique los resultados del alumno; ejercer autoridad en diferentes escalas. Esto ha generado que quien

evalúa, apropie una actitud de autoridad y status alto frente a quienes están siendo evaluados.

(p. 38)

A pesar de esto, hay quienes aúnan esfuerzos para pensar, en términos globales, sobre estrategias y procedimientos para mejorar la calidad de la educación y así mismo los procesos evaluativos, basados en construcciones teóricas que posibiliten oportunidades equitativas para todas las personas.

1.2 Los nutrientes de la nueva evaluación: Postulados que apuntan a una educación basada en la justicia social

El profesor, investigador, y escritor Hugo Cerda, en su documento *La evaluación como experiencia total* (2000), propone que la evaluación está directamente relacionada con los alcances filosóficos y epistemológicos del término valor. Este se refiere a la acción de valorar, es decir, atribuirle un valor a las cosas, fenómenos o personas.

Para que la evaluación se dé en términos de valoración, implica tomar en cuenta las condiciones concretas en que se valora y el carácter concreto de los elementos que intervienen en la valoración; de este modo el valor atribuible se relaciona directamente con los juicios de valor. Los elementos que intervienen en la valoración son: el objeto a valorar, que puede ser una acción, un objeto o una persona y el sujeto que valora, o sea, el evaluador.

La valoración es un acto humano, es decir, no es algo que se dé por sí mismo, sino que necesariamente debe hacerse a partir de una escala con características histórico-sociales propias de un acto que puede tener significados diferentes, dependiendo del contexto donde se da.

Teniendo en cuenta que valorar es una acción humana, los juicios de valor, tienden a ser falibles y equívocos, por lo que es necesario recopilar suficiente información sobre el objeto, fenómeno o ser que se juzga, ya que, de lo contrario puede convertirse en conjeturas, cuando el evaluador cae en estas, afirma sin tener información al respecto. También se debe

establecer puntos de comparación en relación a otros objetos, fenómenos o personas similares al objeto evaluado, y que hayan sido valoradas previamente, con el fin de tener una idea más amplia sobre el mismo. Sumado a esto se debe apuntar a un fin determinado, es decir, para qué valorar.

La evaluación siempre va a partir de un juicio de valor, independiente de cuál sea, ésta implica un pronunciamiento y una interpretación de la información que poseemos sobre lo que está ocurriendo; en este sentido, cómo representar un valor para que este tenga el significado, los fines, y los objetivos para los propósitos de la valoración, en el momento de representar un valor, y de qué manera la valoración estará más cercana a un auténtico criterio de la verdad, nos lleva al asunto de la objetividad y subjetividad en los juicios de valor. Para esto, es importante tener dos preguntas como puntos de referencia, la primera es: ¿Cómo acordar cuándo una cosa es valiosa o no, para quién, y desde qué punto de vista es valioso?, teniendo en cuenta el contexto socio cultural. La segunda pregunta es: ¿Con respecto a qué medida debe valorarse una persona, un comportamiento o un hecho?, en relación a los puntos de comparación o criterios externos. Cerda (2000), afirma que:

La evaluación es la acción de juzgar o inferir juicios sobre cierta información recogida directa o indirectamente de la realidad evaluada, atribuir o negar calidades y cualidades al objeto evaluado o, simplemente, medir la eficacia de un método o los resultados de una actividad. (p. 20)

Según este autor, la evaluación se caracteriza principalmente porque es un juicio de valor, ya que implica de manera necesaria una interpretación de la información recogida, en relación al objeto a evaluar. Por otro lado, es un proceso sistémico, es decir, ordenado y riguroso, teniendo en cuenta que, además de recolectar información, se debe analizar e interpretar. Sumado a esto propone el concepto de medida como el límite de algo, y que la

medición es el proceso para fijar estos límites. Además, es una herramienta investigativa ya que permite obtener más conocimientos sobre el objeto evaluado.

Teniendo en cuenta que valorar es la característica principal de la evaluación, es imprescindible establecer criterios bajo los cuales elaborar los juicios de valor. Estos criterios constituyen puntos de referencia que orientan la asignación del valor en la evaluación. A pesar de que las palabras “norma” y “criterio” parecen ser conceptos similares, “norma” suele tener un significado más general, los criterios vendrían a ser guías puntuales “que permitan al evaluador constatar el nivel de cumplimiento de las normas” (Cerdeña, 2000, p. 40). Así mismo, estos criterios tienen niveles o escalas, teniendo en cuenta que, en contextos educativos, existen políticas gubernamentales que regulan la acción educativa y de evaluación desde una perspectiva holística, para todas las instituciones educativas de su territorio; estas instituciones a su vez, establecen otros criterios en relación al currículo escolar propuesto, y el profesor, en último lugar, propone algunos criterios específicos para su aula de clase, aunque esos criterios que establece el profesor, están supeditados a los niveles anteriores por poder jerárquico.

1.2.1 Evaluación educativa

En el ámbito educativo, este proceso se refiere específicamente a “la elaboración de juicios sobre el valor o mérito de la enseñanza considerada globalmente, en sus resultados, en sus procesos, en sus componentes e interacciones que se dan entre ellos.” (Rosales, 1990, p.1)

Este proceso suele darse de manera escalonada y jerarquizada, pues cada actor y/o estamento implicado en la educación es evaluado por una autoridad, que a su vez es evaluada por otra de más “alto rango” (los estudiantes son evaluados por los docentes, los docentes son evaluados por los directivos de las instituciones, las instituciones son evaluadas por entes

estatales como el ministerio de educación, que a su vez se supedita a estándares internacionales).

De ese modo, la evaluación se puede entender como un mecanismo de control, o de rendición de cuentas, mediante el cual se verifica el cumplimiento de las expectativas institucionales y políticas, sobre un modelo de ciudadano y de sujeto epistemológico idóneo y funcional para la sociedad. En este escenario, la función del docente consiste en la transposición de dichos parámetros estandarizados, a las particularidades específicas del colectivo con el que esté trabajando, a su contexto, y a las condiciones con las que cuenta en el espacio educativo. Esto a través de la elaboración de criterios de evaluación específicos -y, por tanto, los juicios de valor correspondientes- que conjuguen las orientaciones institucionales con las características de la población. En consecuencia, “el profesor ve restringidas sus capacidades de actuación profesional, su actividad viene normalmente prescrita por la administración para que cumpla con los programas y se atenga a los criterios elaborados normalmente por “comisiones de expertos”. (Rosales, 1990, p. 4).

Según Pedro Ravela (2006), Profesor de Filosofía, y Máster en Ciencias Sociales y Educación (FLACSO Buenos Aires) dicha elaboración de criterios específicos y juicios de valor, para los procesos de evaluación educativa, suelen realizarse a partir de tres enfoques: El enfoque normativo se basa en la comparación entre individuos y suele centrarse en la dimensión cuantitativa. Para ello se establecen pruebas, regidas por sistemas de puntuación que determinan el nivel de apropiación de cierto contenido, o de desempeño en cierta competencia. Con estos resultados se organiza a la totalidad de los sujetos evaluados, según los puntajes obtenidos, en aras de determinar cuales tuvieron resultados más satisfactorios en comparación con los otros. El enfoque de criterio se focaliza en la clasificación de resultados según una escala predeterminada de niveles de desarrollo, que se rige por los aprendizajes esperados, o prefijados en el currículo. Es decir, aquí la comparación no se da entre los

individuos, sino entre estos y los rangos establecidos en la escala de valores, para determinar qué tan cerca está cada sujeto de uno u otro peldaño. Y el enfoque de progreso se orienta basado en la valoración del proceso individual de los estudiantes, teniendo en cuenta el avance o retroceso de su dominio de cierto tema o competencia a través de un lapso determinado.

Aquí la comparación del sujeto evaluado no se hace con un ente externo (como otro estudiante o un parámetro ideal) sino consigo mismo, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo en que se encontraba al inicio del proceso, en relación con el que alcanza al finalizar el ciclo. No obstante, este progreso o evolución normalmente se valora en concomitancia con el enfoque criterial. (p.3)

Ravela acude a la metáfora de la acción de escalar una montaña para ejemplificar cómo funcionan los tres enfoques. Así, el enfoque normativo determina quien está más arriba y quién más abajo en la montaña, sin tener en cuenta otras variables; el enfoque criterial determina qué tan cerca o lejos de la cima están los diferentes sujetos; y el enfoque de progreso determina que tanto ha ascendido o descendido cada individuo en un tiempo determinado. En resumen:

Los juicios de valor pueden ser formulados con énfasis diversos: comparando a los alumnos entre sí (enfoque normativo), comparando el desempeño de cada alumno con una definición clara del desempeño esperado (enfoque criterial), comparando el desempeño de cada alumno con su propio desempeño en un momento anterior en el tiempo (enfoque de progreso). (Ravela, 2006, p. 10)

Inmersos en el marco institucional y curricular de la educación formal, estos enfoques nos brindan orientaciones claras para abordar el “cómo”, de la evaluación, del mismo modo en que el concepto de juicio de valor nos permite entender el “qué”. Sin embargo, esto no nos da

suficientes luces para definir el “para qué”; pues si bien los procesos y recursos evaluativos están presentes en todas las esferas de la vida cotidiana, no se suele indagar mucho en su funcionalidad o en cómo sacarles provecho en pro de los procesos evaluados. Según Juan Manuel Álvarez (profesor titular de Didáctica de la facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid), en la actualidad “se da la paradoja de que se aprende muy poco de tanto afán evaluador. Y menos, aprenden de ella los que están directamente implicados en las prácticas del aula, es decir, profesores y alumnos” (Álvarez, 2012, p8). Esto sucede cuando la evaluación se da de forma unidireccional y se queda en el plano de la verificación y el control administrativo, como es el caso de las pruebas de estado, en las que el sujeto examinado no recibe ningún tipo de retroalimentación o recomendaciones para su proceso de aprendizaje.

Para no ir más lejos, esto también se evidencia en algunos procesos institucionales de evaluación, como por ejemplo la valoración cuantitativa que los estudiantes deben hacer del desempeño de los docentes que se realiza en la LAE, pues solo consiste en llenar un formato de calificación numérica al final del semestre, alrededor del cual no se genera ningún tipo de diálogo o reflexión que permita a los implicados entender qué funcionó y qué no durante el proceso, ni por qué. No pasa de ser un requisito que cumplir.

Frente a este panorama, Álvarez propone pensarse la evaluación como una fuente de conocimiento, como un recurso para el proceso de aprendizaje, y no simplemente como una verificación del mismo. Según esta propuesta, es la evaluación la que le da sentido y orientación al aprendizaje, pues ella nos permite comprender, no sólo qué se aprende y qué no, sino también cómo se enseña, cómo se aprende, para qué sirve esto, de qué forma funcionan los recursos que se emplean, de qué formas se puede optimizar el proceso, entre muchas otras cosas. (p.21)

Para ello, no basta con cambiar las etiquetas, o denominaciones, estandarizadas para evaluar, por otras menos punitivas. Más bien se trata de descentrar la mirada de la función

instrumentalista de la evaluación que hemos experimentado a lo largo de nuestros propios procesos educativos, porque de manera indirecta esta termina por orientar la relación personal del sujeto con el conocimiento. Idealmente, los contenidos que se enseñan en la educación básica son herramientas esenciales para la vida en sociedad, pero cuando el “éxito” en el mundo escolar está determinado por la acumulación de datos memorizados, el estudiante tiende a centrar su atención en ello, en retener y reproducir información para completar la lista de requisitos para aprobar el curso.

Podemos asumir que lo importante es la comprensión, el pensamiento crítico, la toma de postura personal, la transferibilidad del conocimiento y la aplicación y la capacidad de comunicación. Pero el alumno ha aprendido, a lo largo de la escolarización, que ‘eso’ no sube puntos en la nota, ‘eso’ no cuenta a la hora de sobrevivir en el sistema. Lo que queda es lo que puntúa, lo que vale es lo que hace subir puntos en la escala de los méritos, la tabla de salvación la representa la calificación, la nota. (Álvarez, 2012, p. 7)

1.2.2 Evaluación comunitaria

Partiendo de este precepto, el autor afirma que, si se reestructura la forma y el sentido de la acción de evaluar, así mismo cambia todo el currículo, y hasta los contenidos en sí mismos. Si nuestro interés evaluativo está puesto, por ejemplo, en cómo puede construirse una postura propia frente a un contenido, en qué podemos aprender de un proceso específico sobre las formas de enseñanza, o en buscar formas de aplicabilidad del conocimiento en los contextos particulares de cada estudiante, esto nos obliga a estructurar el currículo, la metodología y los dispositivos de evaluación en pro de ello. También es pertinente preguntarnos por cómo descentrar el rol del evaluador, de modo que todos los participantes del proceso puedan

contribuir al ejercicio reflexivo, pues en la heterogeneidad de puntos de vista se puede obtener más y mejor información que contribuya a optimizar la experiencia educativa. De ese modo:

tanto quien aprende cómo quien enseña, podrán participar en la construcción de conocimiento y de identidad (pensar y actuar como ejercicio de responsabilidad compartida, y pensar y actuar autónomamente). El diálogo se instaura como condición y como necesidad de comunicación entre ambos. Se trata de establecer una relación basada en el respeto y en la confianza que posibilitan la relación dialógica y democrática.” (Álvarez, 2012, p9)

Teniendo en cuenta esta premisa, los licenciados Leonardo Rojas Guzmán y Wilder Oropeza Vásquez, profesores de educación secundaria comunitaria productiva, de Cochabamba-Bolivia, proponen la evaluación comunitaria como un nuevo modelo que aporte al aprendizaje desde diferentes procesos comunitarios.

Definen que la evaluación comunitaria es el “trabajo conjunto entre madres, padres, maestras, maestros, estudiantes y otros actores educativos para mejorar los procesos formativos en beneficio de las y los estudiantes y toda la comunidad”. (Rojas & Oropeza, 2014, p.6). Esta propuesta busca abrir espacios de reflexión y análisis sobre el proceso educativo de las y los estudiantes en el transcurso del mismo.

La evaluación comunitaria es también un espacio donde se discuten, analizan, reflexionan y se toman decisiones de cómo superar las dificultades y problemas de enseñanza y aprendizaje que se presentan principalmente en los procesos de formación de las y los estudiantes y desarrollo de las dimensiones (Ser, Saber, Hacer, Decidir), con la participación

y compromiso de madres y padres de familia, estudiantes, maestras y maestros, Comisión Técnica Pedagógica y otros actores. (Rojas & Oropeza, 2014, p. 8)

Lo más importante de esta idea es que los resultados de la evaluación no son sólo responsabilidad de una sola persona, sino que esta recae en todos los agentes de la acción educativa, incluyendo al mismo estudiante.

Algunas de las características de este modelo evaluativo es que debe ser en un lenguaje cercano a la comunidad. En caso de estar con alguna comunidad ancestral, es necesario intentar hablar su lengua, ya que esto permite que los y las participantes se sientan en un espacio de confianza. Otra característica es que debe direccionar los alcances, logros y dificultades, con el objetivo de reflexionar críticamente y darle tratamiento a estos. No tiene calificación cuantitativa. Es necesario generar un ambiente agradable y de confianza, así como reflexionar sobre las actitudes y cualidades de cada agente, en el marco del respeto.

Promueve espacios para concertar los compromisos de cada actor. Construye entre todos, estrategias y metodologías innovadoras, por esto, maestros y maestras deben reconfigurar sus percepciones y creencias sobre cómo abordar los saberes de las culturas originarias, porque el trabajo docente incluye las comunidades rurales. Se debe analizar reflexivamente sobre el contexto de cada uno de las y los participantes que intervienen. También es necesario ser realista con el tiempo del proceso evaluativo, en relación a las necesidades y dificultades de cada quien. Y, por último, se debe actualizar constantemente las formas de evaluación para ampliar las concepciones y conocimientos, en miras de mejorar la calidad de la educación.

Este documento presenta algunas pautas generales para orientar a maestros y maestras a precisar la evaluación comunitaria tanto en el desarrollo como en los procedimientos, por ejemplo, proponen que para el desarrollo de la evaluación no solo se es evaluado el estudiante, “sino que todas y todos somos sujetos de evaluación” (Rojas & Oropeza, 2014, p.

10).

La finalidad es potenciar el proceso educativo de cada quien, con el compromiso y aporte de todos y todas, orientada por los logros alcanzados por las y los estudiantes en relación al objetivo general del proceso.

Así mismo algunos procedimientos deben ir enfocados en que la maestra o maestro entable un ambiente que propicie el diálogo, desde el respeto y la escucha y opiniones pertinentes.

Se debe dejar claro que la evaluación no busca sancionar o condenar, por el contrario, busca aportar al mejoramiento del proceso educativo, a través de la reflexión, en beneficio de cada participante. Las y los profesores comparten con el resto de participantes la agenda a tratar, y deja espacio por si alguien considera que se debe conversar algo más.

Para orientar esto, se puede elaborar un guía de apoyo, teniendo en cuenta las necesidades específicas de la comunidad, se debe orientar el análisis reflexivo hacia el rol que cumple la comunidad en la evaluación, es necesario llevar una relatoría del evento, con el fin de revisar los avances o dificultades, para generar compromisos y mejorar el proceso educativo.

En síntesis, la evaluación comunitaria tiene el propósito de establecer espacios de reflexión y análisis, que promuevan la responsabilidad, la participación y el compromiso de cada uno de los agentes de la comunidad. Un modelo nuevo de evaluación que retoma varias de las características de la evaluación comunitaria, es la propuesta de Murillo e Hidalgo (2015) sobre una evaluación que aporte a la educación que trabaja por una sociedad más justa.

1.2.3 La Evaluación de estudiantes para la Justicia Social

Este enfoque de evaluación busca aportar a la educación que trabaja en función de una sociedad verdaderamente justa, que tiene como objetivo contribuir al compromiso social y al desarrollo crítico mediante procesos evaluativos justos; es decir, además de una evaluación que incluya a los estudiantes, que desarrolle procesos democráticos o que valore de forma más cualitativa el aprendizaje, hay que sumarle que debe promover una escuela y una sociedad más justa, que denuncie las situaciones de injusticia y que promueva el desarrollo integral de todos y todas las estudiantes.

Este modelo de evaluación se caracteriza por ser “para” el aprendizaje, no como un instrumento de clasificación o comparación de los y las estudiantes, sino como dice Williams (2007), para favorecer el aprendizaje, ayudándolos a identificar las necesidades y dificultades de su propio proceso y cómo poder mejorarlo. Es necesario que la evaluación le sirva al docente para replantearse su propia práctica, analizando qué aspectos de su enseñanza es necesario mejorar.

La profesora Iris Marion Young (1990), define la justicia social como la ausencia de opresión en la estructura social, entendiendo la opresión como explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia (p.12). En este sentido, la educación para la justicia social debe emplear dos estrategias, que el proceso de enseñanza aprendizaje sea “desde” y “en” justicia social, de manera que haga a los estudiantes agentes del cambio.

Cuando las escuelas trabajan “desde” los principios de la justicia social se caracterizan por: poseer una cultura de lucha por la justicia social, la marginación, la exclusión y la discriminación; fomentar el desarrollo integral, el respeto y valoración de sus diferencias y fomento de la participación; desarrollar procesos de enseñanza- aprendizaje y evaluación justos; ser consciente, trabajar y reconocer la educación como un proceso vinculado con la raza, el género, la cultura, la identidad de género y la capacidad de cada quien, tener altas

expectativas hacia las y los estudiantes; contar con un liderazgo democrático y distribuido; hay una estrecha colaboración entre escuela, familia y comunidad; y favorece el pensamiento crítico y democrático.

Cuando las escuelas enseñan “en” justicia social, buscan formar a las y los estudiantes como agentes de cambio, en ese sentido, deben formular una transformación curricular, donde se trabajen temas como la opresión, el auto concepto y autoestima, las injusticias sociales que se ven en nuestro entorno y en los escenarios de participación social. Si se logra que los estudiantes tengan conocimiento de estos temas, podrían ser conscientes y reflexivos con el contexto en que el que viven y ser agentes activos del cambio social.

Frente a esto, los autores proponen algunos elementos necesarios para desarrollar una educación para la justicia social, como que los docentes se vean a sí mismos como intelectuales, capaces de orientar estos procesos; que las y los estudiantes se empoderen como agentes de cambio, y que las comunidades estén comprometidas y conectadas con el proceso.

La evaluación para la justicia social que busca la formación de estudiantes críticos y socialmente comprometidos, toma en su concepción de estos enfoques:

1.2.3.1 Evaluación democrático deliberativa

Parte de la importancia de la evaluación como contribuidor al avance de la democracia en la sociedad, teniendo en cuenta que las políticas públicas como la autoridad de las estructuras sociales, se ha valido de la evaluación para su diseño, legitimando procesos autoritarios, jerárquicos e injustos. Se orienta por garantizar que todas y todos los estudiantes estén incluidos en la evaluación y que se tengan en cuenta sus puntos de vista para la toma de decisiones, apelando al máximo a los principios de la democracia. La finalidad última de este planteamiento es la realización de evaluaciones que oriente la reorganización del poder y del privilegio de una forma más equitativa.

1.2.3.2 Evaluación Participativa

Nace de la tradición investigativa de la I.A.P. (investigación Acción Participación). Se basa en que todas las partes interesadas participan activamente en el desarrollo y puesta en práctica, pero no solo se trata de esto, sino de replantear la práctica evaluativa, de tal forma que los estudiantes sean responsables del desarrollo de la evaluación, asegurándose de que las necesidades de todas y todos sean reconocidas. El enfoque de esta es personal, de tal forma que se hacen responsables de su propio proceso y de su evaluación, logrando que el estudiante se empodere de esto.

1.2.3.3 Evaluación Crítica

Basada en los planteamientos sobre pedagogía crítica de Freire y tiene como fin la emancipación social, bajo la premisa de la formación de una mentalidad crítica, a través de una retroalimentación constante. Por esto, desde este enfoque, se debe trabajar temas de injusticias sociales, de este modo los estudiantes son conscientes de la realidad en que se encuentran. Por lo tanto, la evaluación debe aportar a que los y las estudiantes sean críticos y reflexivos con las situaciones de desigualdad en su entorno y el mundo.

1.2.3.4 Evaluación Culturalmente Sensible

Nace a principios del siglo XXI, como un enfoque que busca una evaluación centrada en el contexto y realidad cultural de las y los estudiantes. También defiende que la evaluación es una herramienta clave para el conocimiento cultural, las experiencias y la diversidad étnica de las y los estudiantes. En concordancia con esto, se debe perseguir el aprendizaje, a través de las fortalezas y particularidades culturales de los y las participantes. Se basa en la idea de que existe un contexto o cultura dominante y otras culturas sometidas y en desigualdad; el motivo principal es que los docentes entiendan y experimenten de manera diferente, las culturas y comunidades en las que vive cada estudiante. Y su propuesta se fundamenta en disminuir la supremacía cultural, reconociendo y evaluando desde las diferentes perspectivas culturales.

1.2.3.5 Evaluación inclusiva

Este es un enfoque que aboga por potenciar el aprendizaje, de forma participativa, teniendo en cuenta las características diferenciales de todos los estudiantes, como una forma de hacerle frente a las desigualdades en el medio escolar. Para ello se propone a los docentes adaptar sus estrategias de enseñanza a las particularidades de cada estudiante, y que del mismo modo se tengan en cuenta los puntos de partida y los progresos personales de cada uno. En ese orden de ideas, debe construir unos dispositivos evaluativos que se centren en identificar Este es un enfoque que se gesta en la propuesta de educación inclusiva, aquella que propende por incorporar a los estudiantes con necesidades educativas especiales en las aulas regulares.

1.2.3.6 Evaluación auténtica

Promueve un aprendizaje que no se basa en la memorización de los contenidos y critica abiertamente los métodos tradicionales de la evaluación, sumado a esto, determina el nivel de adquisición de conocimientos, su grado de comprensión, sus habilidades de resolución de problemas, habilidades sociales y las actitudes que emplean en la vida real. El proceso de aprendizaje y su respectiva evaluación se acerca lo máximo posible a la vida real de los y las estudiantes.

Teniendo en cuenta estos enfoques que la fundamentan, la evaluación para la justicia social se debe caracterizar por:

1. Como lo mencionamos al inicio de este apartado, la evaluación debe ser “para” el aprendizaje. La evaluación debe pensarse con el objetivo de beneficiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, para que ellos puedan detectar sus propias dificultades

o requerimientos y cómo poder solucionarlos; a la vez que el profesor evalúa su propia práctica, revisando los aspectos que debe mejorar.

2. Debe ser inclusiva, es decir, debe tener en cuenta todos, todas y todes los estudiantes, valorando sus diferencias individuales, convirtiéndolas en potencialidades para el aprendizaje. Una evaluación igual para todxs, es injusta, ya que cada quien hace, es, piensa, y aprende de formas distintas, por esto debe ser más variada, más cualitativa, creativa y continua, aportando a la lucha contra las desigualdades en el aula y la escuela.
3. Una evaluación culturalmente sensible, debe tener en cuenta las diferencias culturales y contextuales de todos los estudiantes. Reconocer, valorar y aprender de todos, adaptando la evaluación a la cultura, la raza, la identidad de género, nivel socioeconómico, entre otros.
4. Además, debe ser participativa y democrática, responsabilizando y dando autonomía en el proceso de enseñanza y aprendizaje a los estudiantes, esto implica la participación de ellos en el diseño, planificación, aplicación y corrección de las estrategias de evaluación. Y democrática porque se tienen en cuenta las ideas, reflexiones, necesidades y opiniones, buscando soluciones y tomando decisiones en conjunto.
5. Sumado a esto debe ser una evaluación crítica, que trabaje explícitamente temas de injusticias sociales, con el fin de concienciar a los jóvenes de su realidad, esto aporta a formar un carácter crítico y reflexivo frente a las situaciones de desigualdad de su entorno y el mundo.
6. El paso siguiente es, una evaluación que promueva la acción social “Es necesario que esta conciencia desemboque en una acción social, la participación social propicia la lucha contra las desigualdades”. (Hidalgo & Murillo, 2015, p. 56)

7. La evaluación que aporte al desarrollo integral, debe valorar los aspectos socio afectivos, ya que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje. Además de los aspectos cognitivos y procedimentales se deben trabajar temas como autoestima, auto concepto académico, creatividad y sentido crítico como elementos fundamentales.
 8. Cuando la evaluación es optimista se centra en reforzar los aspectos positivos para que les sirva de ayuda realmente, teniendo en cuenta que la evaluación tradicionalmente se ha implementado como mecanismo de control y castigo.
 9. También debe ser interdisciplinar, para poder tener una mirada más amplia del aprendizaje y del desarrollo del estudiante. El docente debe apelar a su creatividad para diseñar estrategias y pruebas apropiadas para el proceso.
 10. Y definitivamente debe ser una evaluación justa, que mida el avance real y que se adapte a cada estudiante. Conocer su punto de partida, hasta donde ha llegado y en qué condiciones, propone valorar el progreso real, el camino recorrido y su esfuerzo.
- (p. 14)

Los autores aclaran que estas diez características son un punto de partida importante para aportar a una sociedad más justa desde los procesos de enseñanza aprendizaje.

1.2.3.7 Apuntes sobre justicia social

Amartya Sen, filósofo y economista bengalí (India), basado en los postulados de Jhon Rawls, propone que la justicia puede ser vista desde dos escuelas de pensamiento. Por un lado, está el institucionalismo trascendental, este busca definir la justicia perfecta y qué se debe hacer para que funcione a cabalidad. Por otro lado, está el enfoque fundamentalmente comparativo entre los resultados observados en distintas sociedades. Frente a estas tradiciones de pensamiento, se propone que esta última tradición es la más útil para poder alcanzar una justicia verdadera, porque la primera ignora las diferencias interpersonales, pero

la segunda nos permite reflexionar este concepto a partir de dos preguntas ¿Cómo reducir la injusticia observada? y ¿Cómo identificar la injusticia reparable?

“Proporcionar iguales recursos a personas distintas no significa empoderarlas con igualdad, pues esto no contribuye a potenciar igualmente sus capacidades, tales como la pobreza o la falta de educación, la falta de servicios médicos, entre otras. Es más importante la superación de las injusticias actuales en el marco del capitalismo, que la búsqueda de una justicia perfecta”. (Sen, 2011, p. 6)

El filósofo menciona que es imprescindible fomentar las capacidades humanas, teniendo en cuenta que hay injusticias claramente reparables en nuestro entorno que quisiéramos suprimir, en este sentido se debe buscar una verdad sobre justicia desde la ética y no desde la teoría, sin embargo, un compromiso compartido de estas debe ser tomar en serio estos problemas (valores, prioridades, frustraciones, opresiones y humillaciones) y ver qué pueden hacer desde el punto de vista del razonamiento práctico frente a la justicia e injusticia en el planeta. (p.10)

Bajo esta misma línea de pensamiento, Murillo e Hidalgo, afirman que la justicia social se debe ver como un verbo, como un proyecto dinámico, nunca completo, alcanzado o acabado, porque no se trata solamente del cumplimiento de los derechos humanos, como igualdad de oportunidades, distribución de recursos, no es función de la educación explícitamente. (p. 5)

Frente a esto Nancy Fraser (2008) propone la justicia social desde una perspectiva multidimensional, pero hace énfasis en tres dimensiones específicamente:

Redistribución o justicia económica: Distribución o redistribución equitativa de bienes primarios. Las instituciones deben formar diferente a cada persona para compensar aquellos “azares de la naturaleza” que generan desigualdad.

Reconocimiento o justicia cultural: Se busca la valoración social y cultural de todos los individuos, así como de los diferentes modos de ser, hacer y pensar.

Representación y participación o justicia política: Hace referencia a la creación de condiciones adecuadas para la plena participación en la vida social de todos, especialmente para aquellos que han sido tradicionalmente excluidos. (p.3)

Complementando esta ecuación de las tres R's, Catherine Walsh propone otras tres erres desde el marco de la decolonialidad, que tienen tres horizontes de sentido, para orientar el desarrollo de los procesos de este tipo, pues estas pedagogías son, en palabras de la autora, prácticas insurgentes para resistir, re existir y re vivir. (p.23)

-Resistir: La palabra en sí misma nos remite a las luchas sociales, a la acción de resistir a las dinámicas y políticas opresivas. Sin embargo, Walsh aclara que este término debe rebasar la mera denuncia y el descontento social, y que se trata de construir una propuesta alternativa, la visión de algo distinto, a eso que se denuncia.

-Re- existir: Walsh retoma este concepto del artista e intelectual colombiano Alfonso Albán Achinte. Se trata de crear espacios y dinámicas de dignidad dentro de la colonialidad, como una especie de paliativo a esta. Se trata de que las comunidades lleven a cabo acciones y estrategias para proveerse de las condiciones de vida dignas que la institucionalidad les ha negado. (p.26)

-Re- vivir: Se trata de replantear la forma en que vivimos en pro de vivir mejor, pero no desde la lógica capitalista que equipara calidad de vida con capacidad adquisitiva (una lógica que es individualista y competitiva), sino desde una lógica comunitaria que busca el vivir mejor en colectivo, vivir en constante relación con el otro, colaborar con otros miembros de la comunidad para mejorar las condiciones de vida de todos.

Esta ecuación de las R6 configura el sentido de la evaluación en las prácticas pedagógicas comunitarias, a partir del pensamiento decolonial y de justicia social.

1.3 Agua: Pedagogía decolonial

Si bien en todo el continente americano, desde principios del siglo XIX, se llevaron a cabo revoluciones sociales y armadas contra el yugo europeo, que resultaron en la independencia; estas no erradicaron por completo el colonialismo, pues cuando hablamos de colonialidad nos referimos a una realidad que va más allá del gobierno tiránico por parte de un invasor externo. Según Walsh, hoy en día dicha realidad permanece vigente a nivel interno porque en nuestra sociedad siguen existiendo unos opresores y unos oprimidos, unos pocos que mandan y disponen de todos los recursos, y unos muchos que se ven obligados a obedecer y apañárselas con lo poco que reciben (p.15). Esto obedece, entre otras cosas, al ideal contemporáneo de modernización y globalización, puesto que es una narrativa eurocentrista que apunta a la homogeneización de la cultura, la economía, y la política desde unos parámetros dictados por las grandes potencias, y que ignoran las características propias (saberes, territorios, condiciones socio-económicas) de los contextos latinoamericanos.

Al imponer estos sistemas, que no contemplan la idiosincrasia autóctona, el poder colonial provoca que los pueblos marginados se vean a sí mismos desde la perspectiva del opresor, y que se identifiquen con la descalificación (pues las perspectivas supremacistas ven al otro, al pueblo originario, como inferior) y así se genera una identidad negativa. En ese sentido, retomando las palabras del historiador y filósofo Michel de Certeau, la globalización contemporánea es en esencia una muestra de: “la escritura conquistadora que va a utilizar el nuevo mundo como página en blanco (salvaje) donde escribirá el querer colonial” (2006, p. 10).

A raíz de esto, las pedagogías decoloniales surgen como una alternativa a esta homogeneización globalizada, como una invitación, en palabras de Walsh, a “re pensarnos desde nuestros orígenes” (2006, p. 13). Esta concepción de lo pedagógico no está circunscrita a los parámetros institucionales o académicos, no es solo una postura epistemológica, sino que cobija las luchas que ejercen los colectivos humanos que han sido marginados por el poder colonial.

En ese sentido, se entiende la pedagogía como un marco de acciones y reflexiones, sociales y culturales, que buscan construir una visión diferente del mundo y la sociedad, una que nazca desde la idiosincrasia y los contextos diferenciados de los pueblos latinoamericanos. Se trata de aprender a desaprender para volver a aprender decolonialmente. Walsh recoge las propuestas de Paulo Freire (pedagogía del oprimido), y de Orlando Fals Borda (Investigación, acción participativa), como ejemplos de pedagogías decoloniales, pues en ambos casos hay apuestas de construcción colectiva de metodologías, basadas en la acción y la resistencia social, para encontrar maneras de transformar el entorno, y así construir conocimientos alternos al poder hegemónico (p.10).

De ese modo, se aboga por una forma de construcción de conocimiento que rebase las lógicas memorísticas y de adquisición de contenidos estandarizados (que configuran un sujeto ideal para ser mano de obra en la cadena de producción capitalista). Por el contrario, en el marco de las pedagogías decoloniales, el conocimiento se genera en la cotidianidad, en la interacción con los otros, en las acciones de lucha. Así, el aprendizaje no requiere de un manual o un estándar de lo que se debe saber a cierta edad, sino que se trata de adoptar un estado constante de reflexión, de fortalecimiento del pensamiento crítico, de cuestionar continuamente las estructuras del poder dominante.

También es indispensable fortalecer los procesos de memoria colectiva para mantener vivos los saberes ancestrales de los pueblos originarios, sus universos cosmovisivos, que por

lo general se transmiten por medio de la oralidad, y por tanto tienden a disolverse cuando no se le da continuidad a este ejercicio, de una generación a la siguiente. Además, según Walsh, los procesos de memoria colectiva no solo consisten en la recuperación de unos saberes pasados para compilarlos, registrarlos para la posteridad o validarlos en la academia, sino que se trata de encontrar la forma de mantenerlos vigentes, de aplicarlos en el día a día, de fortalecerlos y nutrirlos con nuevos conocimientos que se descubren en la cotidianidad, pues las comunidades continuamente construyen saberes pertinentes a su contexto (y que parten de este) durante el transcurso de sus vidas (p. 27). En ese sentido, la memoria colectiva no es un antiguo cuerpo epistemológico hermético, inmutable, congelado en el tiempo, sino que es un organismo vivo que crece, se renueva, y se alimenta a medida que las comunidades aportan nuevos aprendizajes en su diario vivir.

“Lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser.” (Walsh, 2016, p.4)

Así, podemos ver como la pedagogía decolonial es la forma de materializar el pensamiento decolonial desde la educación, no desde un marco institucional, sino desde todas las prácticas pedagógicas que se dan en el día a día.

1.4 El sol y el oxígeno: el pensamiento decolonial y las ecologías de las experiencias y el conocimiento

Por supuesto que es como dice la maestra Catherine Walsh, que el pensamiento decolonial empezó a tener forma y sentido, con la invasión “...de estas tierras de Abya Yala, las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político, epistémico, colonial...” (2016, p. 6). Boaventura de Sousa Santos, sociólogo portugués, lo nombró epistemologías

del sur, a todos estos esfuerzos aunados por varios pensadores que analizan críticamente el esquema del poder colonial.

A pesar de que Latinoamérica ya se “independizó”, el capitalismo global mantiene las lógicas de la colonialidad bajo formas de conocimiento totalizantes que reafirman y normalizan prácticas discriminatorias y de desigualdad. Es un nuevo colonialismo, por fuera del marco estatal, que implica control territorial y ocupacional principalmente. Así mismo, estas formas de dominación generan puntos de conflicto por desigualdades sociales, democracia, identidad cultural y recursos naturales.

Walter d Mignolo profesor y semiólogo argentino, propone que la colonialidad se sigue dando desde tres interpretaciones; la primera, la nombra colonialidad del poder, esta da cuenta de la estructura global del poder creada por el capitalismo y la globalización (colonizadores) para controlar y manipular las formas de sentir, ser y pensar de los pueblos oprimidos, partiendo del concepto de raza. (p. 30)

Con respecto al ser y al pensar de estos pueblos, Mignolo propone que para estos aspectos también existen formas de colonialidad:

“...la colonialidad del saber (geopolítica del conocimiento que instituye y hace prevalecer la visión de mundo del dominador) y, por último, con la colonialidad del ser (violencia física, conceptual y espiritual sobre los pueblos para destruir su identidad y abortar su voluntad de cambiar el mundo) establecidas históricamente” (Paz, Valentina; Pensamiento decolonial en

Walter Mignolo: América Latina; p. 54)

Paralelamente, desde el aspecto económico, político y social, el capitalismo suele emplear durante siglos, la misma fórmula hegemónica de provocar crisis, para después vender la solución, la cual, por lo general produce más crisis.

Es importante tener en cuenta que, aunque el pensamiento decolonial se estructura geopolíticamente desde la idea de “Latinoamérica” no se restringe necesariamente a este lugar, teniendo en cuenta que el concepto “capitalismo moderno”, se gesta en el Mediterráneo como consecuencia, países como África, Grecia, España e Italia, son países en constante crisis actualmente, de igual modo que América.

Soussa dice que estas crisis son la gran contradicción del capitalismo, toma rasgos de dominación del siglo XIX, al mismo tiempo que tenemos la revolución tecnológica, por esta razón el poder sobre los recursos naturales ha tomado mayor importancia, porque las crisis, como la crisis alimentaria, son situaciones reales, cuatro empresas (familias) dicen que se resuelve con transgénicos, cuando realmente es peor, y la verdadera solución es mejorar la producción campesina; pero se siembran transgénicos porque ellos tienen el control, el poder.
(p. 6)

Estas lógicas monopolizadoras, las podemos ver expresadas en 5 monoculturas, como lo propone Soussa, en nuestra sociedad. La primera la nombra monocultura del saber o del rigor, hace referencia a la idea de que el único conocimiento válido es el científico o el académico, despreciando otras epistemologías, populares, ancestrales, etc.

La segunda monocultura es la del tiempo lineal, según esta lógica, la historia tiene una sola dirección y un único sentido, reforzando la idea de que lo que se encuentra por fuera de esta línea, es obsoleto, tradicional, subdesarrollado, entre otros.

La siguiente monocultura es la de la naturalización de las diferencias, distribuyendo a las poblaciones por categorías (étnico, racial, género, etc.), con el fin de naturalizar las jerarquías (los blancos son superiores que los negros, los hombres son mejores que las mujeres).

La monocultura de la escala dominante, establece una sola forma de ver y entender el mundo, puesta desde dos perspectivas, lo universal, desde donde se juzga todo lo que es particular; y lo global, el cual invalida todo aquello que es considerado como local. Y la

última monocultura, es la productivista, en la que prima el crecimiento económico. Los recursos naturales y la sociedad se reducen a la lógica de producción y reproducción, lo cual maximiza la generación de lucros. (p.7)

Estas crisis como menciona Soussa, provocan acciones de resistencia por parte de los pueblos, en su gran mayoría son los jóvenes quienes las lideran, y sus causas son principalmente, por democracia y mejor justicia social. En este sentido, propone que existen maneras de mediar con estas monoculturas tan grandes, que parecen ser inamovibles. Son cinco ecologías de la experiencia y del conocimiento, son ecológicas porque posibilitan entender las relaciones entre los sujetos en sociedad y su entorno; no como resistencia a estas monoculturas, sino como un diálogo, que apunte a un horizonte del vivir bien o del buen vivir, como se menciona en las constituciones de Bolivia y Ecuador respectivamente; con el fin de superar estas monoculturas. El pensamiento decolonial apunta a la emancipación de los pueblos oprimidos en sus formas de ser, estar y sentir, por el poder capitalista. (p.8)

La primera ecología es la de los saberes, propone un diálogo más amplio donde el saber científico y el saber popular construyan conocimiento en conjunto. Todos los conocimientos son importantes, hacen parte de la historia, y no de manera global, la historia de cada sujeto y la relación intersubjetiva que teje con otros. “La ecología de los saberes propone que no hay ignorancia ni saber en general o en abstracto. Toda ignorancia es ignorante de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular, en un diálogo de saberes y conocimientos, incluidos los científicos”. (Ayestarán & Márquez, 2011, p. 13)

La ecología de las temporalidades, apuesta por expandir el espectro de la contemporaneidad, en donde coexistan simultáneamente lo contemporáneo y lo extemporáneo. Por otro lado, la ecología de los reconocimientos menciona que es necesario aceptar las diferencias evidentes, que ponen en cuestionamiento las jerarquías naturalizadas, cuestionando desde el diálogo estas prácticas que sesgan la posibilidad de participación

política y social de las comunidades. Sumado a esto, la ecología de las trans- escalas, pone sobre la mesa la importancia de analizar tanto las escalas locales, nacionales y globales, teniendo en cuenta que “las escalas y las cartografías de los fenómenos no coinciden necesariamente en un mismo plano epistémico y fenoménico. Se abre así la posibilidad de superar la ceguera epistémica por medio de topologías diferentes que nos permiten explicar y comprender fenómenos diversos y eventos complejos” (ibídem)

Para finalizar con estas cinco formas específicas de hacerle resistencia al capitalismo y al poder global, desde el lugar del análisis crítico y el diálogo, se encuentra la ecología de las producciones; desde esta lógica, es importante recuperar y valorar sistemas alternativos de producción, sean tradicionales o modernos, que el pensamiento productivista del capitalismo a subyugado, tratado como menos o invalidado.(p.13)

Metodología de investigación

2.1 Investigación cualitativa con enfoque documental

Alrededor de este método de investigación existe una amplia discusión, con diversas concepciones sobre su sentido y sus formas de llevarse a cabo. La profesora titular Adelina Clauso, de la Universidad Complutense de Madrid (1993) acude a autores como Vickery, Mijailov y Couture de Troismont para abordar varias nociones del Análisis documental. Por una parte, Vickery describe el método como un conjunto de tareas para la clasificación, ordenamiento y síntesis de documentos, con propósito de conservación o divulgación de su contenido. Por otro lado, Couture de Troismont considera que el mencionado proceso debe llamarse Descripción bibliográfica, y que este constituye solamente una fase del Análisis documental. En ese sentido, se entiende el método de una forma más holística, una que propende por el análisis profundo de fenómenos humanos, a partir de la revisión de los documentos. En ese orden de ideas, Mijailov propone una distinción en el análisis documental, entre el Análisis formal, y el Análisis de contenido. Con todo ello entre sus coordenadas, la profesora afirma que:

Salvando las distintas concepciones, y si admitimos que el documento viene caracterizado por su doble naturaleza constitutiva de soporte más contenido, así como que se trata de un objeto susceptible de ser analizado, parece evidente pensar que, el Análisis Documental, abarca tanto los aspectos formales como los de contenido. (Clauso, 1993, p 13)

Teniendo en cuenta estas diversas concepciones, acogemos aquella que entiende el análisis documental como una metodología de investigación de tipo social, que basa sus resultados en la recolección, selección y posterior análisis de información que está en forma de documentos, producidos por la sociedad como soportes físicos hechos, fenómenos y

manifestaciones de la realidad social que se han estudiado. También se denomina como Investigación basada en fuentes secundarias. Este es un método que:

“se mueve entre dos polos: el de rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad. Disculpa y acredita en el investigador esa atracción por lo oculto, lo latente, lo no aparente, lo potencial inédito, lo no dicho encerrado en todo mensaje” (Ñaupas, Valdivia, Palacios, Romero, 2013, p. 391)

Si bien el método del Análisis documental, desde esta perspectiva más holística, describe el proceso para realizar esta monografía, es pertinente mencionar que esta última, como parte de un proyecto investigativo mucho más amplio (como lo son las prácticas educativas comunitarias desde la investigación- creación/ formación), como una parte de un ecosistema más global, se nutre de la Investigación cualitativa con enfoque etnográfico. Esto debido a que no estamos analizando documentos ajenos a nosotros, o desarrollados en otro tiempo y por otros autores. Como investigadores, incluyendo a la asesora de la monografía, estuvimos inmersos en los contextos comunitarios descritos, Y fuimos algunos de los actores que movilizaron las experiencias educativas registradas en los documentos que estamos analizando a posteriori, Es decir, el interés investigativo de este proyecto es una extensión y especificación de las preguntas que han surgido desde el inicio formal de esta modalidad de práctica pedagógica en la LAE.

En ese sentido, nos basamos en los desarrollos propuestos por Álvarez y Ramos en *Circunvalar el arte para el campo de la investigación cultural y artística*. En este libro, donde el arte es el objeto de estudio, los autores proponen una serie de lineamientos para la consolidación de procedimientos de investigación propios de las artes y la cultura, para que el estudio de estas no se encasille por la fuerza en métodos que fueron propuestos para analizar otro tipo de fenómenos. Se propone aquí que el proceso investigativo desde una perspectiva

cualitativa, se vaya amoldando por el mismo objeto de estudio, lo que exige que los métodos deben adaptarse de manera que funcionen como métodos propios de lo que se está investigando. Así, el método “resulta ante todo un instrumento para un fin, y no puede ser esgrimido como un molde indoblegable” (Álvarez, Ramos, 2003, p42) La investigación cualitativa en el campo de la cultura y las artes se caracteriza por:

- Rol protagónico y reflexivo del investigador: Es necesario que el investigador se vea a sí mismo como instrumento de medida. Todos los datos son filtrados por su criterio, es decir, es posible que los resultados puedan ser subjetivos, lo que requiere que el investigador haga un ejercicio profundo de auto análisis y reflexión. Un procedimiento que se utiliza para efectuar una búsqueda profunda en el entendimiento de las experiencias de los sujetos es la comprensión intersubjetiva del objeto de investigación.
- Teorías e Hipótesis: “no suele probar teorías o hipótesis; es más bien, un método de generarlas”
- No tiene reglas de procedimiento: “el método de recogida de los datos no se especifica previamente, sino que este y los instrumentos son conformados en la medida en que el investigador va penetrando en su campo de estudio.”
- Investigación holística: porque trata de comprender el fenómeno cultural o artístico en su conjunto “aspira a una interpretación omniabarcante del fenómeno en sí.”
- Recursividad: el diseño del proceso investigativo va emergiendo en la marcha porque es allí en donde se determinan los métodos y procedimientos adecuados.
- Serendipity: como esta investigación se da en la marcha es necesario incluir los hallazgos no previstos, es decir, los que se dan en el camino.
- Dialogal: esto quiere decir que el investigador escucha las voces que interactúan en la práctica cultural investigada.

Traemos a colación la investigación cualitativa con enfoque etnográfico porque era nuestra apuesta metodológica antes de vernos obligados a dividir este proceso investigativo en dos entregas que abordan diferentes niveles o etapas de análisis, la primera de caracterización y la segunda de análisis documental. De ese modo, ambas monografías son fases específicas en el marco de un estudio, con enfoque etnográfico, alrededor de las prácticas educativas comunitarias, uno que revisa en retrospectiva nuestra propia experiencia de campo. Podríamos decir que son dos factores simbióticos dentro de un ecosistema investigativo.

Además, esta investigación adquiere su enfoque etnográfico porque se encamina a la producción de estudios analítico- descriptivos de “las prácticas sociales, las costumbres, los conocimientos acumulados y el comportamiento de grupos sociales en una cultura particular”. (Álvarez & Ramos, 2003, p. 85)

El corpus de información a analizar en este estudio se compone por los siguientes documentos:

- Monografía: “Caracterización de las prácticas educativas en contextos comunitarios, articuladas al énfasis de creación de 2017-II a 2018-II”
- Proyectos educativos: los que fueron planteados y desarrollados por los practicantes en los periodos delimitados, de cuyo devenir hay registros en modellbuch: 1 proyecto de 2017-II, (IDIPRON casa Normandía); 3 proyectos de 2018-I, (IDIPRON Cultura ciudadana); 5 proyectos de 2018-II (Corporación OPALAS)
- Transcripción de grabaciones de los grupos de discusión, que se dieron en las correspondientes tutorías de práctica pedagógica (# sesiones)
- Los referentes sobre Evaluación y Pensamiento Decolonial que orientan esta investigación.

FASE	DESCRIPCIÓN
<p>Fase preparatoria:</p> <p>Consiste en la delimitación temática y metodológica de la investigación, la formulación de los objetivos y preguntas, y de la ruta de trabajo a seguir.</p>	<p>Esta fase preparatoria duró un poco más de dos años, en la que cada tutoría se enfocó en diseñar mapas mentales sobre los referentes que soportan los conceptos contruidos. Luego, en matrices de clasificación organizamos la información obtenida de las experiencias y hallazgos de la práctica pedagógica comunitaria.</p>
<p>Fase descriptiva:</p> <p>Se centra en la organización y revisión detallada de los documentos seleccionados para el análisis, que configuran el corpus de información.</p>	<p>Producto de este proceso se construyó la primera parte de la investigación, en la que describimos cada una de las características que componen la práctica pedagógica en el marco de la I.C/F, en los periodos analizados. Esto resultó en el documento: Caracterización de las prácticas educativas en contextos comunitarios, articuladas al énfasis de creación.</p>
<p>Fase interpretativa:</p> <p>A la luz de las categorías y conceptos del marco teórico se analiza a fondo el corpus de información, en función de responder a</p>	<p>A partir de dicha monografía, y sus conclusiones, hicimos una nueva revisión del corpus de información a la luz de los nuevos referentes propuestos sobre</p>

las preguntas investigativas.	evaluación y pedagogía decolonial.
<p>Fase de construcción teórica:</p> <p>Con base en los resultados del análisis, se construyen las conclusiones que conllevan a la formulación de postulados teóricos que conjugan la información del corpus con la interpretación del investigador.</p>	<p>La construcción teórica la realizamos cruzando la información que arrojó la caracterización con los referentes epistemológicos sobre evaluación y pensamiento decolonial. Con ello llegamos a la construcción de una serie de orientaciones, partiendo de los desplazamientos del MFA, para la práctica en escenarios comunitarios, que podrían ayudar a materializar en la acción los postulados de dichos referentes.</p>

Análisis: la simbiosis entre comunidades, fortaleciendo vínculos intersubjetivos

Para iniciar el análisis vemos necesario recapitular brevemente cada una de las experiencias que sirvieron como escenarios para descubrir y elaborar esta propuesta de ecosistema decolonial:

IDIPRON Casa Normandía (2017-II)

Este proceso se llevó a cabo en la Unidad de Protección Integral (UPI), especializada en la atención a niños, niñas y adolescentes (NNA) víctimas de explotación sexual comercial, Esta unidad funciona en modalidad de internado, donde los NNA pasan por un proceso de restablecimiento de derechos de un año de duración, durante el cual reciben atención psicológica y de salud, cursan sus estudios escolares en modalidad de validación, asisten a diversos talleres de artes y oficios. El ingreso a la unidad se lleva a cabo por medio de operativos policiales, por la denuncia de algún familiar o allegado, o por voluntad propia del NNA vulnerado. Una de las líneas de trabajo de la UPI se centra en el desarrollo de habilidades para la vida, que puedan ayudar a los NNA a contemplar otras opciones de vida cuando egresen.

El proyecto educativo propuesto por el equipo de cuatro docentes en formación de la UPN se adscribía a la mencionada línea de trabajo, con la intención de aportar a la línea de desarrollo de habilidades expresivas, por medio de herramientas de diferentes disciplinas de las artes.

IDIPRON Cultura Ciudadana (2018-I)

Este proceso se realizó con jóvenes pertenecientes al proyecto cultura ciudadana de IDIPRON, la cual está diseñada para apoyar a estos en su proceso de resocialización y adaptabilidad al ambiente laboral desde el campo de las artes. Su ubicación varía dependiendo del lugar en donde tengan que hacer una intervención artística, por lo general en

espacios públicos. En este escenario se desarrollaron tres proyectos, guiados por diferentes compañeros y compañeras de la licenciatura, quienes se organizaron por parejas para trabajar en grupos más pequeños con los jóvenes. De estos encuentros surgió el tema: “Yo creador”, a raíz de que los jóvenes les manifestaron a sus orientadores la necesidad de crear, ya que su oficio no se los permite. A partir de esto se consolidaron cada uno de los proyectos que se gestaron. (revítese el documento de caracterización de las prácticas)

Corporación OPALAS (Organización Participativa de Actividades Lúdicas Artísticas para la Sociedad) (2018-II)

Esta es una organización comunitaria que se ubica en el barrio Molinos II, de la localidad Rafael Uribe Uribe, cuyo objetivo es el abordaje de diversas dificultades y problemáticas del sector, por medio de la formación artística y social. OPALAS maneja tres líneas de trabajo: formación de líderes, educación ambiental y recuperación del territorio, y tiene convenios con varios espacios e instituciones del sector como el Polideportivo, la huerta comunitaria Newen Mapú, la fundación Filermo, la UPI Molinos del IDIPRON, o el jardín infantil Espigas de amor. A cada pareja de docentes en formación (a excepción de una practicante que trabajó individualmente) le correspondió uno de estos lugares, y para ello propusieron proyectos educativos (cinco en total) en los que convergían sus conocimientos e intereses artísticos con las dinámicas propias de los espacios y los objetivos de las tres líneas de trabajo.

3.1 La simbiosis

Para empezar, no podríamos hablar de un ecosistema sin tener en cuenta la simbiosis², que es la relación que se teje entre diferentes organismos en pro de obtener un mutuo beneficio, según lo que uno tenga para aportar al otro. En la naturaleza podemos observar este tipo de asociaciones entre especies que, a primera vista, no podrían ser más dispares, como es el caso de las flores y las abejas. Éstas últimas se alimentan del néctar que produce

² Simbiosis: Es una relación donde los dos organismos se necesitan mutuamente, si uno muere el otro también.

la planta, y al mismo tiempo contribuyen a la polinización al viajar de una a la otra, en un proceso que es indispensable para el sostenimiento de la vida.

Traemos este concepto a colación porque es la base misma de las dinámicas comunitarias. Volviendo a la definición de Walsh sobre *re-vivir*, como una apuesta por el bienestar colectivo (basado en la relación de mutuo beneficio entre sus individuos), podemos trazar un paralelo entre ésta y las distintas relaciones de comensalismo³ y mutualismo⁴ que sustentan los ecosistemas. Así mismo, cuando hablamos de intersubjetividades desde Alfonso Torres (2013) nos referimos a las dinámicas relacionales que se gestan en el seno de un colectivo humano, con las que se conforma un lugar simbólico común a partir de los aportes de los diferentes sujetos.

Esto es importante en el contexto de las prácticas educativas comunitarias, pues nos da una idea del tipo de dinámicas o estrategias que, como docentes, podemos proponer para facilitar el diálogo de saberes entre nuestro constructo epistemológico y los conocimientos propios de la comunidad con la que vamos a trabajar.

Del mismo modo, la simbiosis es una actitud idónea con la cual asumir nuestro quehacer, pues cuestiona ciertos imaginarios alrededor del trabajo comunitario, como por ejemplo: con el arte vamos a “salvar” vidas en contextos marginalizados, con nuestro conocimiento validado por la academia vamos a “ampliar” su bagaje cultural para “sacarlos” de sus lugares comunes y demás narrativas que en el fondo tienen una lógica colonizadora, aunque sea con las mejores intenciones, pues reproducen relaciones epistémicas verticales. Esto es normal, teniendo en cuenta la orientación de nuestro MFA hacia la educación formal. Aunque este se pregunta por la acción conjunta, no se pregunta directamente por las desigualdades epistémicas o las condiciones de colonialidad o de justicia social en la educación, lo que para

³ Comensalismo: tipo de relación entre organismos, en la que uno obtiene beneficio del otro sin causarle ningún perjuicio.

⁴ Mutualismo: tipo de relación biológica en la que ambos organismos obtienen y aportan un beneficio al otro.

ustedes es fundamental en contextos comunitarios, y bien valdría la pena también plantear en la escuela formal. Entonces, aspectos que para este son de vital importancia para una correcta secuencia didáctica, aquí adquieren otro significado, y así mismo requiere de otras orientaciones.

En el transcurso de los tres procesos de prácticas educativas que estamos analizando hemos podido ver cómo, de manera intuitiva, se empezaron a gestar estas relaciones simbióticas a raíz de los desplazamientos de nuestro rol docente, de los contenidos disciplinares y la estructura de clase, que fueron necesarios para entablar un diálogo más orgánico con las comunidades.

A continuación, veremos ejemplos destacados de los desplazamientos que propiciaron relaciones simbióticas en los diferentes proyectos desarrollados en esta práctica en contextos comunitarios.

En IDIPRON Casa Normandía, dadas las problemáticas de consumo de sustancias psicoactivas (SPA), existía una estrategia para mitigar la ansiedad derivada del síndrome de abstinencia, que consistía en el consumo de limón. El personal de Casa Normandía (el PUPI) no nos informó de esto previamente, lo cual, aunado a las normas tradicionales del aula que conocíamos de toda la vida, generó un conflicto con la comunidad. En nuestra segunda clase, una de las estudiantes se salió por un momento de la actividad, y regresó al par de minutos comiendo limón. Nuestro proceder fue regañarla por estar “comiendo en clase”, y ser displicentes cuando nos dijo que lo hacía por “las ansias”. Cuando el grupo nos hizo caer en cuenta de nuestro error, decidimos darle la bienvenida al limón durante el resto del proceso, como un dispositivo multifuncional que nos permitió, entre otras cosas, regular el uso de la palabra, orientar actividades de coordinación, conocer los nombres y seudónimos favoritos de los niños, niñas y adolescentes (NNA), y abrir el espacio para el consumo de este y otros alimentos durante las sesiones.

Se convirtió en una oportunidad para entablar un diálogo más cercano con los NNA. Además, generó una estrategia didáctica que empleaba diferentes ejercicios del entrenamiento teatral para transponerlos en función de nuestro objetivo, incluyendo el limón como objeto o característica principal de la actividad, y de esta forma se posibilitó comer y evitar la ansiedad en clase.

(Nocove, 2020, p. 20)

Esta estrategia la podemos relacionar con el concepto de memoria colectiva propuesto por Walsh. Si bien en los pueblos originarios o en comunidades ancestrales este concepto alude a los saberes culturales que se han transmitido por generaciones, la autora nos dice que también se refiere a esos conocimientos o costumbres de la vida cotidiana que configuran el modo de vida del colectivo, aquellas actividades o características que se mantienen vigentes y se adaptan según el devenir de la comunidad. Esto configura una memoria colectiva viva, que no se limita a la herencia ancestral, sino que también abarca esas pequeñas acciones del diario vivir que van mutando y nutriéndose de otras.

En ese sentido, el consumo de limón es uno de los elementos, una ritualidad, que conforma la memoria colectiva de los NNA de Casa Normandía, y el uso de este como un dispositivo didáctico dentro de las clases, es un ejemplo del carácter vivo de esta memoria, pues al entrar en diálogo con nuestras propuestas adquiere una nueva dimensión y se transforma.

En esta situación, desde nuestra autoridad como docentes, pudimos habernos atornillado en nuestras normas académicas, insistir en ellas, prohibir el consumo de limón en nuestros encuentros, y desconocer la información del contexto. Por otro lado, pudimos haber optado simplemente por permitir dicho consumo, sin ahondar más en ello, para no tener más inconvenientes con la comunidad, para pasar la página y seguir con el proyecto. En su lugar

optamos por poner sobre la mesa esta característica del contexto y ponerla a dialogar con nuestros saberes pedagógicos en cuanto a estrategias didácticas. Por ello, es importante resaltar que este ejercicio propició una apertura al diálogo de saberes, algo indispensable a la hora de entablar relaciones intersubjetivas, pues desplaza las jerarquías verticales que suelen observarse en las aulas de clase, en las que es uno quien posee el conocimiento válido, y los otros son receptores de este.

Al desdibujar estas verticalidades se abre el espacio para que los saberes propios, (la memoria colectiva de la comunidad), tengan la misma relevancia que los académicos, y asimismo se desdibuja o desplaza la idea de autoridad y control que se suele asociar al docente. Esto permite que entre ambas partes se empiecen a tejer unas relaciones más equitativas y horizontales entre seres humanos que se encuentran a compartir conocimiento, y a construir en colectivo, en resumen: a fortalecer las relaciones intersubjetivas que, según Torres, son el núcleo de una comunidad.

Así mismo, en los contextos comunitarios los contenidos disciplinares de artes escénicas pasan a constituir diferentes estrategias para la enseñanza, abriendo el espectro a las necesidades e intereses de la comunidad. En cada uno de los periodos académicos analizados, pudimos observar que casi de inmediato, los docentes en formación se dieron cuenta que la lógica de los contenidos disciplinares no es muy útil. Por ejemplo, en IDIPRON Cultura ciudadana 2018-I, un grupo docente propuso a la población adoptar el decálogo de Jerzy Grotowski porque lo consideraban pertinente para potenciar los saberes previos alrededor del teatro. Sin embargo, se encontraron con cierta resistencia por parte de los jóvenes:

Se realizó la explicación de Grotowski y sus postulaciones. En la explicación algunos estudiantes estaban atentos, otros no lo estaban, quizá porque no entendían la razón del por qué este referente. Fue una explicación en la que evidenciamos: hizo falta que fuera más concreta o sencilla, con más recursos

visuales (...) hay tres chicas que no se ubican dentro del ejercicio, su cuerpo no está en disposición, se realiza el llamado en general, sin embargo, a mi juicio no les interesa los ejercicios. Hablan entre ellas, o en caso extremo están con sus celulares. (Santos & Vanegas; 2018; Modellbuch: En búsqueda de mi yo creador; p. 19)

Si bien las docentes reconocen un desacierto en la forma de presentar el referente, llama la atención que no se cuestionan la pertinencia en el contexto del referente en sí, dado que lo presuponen importante porque lo fue para ellas en su formación profesional como actrices.

Debido a este tipo de situaciones se realizaron diferentes propuestas de cómo podría funcionar mejor la movilización de saberes en escenarios comunitarios.

Otra situación que propició un desplazamiento frente a los contenidos, se dio en el proyecto Carnaval del disfrute campesino, en la práctica educativa realizada en el Polideportivo Molinos II con adultos mayores en el marco del trabajo comunitario de OPALAS en este sector, en el que los docentes en formación construyeron una propuesta didáctica basada en el acondicionamiento físico y la construcción coreográfica alrededor de los ritmos del Carnaval de Barranquilla. Por un lado, los ejercicios y pasos propuestos no eran acordes con las corporalidades de los adultos mayores, con lo que muchas veces quedaban rezagados, confundidos con los movimientos, o de plano debían salirse de la actividad por alguna dolencia o problema físico. De nuevo, los practicantes diseñaron las actividades de manera prescriptiva, asumiendo que el Carnaval de Barranquilla era pertinente por ser la idea más universalizada de carnaval que tiene nuestro país. Con el avance de las sesiones, y en diálogo con la comunidad, los practicantes descubrieron que los adultos mayores tenían sus propios saberes carnavalescos en torno a las fiestas campesinas: coplas,

carranga, fabricación artesanal de máscaras, entre otros. A raíz de esto, el proyecto educativo se reestructuró para darle el protagonismo a estos temas emergentes, y del mismo modo, la comunidad empezó a tomarse la vocería y pasó a ejercer algunas funciones propias de un docente: enseñar estos saberes a los practicantes, quienes pasaron a ser reguladores, mediadores, o facilitadores del espacio, en lugar de ser los poseedores del conocimiento. A partir de esto el proyecto educativo fluyó.

Hay varios aspectos interesantes que señalar de este caso. Por un lado, es un claro ejemplo de lo que constituye una memoria colectiva viva en términos de Walsh, pues dicha música y danzas fueron aprendidas por los adultos mayores por medio de la oralidad y sus vivencias cotidianas; y al traerlo a un espacio como el polideportivo, este saber se mantiene vigente y se permea de otros, como los propuestos por los practicantes, con lo que evoluciona y adquiere nuevas dimensiones de sentido.

Por otro lado, vemos cómo el proyecto educativo pasó de una lógica de transmisión unidireccional de conocimiento por parte de los docentes a un ejemplo de ecología de los saberes, gracias a la desjerarquización y al diálogo de saberes que se propició. Según Boaventura de Sousa Santos, la ecología de saberes consiste básicamente en la interacción y convivencia entre saberes y lugares de pensamiento diversos, donde caben tanto los de la academia como los populares. En esta ecología también se rompen las jerarquías cognitivas y entre las personas involucradas; ningún saber es más importante, más válido o más elevado que los otros, y nadie es más sabio, letrado o inteligente que los demás, y del mismo modo los roles de docente y aprendiz son volátiles y rotan constantemente. Podríamos decir que el diálogo de saberes, en términos de Torres es la forma en que se construye y desarrolla la ecología de los saberes, es la base de ésta.

Otro de los proyectos que arrojó bastante información de nuestro interés fue el de Literatura y Huerta. Este se llevó a cabo en Newen Mapú, una huerta comunitaria ubicada en

un terreno que fue apropiado por la gente del barrio. Durante los últimos diez años, la huerta se ha mantenido en funcionamiento y es uno de los espacios de trabajo de OPALAS, adscrita a la línea de territorio.

Aquí, los docentes en formación propusieron un proyecto interdisciplinar, en cuyos encuentros se realizaba el trabajo agrícola propio del lugar, acompañado con la lectura de relatos y otros textos relacionados con la naturaleza, junto con la toma de bebidas calientes como agua aromática y tinto. Lo más interesante es que los practicantes no tenían experiencia ni conocimientos relacionados a la agricultura, mientras que la comunidad (integrada por adultos mayores del barrio y jóvenes del IDIPRON de la UPI Molinos) sí contaba con dicho bagaje.

El profesor se desplaza hacia la transversalidad del conocimiento. Ejecuta acciones artesanales y manuales en pro de una comunidad inmiscuida en un contexto que poco a poco él debe ir reconociendo. El profesor que tiene que decir muchas veces no sé y pregunta cómo se hace. El profesor que está dispuesto a aprender desde tomar una pala y abrir un hueco en la tierra hasta pedir prestada una estufa, en una casa desconocida (Buitrago & Meneses; Modellbuch: Huerta comunitaria; 2018, p. 8)

Este es otro ejemplo de la ecología de saberes, en la que convergen tanto los conocimientos académicos (La literatura y la pedagogía) como los populares (el trabajo agrícola). También podemos hablar de una ecología de las temporalidades, puesto que esta memoria colectiva de la comunidad se mantiene viva al interactuar con estos visitantes externos.

Por esta razón decidimos desapegarnos de los procedimientos propuestos por el MFA y propusimos que, en lugar de contenidos, los encuentros giraran en torno a un eje articulador porque, en primer lugar, este concepto se desliga de los saberes específicos de una u otra

disciplina, que pueden converger en la clase, pero no son el centro de la misma. En segundo lugar, es un concepto más amplio en sí mismo, pues, así como puede ser un tema (el cual se puede desplazar y pasar a un segundo lugar según el desarrollo del encuentro), también puede ser una pregunta o serie de preguntas, una actividad o dispositivo didáctico. (Nocove, 2020, p. 30)

En el caso de los periodos analizados, los ejes articuladores fueron: “Yo creador” en el periodo 2018-I - y “Yo profesor” en el periodo 2018-II, debido a el hambre socio creativa (en la que profundizaremos más adelante) que se empezó a construir, a partir de las relaciones intersubjetivas que se tejieron con las comunidades, y de las diferentes reflexiones alrededor del rol docente.

Así mismo, la ecología de las temporalidades, nos permite entender el conocimiento como una memoria viva, que está en constante construcción y no es una mera transmisión de saberes de manera unidireccional, sino un poco más flexible y amplia. Por esto, la estructura de la clase como la propone el MFA se desdibuja para permitir otras formas no lineales, que incluso desbordan espacio del encuentro.

Se denominó como encuentro de saberes porque en dichos encuentros no solo aprende la comunidad, sino que los docentes investigadores también aprenden con ella. Es un intercambio de saberes y experiencias. “puede ser entendido como un mecanismo de reparación epistémica étnico - racial” (El encuentro de saberes: hacia una universidad plurifacética, Carvalho; Flores & Martínez, 2017) (Citado por Nocove, 2020, p. 40).

Esto nos permite pensar en una estructura de la clase basada en la justicia social y las ecologías de las experiencias y el conocimiento, en el marco del pensamiento decolonial, porque esta no solo se rige al espacio del aula de clase, sino que permite entrar en diálogo con

los saberes de la comunidad y que esto se pueda dar en cualquier escenario y en diferente orden al del aula de clase.

“En una ocasión, una de las abuelas llegó al espacio con una máscara de yeso y le fue permitido tomarse un tiempo de la clase para compartir dicho trabajo. El devenir de los encuentros pasó a ser más una serie de dispositivos, como juegos teatrales o recorridos didácticos dentro del espacio, para detonar el compartir de experiencias y la generación de un ambiente de carnaval. De ese modo, no solo los docentes reconocieron los saberes propios de la comunidad, sino que la misma comunidad se hizo consciente de la importancia que tiene su conocimiento” (Nocove, 2020, p. 91)

Además, en el caso de Newen Mapú podemos observar cómo se materializan dos de las características esenciales de las pedagogías decoloniales que propone Walsh: re- existir y re- vivir. La primera porque esta comunidad ha creado de manera autónoma un espacio para proveerse de condiciones de dignidad dentro de la colonialidad, pues con la huerta pueden cosechar productos alimenticios a muy bajo costo, aliviando en parte las dificultades económicas propias de la localidad. En cuanto a la segunda, re- vivir, cabe resaltar que la huerta funciona también como un lugar para el encuentro, para el fortalecimiento de las intersubjetividades, un lugar en el que el colectivo construye un buen vivir en correlación con el otro. En esta huerta, donde los diferentes vecinos aportan su parte, se puede generar un mutuo beneficio constante que configura una relación simbiótica.

También vimos materializada la tercera característica de la pedagogía decolonial: resistir. En la práctica de IDIPRON Cultura ciudadana los NNA que pertenecían a este espacio ya estaban inmersos en una dinámica laboral desde las artes; sin embargo, sentían que su función se limitaba a interpretar las propuestas artísticas que les dictaba la institución. A raíz de esto la población manifestó a los practicantes esta carencia: “fue por petición de ellos

mismos, ya que, como su trabajo responde al nivel técnico del quehacer estético, no tienen un espacio para hacer su propia creación artística” (Nocove, 2020, pág. 68). Esto es un ejemplo de resistencia porque, según Walsh, esta no se limita a protestar o mostrar descontento frente a una realidad, sino que se trata de proponer o construir una alternativa a eso que genera inconformidad. En este caso, los NNA solicitaron a las practicantes el espacio creativo que la institución no les brindaba.

Ligado a esto, la ecología de las trans escalas, propone que todas las situaciones, por más pequeñas que sean, son igual de relevantes que los grandes problemas que considera la globalización; cada quien asume un rol que determina el siguiente paso a dar, en cada una de las escalas. Teniendo en cuenta esto, el rol docente se desliga de la idea del profesor que posee el saber sabio, único e indiscutible, para formar un equipo de trabajo entre la comunidad académica y la comunidad comunitaria, en el que todos asumen un rol determinante de manera equitativa y horizontal dentro del encuentro.

“el estudiante (docente en formación) se sabe ajeno a la comunidad, pero poco a poco, y despojándose de su personaje de profesor, logra hallar las maneras y los lugares para establecer vínculos con la población que incluso desbordan el espacio de la clase y la interacción profesor-alumno, para instalarse en las dinámicas de lo comunitario” (Rozo, et al., 2020, p. 215)

3.2 Condiciones para propiciar el diálogo de saberes y la intersubjetividad

Estos temas se han convertido en el eje central de esta investigación, en parte por su recurrencia, pero sobre todo porque son los componentes esenciales del tejido social en el seno de una comunidad. Recordemos que, según Torres, la intersubjetividad no es la sumatoria o mezcla de las subjetividades individuales, sino más bien es la construcción de un lugar simbólico común con el que se identifican las personas del colectivo (sin dejar de lado

sus individualidades), y esto solo es posible mediante el diálogo de saberes. Como su nombre lo indica, se trata de una manera horizontal de construcción de conocimiento, mediante el intercambio y el diálogo.

En el transcurso de estos tres periodos pudimos evidenciar en los diferentes proyectos educativos una apuesta por la horizontalidad, por encontrar otras maneras de relacionarnos con el saber y las poblaciones, distintas a las conocidas en el ámbito formal de la educación, y las que contempla el MFA. Llama la atención cómo en Normandía, Cultura ciudadana y Polideportivo los desplazamientos del lugar del docente, y de la jerarquización del conocimiento, ocurrieron a raíz de un inconveniente o discrepancia entre las expectativas de los practicantes y la realidad comunitaria.

Para el caso del limón, cabe aclarar que el equipo docente llegó con nociones de IAP y de otras formas de pedagogías decoloniales como la pedagogía del oprimido. Sin embargo, estos referentes eran vistos desde una dimensión teórica y descontextualizada, pues a pesar de las intenciones por acercarnos a estos temas, no contábamos con lineamientos o herramientas para aterrizarlos a la práctica. Nuestro único andamiaje en ese sentido era el MFA. A posteriori, podemos decir que hizo falta escuchar las voces de la comunidad, sus conocimientos, sus inquietudes y expectativas, antes de construir el proyecto educativo (o mientras se construía), y con esto llegamos al quid del asunto: para que se den estos desplazamientos y se llegue a esa horizontalidad del conocimiento que se espera en estos contextos, es necesario crear condiciones o dispositivos que lo faciliten.

Desde el semillero de ICF se ha complementado esta búsqueda con un proyecto de investigación que aborda estas cuestiones, titulado: *Investigación acción creación artística (IACA) orientaciones metodológicas para el diálogo con comunidades*. Dicha monografía, parándose en los postulados de la Investigación Acción Participativa, propone un cuerpo de sugerencias para los procesos de ICF en escenarios comunitarios.

La propuesta de la Investigación Acción es vincular una relación horizontal, sujeto-sujeto, reconocer que el grupo social posee unos conocimientos y a partir de la experiencia entabla un diálogo con el investigador, por tanto, las dos partes aportan a la transformación de la problemática social. (Huertas & Vanegas, 2018; p. 22)

Esta es la razón por la que trajimos a colación la monografía de la IACA, porque una de sus propuestas más significativas, el hambre socio- creativa, nos puede dar luces al respecto.

El punto de partida de esta propuesta es el hambre creativa (desde Jean Luc Nancy) que se trabaja en el énfasis de creación desde el marco de la ICF; esta es básicamente la conjunción personal de pulsiones, intereses, e inquietudes que impulsan al artista a embarcarse en un proceso creativo. La IACA propone que, en el diálogo con comunidades, el artista docente debe descentrar la mirada de sus propios intereses para construir un hambre creativa en conjunto con el colectivo, donde converjan los intereses creativos de los diversos integrantes, y así darle al proyecto un norte que, en la medida de lo posible, se nutra de todas las voces y no solo del hambre creativa personal del docente.

“una creación que se da en diálogo con una comunidad nos permite afirmar que la necesidad creativa no solo responde a intereses subjetivos, sino a intereses comunes y sociales.” (Huertas & Vanegas, 2019, p. 85)

Entre las orientaciones que se proponen alrededor del hambre socio-creativa cabe destacar la de establecerla y desarrollarla desde el primer encuentro con la comunidad (que en el MFA corresponde al diagnóstico), indagando en los intereses o inquietudes de los diversos individuos. Esto podría ayudar a evitar que en los proyectos educativos los practicantes

propongan temas o referentes alejados al contexto y que no tienen en cuenta la memoria colectiva de la comunidad.

De ese modo, se crean condiciones que facilitan el diálogo de saberes y la horizontalidad desde el inicio del proceso. Por otro lado, el hambre socio-creativa podría ser en sí misma una estrategia de evaluación (no calificación), porque permite evaluar múltiples dimensiones del contexto y los individuos: sus saberes, su relación con el territorio, sus relaciones intersubjetivas, su apertura al diálogo, etc. Esto vendría siendo, en palabras de Murillo e Hidalgo, una forma de evaluación culturalmente sensible y para el aprendizaje, puesto que pretende recabar en información que coadyuve a potenciar el proceso de construcción de conocimiento, de acuerdo a las particularidades del contexto.

Volviendo al ejemplo del Polideportivo, podemos ver cómo al desplazarse el hambre creativa personal de los practicantes (la construcción coreográfica alrededor del carnaval de Barranquilla) por algo más cercano al hambre socio- creativa (fiesta campesina), el proceso fluye de manera más orgánica y se acerca más a una auténtica ecología de los saberes.

Teniendo en cuenta esta premisa, identificamos que la cartografía social expandida, hereda de la IACA, la concepción de hambre socio creativa, teniendo en cuenta que este instrumento de la Investigación. Creación/ formación se ha venido implementando en la práctica pedagógica comunitaria, para que los docentes en formación manifiesten su hambre creativa, a partir del primer encuentro con la comunidad y la observación que realiza cada practicante sobre esto.

Esta forma de cartografiar se ha enfocado en presentar creaciones escénicas que hablan sobre lo que el practicante, observa, percibe y siente en ese primer encuentro con la comunidad en su territorio; sin embargo, no aporta la información para lo que está diseñada la cartografía social, a partir de su definición y su uso en la práctica pedagógica.

Según Vargas, Aristizábal y Crespo (2017), la cartografía social es una herramienta para la elaboración de mapas, que aportan información sobre diferentes aspectos de la comunidad y el territorio que habita. La característica principal de este método, es que no solo se trata de representar un mapa, sino que este se diseña en colectivo, sobre la experiencia vivida por cada quien, de manera horizontal y participativa, dejando como resultado una creación colectiva, que habla sobre el territorio que habita la comunidad. (p.5)

Así mismo, el MFA, propone que el trabajo cartográfico debe dar cuenta de la ubicación en el territorio local del lugar en donde se realizará la práctica pedagógica, a partir de la observación que realiza el practicante, con el fin de comprender el contexto de los estudiantes y tenerlo en cuenta en la formulación del proyecto de aula.

A partir de esto, evidenciamos que el carácter social de la cartografía, es lo que le da el sentido comunitario a la práctica I.C/F, teniendo en cuenta que la metodología de creación artística que propone la IACA es el hambre socio creativa, es decir, todo el proceso creativo se realiza en colectivo, de manera horizontal y participativa, estableciendo así vínculos intersubjetivos en un encuentro de saberes entre las comunidades participantes (comunidad académica LAE y comunidad comunitaria de la práctica). Por último, en la licenciatura se le ha añadido a la cartografía social los conceptos “sensible y expandido” porque apelan a las manifestaciones artísticas desde un lenguaje interdisciplinar y holístico.

De este modo, la cartografía social constituye en sí misma un dispositivo didáctico, teniendo en cuenta que “la creación artística desborda la finalidad meramente estética y se convierte en una estrategia para impactar en la realidad cotidiana, para proponer nuevas ideas” (Nocove, 2020, p.40). Así mismo, entender la obra de arte como un dispositivo didáctico, nos permite dialogar con la ecología de las trans escalas de Boaventura, ya que permite reconocer la creación artística y su proceso, en el marco de la educación comunitaria y la teatralidad liminal como una obra de arte.

Es por esto que el tema de la territorialidad puede ser el eje articulador en el primer encuentro con la comunidad, teniendo en cuenta que el concepto de territorio, no solo se refiere al espacio físico, sino a los afectos, sentires y nociones (qué y cómo lo comprendo) sobre el mismo, teniendo en cuenta el tipo de información que arroja la cartografía.

Un ejemplo de esto es Nosotros los payasos, ya que este proyecto tenía como objetivo:

aportar a la línea de Territorio propuesta por Opalas, desde el punto de vista de la autopercepción y el autoconocimiento, que queríamos aportar a que estos niños conocieran otras formas distintas de relacionarse con ellos mismos, con los otros niños y con su entorno”. (Ruiz; Modellbuch: Nosotros los payasos; 2018; p 8)

Aquí podemos ver cómo el concepto de territorialidad trasciende del espacio físico a otras perspectivas sobre este. Así mismo, el territorio de una comunidad lo podemos entender desde diferentes puntos de vista, “como el lugar que ocupamos” en casa Normandía,

Este grupo de personas no es nombrado comunidad por el marco institucional, nosotros asumimos que podríamos denominarlos así, sin embargo, sí apropian dinámicas comunitarias en las que es inevitable relacionarse de cualquier manera con otras personas con las que se debe convivir, en el mismo lugar durante determinado tiempo, estrechando lazos afectivos (Nocove, 2020, p.70)

O apropiación del territorio como en el caso de la estrategia de cultura ciudadana:

Aunque parece fortuito, el hecho de que las clases deban hacerse en la calle, en el parque, en el barrio la Victoria o en Morelia, pasa porque la ciudad (Bogotá) como territorio, en términos de Torres, es el lugar de enunciación de la estrategia Cultura Ciudadana, (ibídem)

Por esto identificamos que otra de las características de la cartografía social es que se acerca a la propuesta de evaluación para la justicia social desde diferentes aspectos. En primer lugar, Hidalgo y Murillo (2015) proponen que la evaluación se debe dar en simultáneo con el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta que desde el inicio hasta el final del encuentro surge mucha información sobre el proceso de cada estudiante; sumado a esto, la cartografía social, como se ha implementado hasta ahora en la práctica, se presenta al inicio de la misma, teniendo en cuenta que debe aportar información sobre el contexto territorial, social, cultural, etc., del lugar para la formulación del proyecto de aula.

Teniendo en cuenta lo anterior, tanto la cartografía social como la Educación para la Justicia Social (EJS) deben ser sensibles al contexto cultural, es decir, en el caso específico de la práctica comunitaria de I.C/F., los docentes en formación deben conocer y comprender el contexto socio cultural en el que habitan sus estudiantes, para que, a partir de esto, se reconozca y se evalúe desde las diferentes perspectivas culturales del entorno. En esto podemos evidenciar cómo la lógica de las tres R's toma fuerza porque permite el reconocimiento cultural de cada quien, propicia escenarios de representación y participación al construir en colectivo la cartografía social; y propicia el ejercicio de redistribución del conocimiento, en el caso puntual de la educación, porque se tiene en cuenta los saberes de cada quién, al contexto y realidad cultural que viven en su comunidad. Así mismo, la cartografía social es incluyente porque propone tener en cuenta la voz de todos los participantes sin discriminación alguna.

3.2 La evaluación como el componente que propicia la relación entre los seres vivos y el medio

La discrepancia percibida entre las herramientas del MFA y nuestros objetivos con el proyecto, nos llevó a plantear ciertas estrategias evaluativas que dialogaran con las diferentes posibilidades que proponen las ecologías de las experiencias y el conocimiento de

Boaventura, que además busque establecerse a partir de relaciones intersubjetivas más horizontales, en el marco del revivir, resistir y re-existir juntxs e igualito, para intentar reparar los diferentes casos de injusticia observadas en la sociedad. Entre estas estrategias evaluativas destacamos: en IDIPRON Normandía, las carteleras reflexivas (pliegos de cartulina en los que los NNA podían expresarse por escrito con total libertad), y la discusión colectiva de reflexión al calor del refrigerio (que no estaba centrada en el aprendizaje de los NNA sino que tenía una perspectiva holística, pues ellos podían expresar su opinión sobre el quehacer de los docentes y su visión global del proceso) que se dio en la mayoría de procesos.

Estas estrategias pueden ser nombradas, en el marco de la EJS como: Evaluación del desarrollo integral, que desborda la verificación de los contenidos en pro de revisar otras esferas como el desarrollo socio-afectivo y el sentido crítico. También podemos hablar de evaluación “para” el aprendizaje más que “del” aprendizaje, que según Murillo e Hidalgo (2015) le sirve al docente “para replantearse la propia práctica, viendo qué aspectos de su enseñanza es necesario mejorar” (p. 10). En efecto, con la información recogida por medio de ambas estrategias, hacíamos los ajustes respectivos en los planes de las subsiguientes clases en procura de acercarnos, cada vez más, a un tipo de encuentro que fuese más provechoso para todos los implicados.

En esta experiencia se dieron los primeros pasos para establecer que la evaluación fuera de manera dialógica, es decir, es una conversación entre personas que necesitan expresar duda, molestia, conformidad, alegría, etc. frente al proceso de enseñanza aprendizaje. Esto está relacionado con los procedimientos de la evaluación comunitaria, ya que esta propone que es necesario tener comunicación permanente entre todos los actores que participan en el proceso evaluativo, a partir de acuerdos que se van estableciendo en cada encuentro y de manera progresiva.

Decidimos que la dialéctica como propone la filosofía, debía ser el núcleo de la evaluación, entonces, por medio de preguntas orientadoras detonamos la conversación. Al principio no fue fácil, pero a medida que les mostrábamos que era importante para nosotros conocer su opinión sobre nuestra práctica, conversaron más y respondieron con sinceridad. (Nocove, 2020, p. 70)

Del mismo modo ocurrió en los otros semestres. En el proyecto de IDIPRON Cultura ciudadana 2018-I hubo un interés por desjerarquizar el conocimiento, evidenciado en la propuesta de indagar en el hambre creativa de la población, en lugar de la de las docentes, el uso de bitácoras personales donde cada estudiante pudiera consignar sus reflexiones, y en la intención de evaluar el proceso de una forma colectiva y dialógica “que permita al estudiante evaluarse a sí mismo” (Santos & Vanegas; 2018; Modellbuch: En búsqueda de mi yo creador; p 19). Estas propuestas se corresponden con algunas de las características de la EJS: Una evaluación democrática y participativa, en la que se debe, según Murillo e Hidalgo (2015), “empoderar a los estudiantes en la evaluación, es decir, que ellos sean un elemento activo y clave de su propio proceso de evaluación”. Y también podemos hablar de una evaluación inclusiva que “tenga en cuenta a todos los estudiantes, valorando sus diferencias individuales” (Ibídem) Desafortunadamente, no hay registros de cómo se llevó a cabo y cómo funcionó esta idea de evaluación en la práctica in situ.

En la corporación OPALAS, por ejemplo, en la práctica “Carnaval de la alegría y el disfrute campesino”, orientada por Wendy Rey y Jonathan Aguiar, las coplas se convirtieron en una estrategia evaluativa muy interesante porque propició el diálogo de saberes con sus estudiantes, quienes eran abuelos y abuelas de la comunidad del barrio Molinos II, y se

realizó desde un lenguaje cercano a ellos, los practicantes encontraron en la memoria colectiva de la comunidad ideas para estrategias evaluativas.

... y expresaran sus sentires desde las coplas; lo cual incluso se convirtió en una estrategia evaluativa, que además de “la disposición y actitud de los participantes” constituyó la única coordinada para la evaluación. (Nocove, 2020, p.42)

Aquí vemos en acción y claramente dos características de la EJS: una evaluación culturalmente sensible, que según Murillo e Hidalgo debe adecuarse al contexto cultural de la población y debe pensar en formas de aprender de los estudiantes, no solo de enseñarles. Este también es un ejemplo de evaluación interdisciplinar, puesto que intervienen herramientas del canto y la métrica, que son disciplinas no convencionales en los procesos evaluativos.

También nos permitió identificar que los criterios de evaluación propuestos por el MFA, no son pertinentes en la práctica comunitaria, ya que proponen que el docente en formación establezca criterios diferentes en cada fase de la clase, sobre lo que los estudiantes deberían hacer con lo que están aprendiendo y la actitud que asumen frente a su proceso formativo, “...La respuesta de los alumnos ante las propuestas permite verificar la claridad con la que se expone el programa general y el plan de clase” (Merchán, 2015, p.3). Además, que no es claro si las orientaciones establecidas en el formato de plan de clase, son para el profesor en formación que está realizando su práctica o para el docente en formación que está realizando la observación de su compañero.

Se evalúan los niveles de comprensión de la propuesta del profesor. Instala las formas particulares de hacer teatro, comprender la intención de las actividades en función de los contenidos. Da forma al lenguaje dramático. Si es comprendido, si no, Si cumple las expectativas de los alumnos (Merchán, 2015, p. 3)

En OPALAS se dieron pasos más grandes encaminados a una educación artística comunitaria desde el pensamiento decolonial y la justicia social. En el caso de Nosotros los payasos, la evaluación se enfocó en dos aspectos, por un lado en revisar si los objetivos propuestos en el proyecto pedagógico eran pertinentes para esta población y la progresión en la apropiación del eje articulador, que era “autoconocimiento” y autopercepción” como primeros lugares para entender “mi territorio” (inscribiéndose a la línea de trabajo “territorio” de Opalas) , teniendo en cuenta que las edades de sus estudiantes eran muy cortas e implicaba un diálogo distinto, y para ello se implementó el “juego dramático” como estrategia para conversar.

...Después fue el turno de Joel, y nos mostró sus dotes de animalización y se convirtió en un león muy fuerte caminando por el escenario ...Ya no era el Joel violento golpeando a todos los niños, aunque fuesen más grandes que él, sino era Joel utilizando toda su energía para ponerla en un personaje tan fuerte como un león (Ruiz; Modellbuch: Nosotros los payasos; 2018; p 8)

El otro lugar de la evaluación en esta práctica sucedió porque las docentes en formación estuvieron evaluándose a ellas mismas todo el tiempo, ya que fue para ellas bastante confrontante porque su rol docente se fusionó con ser mamá, debido a que había niños de cero a 13 años y ambas docentes ejercemos la maternidad.

Hubo muchas clases en las que nos tocaba tener a los bebés en los brazos para que dejaran de llorar, otras veces nos tocaba limpiarles los moquitos porque ya no podían ni respirar por la nariz porque sus mamás no lo hacían. Otras veces lloramos con ellos porque venían de

situaciones muy difíciles, bebés de meses de nacidos, pasando por situaciones de hambre y descuido extremo. (Modellbuch: Nosotros los payasos)

En todos los casos, tanto en Normandía como en Cultura ciudadana y en OPALAS, estas propuestas intuitivas coinciden con la reflexión de Álvarez, sobre la evaluación como recurso de aprendizaje, porque están planteadas en servicio de quien aprende, para evaluar cómo se pueden adecuar las acciones docentes, las estrategias didácticas, y las ritualidades en el aula en aras de potenciar el proceso, en lugar de limitarse a comprobar el nivel de apropiación de un concepto por parte de los estudiantes.

También es importante mencionar que estos aspectos de la práctica, deberían tenerse en cuenta para la evaluación que realizan los tutores de práctica a los docentes en formación, ya que una de las características de la evaluación de estudiantes para la justicia social es que debe ser sensible al contexto cultural, y en este caso, por ejemplo, la maternidad fue el aspecto socio cultural que permeaba esta práctica. También menciona que este enfoque puede ser empleado en diferentes contextos educativos, como en la universidad, por ende, vemos necesario revisar los diferentes procesos evaluativos que se dan en la LAE, con el fin de ser consecuentes con los procesos de enseñanza - aprendizaje que se desarrollan en cada uno de los escenarios de práctica, es decir, si desde la base hay procesos de enseñanza y evaluación justos, seguramente los docentes en formación replicarán prácticas evaluativas justas.

Las ecologías de la experiencia y el conocimiento como posibles caminos hacia una educación basada en la justicia social y el pensamiento decolonial: del monocultivo al ecosistema.

Teniendo en cuenta los hallazgos descritos en el documento base para esta investigación (Caracterización de las prácticas educativas en contextos comunitarios articuladas al énfasis de creación De 2017-II A 2018-II) y los referentes pertenecientes a este análisis, podemos afirmar que en la práctica pedagógica comunitaria I.C/F. es necesario transponer los lineamientos del MFA, en función de proporcionar las condiciones para un proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación comunitaria, que permita el diálogo de saberes de manera horizontal, con el fin de forjar relaciones intersubjetivas, en el marco de la justicia social y el pensamiento decolonial, y de este modo lograr un acercamiento más real a lo que es el hambre socio creativa. Basado en esto, algunas orientaciones podrían tener en cuenta la ecología de la experiencia y del conocimiento, ya que proponen que los saberes académicos y los saberes populares pueden dialogar para construir conocimiento de manera horizontal, reconociendo que no solo la academia como institución es capaz de pensar.

4.1 Conclusiones orientativas

Compañerxs, las orientaciones que proponemos a continuación no son un cuestionario que deba ser respondido al pie de la letra, estas simplemente son guías para que usted y su comunidad recojan la información necesaria en cada fase del proceso. Usted puede formular sus propias preguntas partiendo de estas o proponer unas nuevas. Incluso, si considera que nos hizo falta alguna o varias, está en todo el derecho de complementar con sus ideas esta propuesta.

Estas preguntas orientativas tienen tres enfoques: para la cartografía social sensible y expandida como el instrumento de la I.C/F. que en la práctica pedagógica comunitaria aporta la información que le da sentido a cada proceso; para los instrumentos de la práctica

pedagógica heredados del MFA, que aquí sufren desplazamientos; y para la evaluación en procesos comunitarios basados en el pensamiento decolonial y la justicia social.

4.1.1 Orientaciones para la Cartografía Social Sensible y Expandida

Teniendo en cuenta que este instrumento tiene la función de aportar información respecto al territorio que ocupa la comunidad donde se va a desarrollar la práctica pedagógica, el contexto y de la misma comunidad, algunas orientaciones en función del encuentro de saberes y el proyecto educativo comunitario pueden ser:

***Características de la comunidad:** Identificar lo que caracteriza la intersubjetividad de la comunidad. No es un ejercicio que se resuelva al principio de las sesiones, sino a través de todo el proceso. Es importante conocer bien a la comunidad, ya que nos permite tener un marco sobre qué trabajar, debido a que puede ser una potencialidad desde la teatralidad⁵.

***Contexto:** de la comunidad y de su conocimiento (intereses, necesidades, previos acercamientos al arte, etc.)

***¿Cómo funcionan como comunidad?** ¿Cuál es la relación que hay entre ellos? ¿Qué tipo de relaciones son (laborales, vecinales, organizacionales, afectivas, etc.)? ¿Por qué? ¿los cobija un marco institucional que los convoca a reunirse? ¿Qué roles hay dentro de la comunidad? en relación con el encuentro: ¿Cuántas personas son?, ¿qué edad tienen?

***Relación de la comunidad con el territorio:** con el fin de indagar en cómo lo entiende y lo vive la comunidad, teniendo en cuenta que “territorio” no se limita a la dimensión física del espacio sino al sistema de relaciones que se tejen allí ¿Viven en el lugar de práctica? ¿Es un espacio de tránsito? ¿Es una institución (escolar, fundación, ONG, etc.)? ¿Cómo lo viven?

***Con respecto al espacio para los encuentros:** Estructura, distribución del espacio, objetos, material lúdico con el que cuenta el espacio, entrada de luz, el sonido, olores, entre otros

⁵ *Teatralidad. Desde los postulados de Diéguez. “Es la re-configuración de las prácticas escénicas inmersas en un contexto social”*

***Los facilitadores de planta** ¿Cuál es su rol y qué funciones cumple? (profesor, facilitador, coordinador, hace parte de una institución u ONG y/o es un miembro de la comunidad). ¿Qué tipo de relación tiene con la comunidad?, ¿Hace cuánto tiempo los acompaña? ¿Es una figura de autoridad o jerarquía frente a la comunidad o no? ¿Cómo se comunica con ellos?

***El tiempo:** ¿Cuánto tiempo están en ese lugar?, ¿Cuánto tiempo dura cada encuentro?, ¿en qué momento de la jornada está ubicado el encuentro? ¿Con cuánto tiempo dispone el docente en formación para poner en marcha el proyecto de investigación/creación (5, 8 o 10 sesiones)?

A tener en cuenta

-La cartografía social sensible y expandida se realiza en conjunto con la comunidad con la que se va a realizar la práctica porque es el dispositivo que detona el hambre socio creativa y abre el espacio para conocer la memoria colectiva viva de la misma.

-A partir de esta caracterización de la población, se sugiere que el docente practicante se haga la siguiente pregunta: ¿Cómo creo que puedo aportar y qué? desde su campo de conocimiento, pensando en ser acogido por la comunidad.

-Así mismo, podemos ver que la cartografía es evaluación para la justicia social porque permite conocer a la comunidad y sus intereses, es sensible al contexto, es un ejercicio interdisciplinar, inclusivo, participativo, y también es un ejercicio de observación desde la justicia social.

4.1.2 Orientaciones para los instrumentos de práctica

Las siguientes orientaciones toman como punto de partida los instrumentos del MFA, teniendo en cuenta las tensiones y desplazamientos que estos sufren al transponerse en escenarios comunitarios.

Proyecto educativo comunitario:

Sugerimos esta denominación en lugar de Proyecto de aula, pues los escenarios comunitarios no necesariamente se circunscriben a las lógicas escolares. Además, volviendo a Torres, el adjetivo comunitario direcciona el enfoque de este tipo de proyectos hacia el objetivo de potenciar las dinámicas comunitarias del colectivo, algo que debe primar sobre el desarrollo de contenidos cognitivos. Para ello, proponemos:

-Que el proyecto no sea formulado de manera prescriptiva e individual. No basta con que el docente en formación haga un par de sesiones de observación y diagnóstico, y luego estructure una propuesta curricular secuenciada, según sus conocimientos y objetivos. En lugar de ello, el docente debe dialogar con la memoria colectiva de la comunidad mientras se realiza la construcción de la cartografía, teniendo en cuenta los saberes populares, las inquietudes, pulsiones y dinámicas relacionales del colectivo. De ese modo, la estructuración del proyecto se realiza en diálogo con la comunidad, y puede tomar mucho más tiempo del que normalmente se da en los escenarios educativos formales. En ese sentido, el proyecto educativo comunitario es una suerte de brújula de carácter flexible, en constante construcción, en vez de ser un mapa delimitado con una ruta prefijada.

-En consecuencia, la construcción del proyecto debe partir del hambre socio- creativa, además de establecerla como columna vertebral. Para ello, el practicante debe construir estrategias didácticas para indagar en los interrogantes e intereses sociales, sensibles, y estéticos de la población. Con base en esta información, y por medio del diálogo, se buscan

consensos, lugares comunes y acuerdos para conformar un hambre socio- creativa que cobije e identifique, lo más posible, a todos los individuos.

-Los proyectos deben basarse en fomentar la intersubjetividad, el tejido social, escenarios para la memoria colectiva, y plantear estrategias para eso.

-Sumado a lo anterior, la construcción del proyecto debe contemplar las R's de la justicia social (redistribución, representación, reconocimiento), de modo que las actividades, dispositivos didácticos y demás, estén encaminados a fomentar dichas características, sobre todo en los casos en que estas no se den en el contexto. De igual modo, se deberían contemplar las R's de la pedagogía decolonial (resistir, re- existir, re- vivir). Es probable que dentro de la comunidad ya existan dinámicas que se correspondan con dichas características, en tal caso, el practicante debe abrazarlas en la construcción del proyecto y generar estrategias que las potencien.

-El producto final, sea cual sea (hasta el momento el Modellbuch), debe también quedar para el espacio comunitario y no solo para la academia (que queden en físico para la comunidad) sino para cada participante. Que sea algo movable, que permita a la comunidad opinar y construir sobre ese producto final, se puede dejar abierto para la participación plena y constante de la comunidad.

El rol docente como facilitador comunitario

Sin desconocer que nuestra formación académica nos constituye como profesores, es necesario que amplíemos los límites de este rol, pues en los escenarios comunitarios se requiere ejercer otras funciones que desbordan los gestos estipulados en el MFA (definición, devolución, regulación, institucionalización). Por ello sugerimos:

-Que el docente en formación también asuma una actitud de aprendiz, pues en la memoria colectiva de las comunidades hay diversos saberes con los que es necesario dialogar para acercarse a la ecología de saberes. No se trata de ir a enseñar sino de ir a compartir. Por esto

es esencial que las estrategias didácticas estén encaminadas a potenciar la horizontalidad en la construcción de conocimiento.

-En consecuencia, el rol docente se amplía al papel de facilitador, en tanto que es una persona encargada de orientar procesos y plantear dispositivos que faciliten las condiciones para que se dé el diálogo de saberes.

-Es necesario que este rol sea ejercido por un equipo de practicantes, nunca en solitario, pues hay situaciones que se salen de las manos de un solo profesor. Cada docente en formación puede asumir una función específica que se complementa con las otras para integrar el equipo docente. Estas funciones pueden ser: el orientador de la actividad, el que acompaña la actividad junto con la comunidad, el mediador de las situaciones emergentes, y el observador. Estas se pueden alternar entre los diferentes miembros del equipo a lo largo del proceso, para que todos tengan una experiencia holística con las diversas aristas del rol.

-El tutor de práctica debe asumir un rol más inmersivo, no solo para no evaluar sobre supuestos, sino porque son las personas responsables de la misma, no solo desde la lógica del antropólogo como propone la canción de Edson Velandia, sino que debe buscar la manera para que el tutor no se vea como la autoridad, sino que asuma una actitud más participativa o compartida con sus tutorados (hacer una clase juntos).

Estructura desestructurada

Entrando en la lógica del diálogo de saberes, los instrumentos específicos del MFA como el formato de plan de clase, y su respectiva estructura, también se desestructuran en pro de adaptarse a las dinámicas comunitarias. Esto ocurre en variadas formas que no se limitan a las siguientes.

-Esta estructura desestructurada, debería contemplar en algún punto de la sesión, o en su totalidad, el momento para el compartir de alimentos. Estos pueden ser preparados durante la clase (como una actividad o estrategia para la intersubjetividad), pueden adquirirse por medio

de una colecta o vaca, pueden ser llevados por el equipo docente, o por ciertos miembros de la comunidad. Se pueden alternar estas formas distintas durante el proceso para facilitar diferentes situaciones comunitarias.

-Se rompe la linealidad en las fases de la secuencia: fase de introducción, de preparación, de composición, de reflexión. Estas pueden suceder en desorden, o en paralelo, o en vaivén, se pueden difuminar, según el propio desarrollo del encuentro, y no se basan en el desarrollo y apropiación de un contenido. Así mismo, el plan de clase debería concebirse como una orientación o punto de partida de los encuentros, y no como un recetario o libreto que debe ser cumplido. Es importante tener en cuenta esta noción al momento de redactar dicho plan.

-Relacionado con lo anterior, el contenido disciplinar se desplaza a la categoría de eje articulador, porque es un término más amplio. Este puede ser un tema, pero también una pregunta, un sentimiento, una labor de la cotidianidad, una conversación, etc.

4.1.3 Orientaciones para la evaluación

Aunque sigue pareciendo que la evaluación es lo último en la lista, es necesario recordar que una de las apuestas de este documento es que la evaluación sea un todo con el proceso de enseñanza aprendizaje, de tal modo que desde que inicia la práctica hasta que termina, se esté valorando el proceso, desde la perspectiva decolonial y de justicia social, por esto es necesario tener en cuenta:

-Plantear una evaluación basada en las R's de la justicia social y la pedagogía decolonial, que retome el recurso de la dialéctica, es decir, que por medio de preguntas que se formulan entre el colectivo, con el fin de conocer progresos, inquietudes, sugerencias, que permita la participación de todos, así como la redistribución de los bienes primarios, que para este caso es el conocimiento y la memoria viva; y que propicie el reconocimiento del mismo, promoviendo escenarios para el resistir, re-existir y el revivir.

-Es necesario pensar la evaluación en diferentes escalas, dependiendo del enfoque del proyecto pedagógico, es decir, además de los observables de la cartografía, la evaluación algunas veces debe valorar a la comunidad y sus saberes, otras veces debe valorar el progreso en colectivo e individual; en otras ocasiones es la comunidad quien evalúa al docente en formación y al tutor de la práctica; esto permite que no se genere evaluación en cada encuentro como si fuera una regla estricta para calificar, sino que se puede dar, en diferentes momentos, con algunos saltos en las sesiones, con diferente enfoque buscando aportar la información necesaria, entre otras. Por lo anterior, es necesario llevar un registro del diseño evaluativo que realice el practicante, esto permite obtener avances significativos con respecto a lo valorado en la práctica.

-Es indispensable tener en cuenta que la evaluación educativa tiene sus propias escalas, las cuales no debemos pasar por alto teniendo en cuenta que la metaevaluación nos permite revisar qué está pasando con la evaluación en sí misma; la coevaluación es una estrategia que permite que entre pares nos podamos hacer sugerencias con respecto al trabajo, siempre de manera optimista y respetuosa; y por último la autoevaluación es indispensable para que podamos revisar nuestra práctica, rol docente, hambre creativa y socio creativa, entre otros aspectos que desbordan el mismo escenario de la práctica comunitaria. Esto se aplica en la comunidad académica, en la comunidad comunitaria, cuando los practicantes y su comunidad evalúan a los tutores, cuando los tutores y la comunidad evalúan a los practicantes, la comunidad comunitaria evaluándose a sí misma, etc.

-Como lo mencionamos al principio de este apartado, la evaluación no es un cuestionario que se debe diligenciar para obtener la calificación, esta se debe caracterizar por ser interdisciplinar, que el profe se valga de herramientas de todo tipo para valorar, como en el caso del carnaval campesino.

-La evaluación para la justicia social es una forma de materializar las apuestas del pensamiento decolonial en procesos de formación comunitaria.

-Hasta el momento no hay ejercicios reflexivos alrededor del tema de evaluación en la LAE, y su uso en la práctica tanto en espacios formales como comunitarios.

-La evaluación que hacen los tutores debe ser consecuente con el proceso comunitario para que los estudiantes practicantes no tengan que hacer las cosas por presentar la tarea o de manera prescriptiva, sino que se acerque a un ejercicio de hambre socio creativa y justicia social.

-La evaluación debe ser “para” el aprendizaje y no “del” aprendizaje, que además denuncie situaciones de injusticias observadas en el entorno con el fin de darle tratamiento desde una lógica comunitaria.

-La evaluación que reciben los practicantes no solo debe basarse en los criterios preestablecidos por los tutores, sino que haya criterios basados en la voz de la comunidad, que se tengan en cuenta y que sean valiosos, que constituyan una parte importante en la evaluación y la calificación. También es importante la voz de la comunidad académica (los compañeros). Que los tutores también sean evaluados por la comunidad académica y la comunidad comunitaria, no bajo la lógica del formato, sino dialógica, no de manera punitiva (paredón) sino que le sirva al tutor reflexionar sobre su rol y le permita tomar decisiones al respecto.

4.2 Mutualismo entre los sures de sentido de la I.C/F, el pensamiento decolonial y la evaluación para la justicia social

En la monografía de grado *estado del arte de la Investigación - Creación (2010 - 2016) en las Instituciones de Educación Superior con programas en educación artística y artes escénicas de Bogotá, Colombia (2017)*, realizada por la compañera Ana María Gonzalez, se propone cuatro sures de sentido, que orientan los procesos de la Investigación - Creación en

el marco de las Instituciones de Educación Superior, sin embargo, evidenciamos que estos sures de sentido trascienden a cualquier escenario en donde se desarrollen procesos de I-C., de igual modo que los postulados del marco decolonial y justicia social. Por esto vemos la necesidad de relacionar los conceptos con la finalidad de ampliar el marco epistemológico de la I.C/F.

El sur de sentido formativo, resulta un elemento transversal en los diferentes procesos de Investigación-Creación, que como dice la autora parten de dos conceptos que engloban posibles metodologías, la metacognición porque permite al participante hacer consciencia de los procesos de aprendizaje propios y el metalenguaje para comprender el lenguaje artístico desde las mismas artes (p.133)

... por medio de la investigación – creación, los estudiantes (ya sea de programas en artes, en educación en artes o en escenarios escolares) realizan un proceso metacognitivo que los invita a comprender su yo-creador, resultando en un proceso auto-formativo que les permite hacer conscientes sus decisiones creativas, contrastándolas con sus saberes previos, experiencias, referentes teóricos y el contexto en el que se suscriben. (Gonzalez, 2017, 141)

Apoyando esta idea, una posible metodología que propicia la metacognición y el metalenguaje, es la Evaluación para la Justicia Social, teniendo en cuenta que esta propone que la evaluación aporte al desarrollo integral desde aspectos como el autoestima, autoconcepto académico, creatividad y sentido crítico como elementos fundamentales, desde una perspectiva transdisciplinar. Además, propone que la evaluación debe ser sensible al contexto, lo cual aporta información sobre los saberes previos, las experiencias, referentes teóricos y el contexto en el que se desarrolla la I-C., necesarios desde el sur de sentido formativo, como menciona Ana María.

Frente al sur de sentido institucional, observamos que se enfoca en dos puntos importantes, en la creación artística como construcción de conocimiento y en cómo se

evalúan estos procesos dentro de las universidades. Sumado a esto, su objetivo principal se centra en el reconocimiento de los distintos tipos de conocimiento resultantes de la práctica artística, con el fin de generar propuestas que estrechen lazos entre los diferentes miembros de una institución.

En este sentido, consideramos que la ecuación R6, resultante del tejido epistemológico entre los postulados de la pedagogía decolonial y la justicia social, aporta a este sur, ya que propicia el diálogo horizontal entre todos, así como la redistribución del conocimiento, el reconocimiento o justicia cultural, la representación y participación desde la lógica del resistir, re-existir y el revivir, que como se ha podido evidenciar anteriormente, no son categorías exclusivas del marco comunitario, sino que también permiten fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en las Instituciones de Educación Superior, instituciones escolares, entre otros, tejiendo así, relaciones de mutuo beneficio entre los conceptos que constituyen el horizonte epistemológico de la I.C/F.

Respecto al sur de sentido artístico, la autora se cuestiona frente al tipo de conocimiento que las artes propician y la importancia del mismo (p.138), identificando que el conocimiento frente a las sensibilidades, la percepción conceptual, o la relación entre el conocimiento sensible y teórico, son algunos de los saberes que aportan las prácticas artísticas (p. 138).

Además, propone que:

En cada uno de estos casos, se invita a la reflexión en torno a lo que el campo de las artes aporta a su contexto próximo y en cómo estos aportes se ven potenciados por medio de la noción de la práctica investigativa como creación. (Gonzalez, 2017, p.138)

En este sentido, consideramos necesario traer a esta investigación dos conceptos que desarrollamos en el proyecto de caracterización (1 parte), la teatralidad liminal y el teatro aplicado como categorías que aportan a la identificación del conocimiento fruto de la

creación artística, que aporte y surja de su contexto próximo, transdisciplinar, y que propicie todas las formas y lenguajes del arte, que como dice la maestra Diéguez, trascienden los límites entre el arte y la vida.

Por último, el sur de sentido decolonial y comunitario, se basa en los postulados del profesor Pedro Gómez (2016) sobre la Investigación creativa como proceso descolonizador, en el que se plantea un diálogo transdisciplinar y horizontal entre los conocimientos disciplinares con los conocimientos decoloniales (nombrado por Catherin Walsh como la memoria colectiva viva de las comunidades). Así, el sur de sentido decolonial y comunitario proponen que el conocimiento artístico e investigativo no debe ser exclusivo de la academia, sino que “se presenta un terreno posible en el que la investigación – creación sea un diálogo horizontal entre el investigador- artista y un contexto situado de personas o comunidad” (Gonzales, 2017, p. 139).

Teniendo en cuenta lo anterior identificamos que el pensamiento decolonial (pedagogía decolonial y la ecología de la experiencia y el conocimiento) y la evaluación para la justicia social, son conceptos que se adscriben y aportan al sur de sentido decolonial y comunitario en tanto proporcionan posibles caminos o rutas metodológicas, orientadas a una educación basada en el pensamiento decolonial y la justicia social.

Para finalizar

Esperamos que estas orientaciones permitan tener más avances que retrocesos en los futuros procesos de práctica. Por supuesto que existirán equivocaciones, sin embargo, estas orientaciones podrían ayudar a que no se siga tropezando con la misma piedra.

Sumado a esto, las orientaciones no solo se apegan a este escenario de práctica, sino que pueden ser incorporados en otros escenarios educativos. El pensamiento decolonial y la justicia social no son apuestas exclusivas para la educación comunitaria, sino que pueden permear todos los aspectos de la academia y la vida real. Por último, nuestra intención es que

podamos hacer de la práctica pedagógica un ejercicio más ameno, liberándonos de esas tensiones que deja el anterior modelo, para que permita sentirse y estar cómodos con la práctica que se está desarrollando.

Referencias

- Abreu, J., 2012. Hipótesis, Método & Diseño de Investigación. *International Journal of Good Conscience.*, 7(2), pp.187-197.
- Clausó García, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General De Información Y Documentación*, 3(1), 11. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID9393120011A>
- Covelli Meek, G. (2018). La investigación- creación/ formación. *Nosotros en comunidad*. In ed., *Pedagogías estéticas contemporáneas. Ensayos sobre educación artística*, 1st ed. Bogotá D.C: Libreta de bocetos, p.148.
- Covelli Meek, G., Roza Rojas, D., Huertas Ruiz, D., Merchán Price, C., Guevara Díaz, E., Roncancio Ortiz, A., Díaz Ballén, J. and Rickenmann, R., 2020. *Quiproquó, O Las Peripecias Del Formador De Artes Escénicas En La Educación*. 1st ed. Bogotá D.C: Universidad pedagógica nacional.
- Covelli, G. (2017). Programa de curso. *Procesos de creación desde las artes escénicas*. Bogotá.
- Covelli, G. (2018). Programa de curso. *Procesos de creación desde las artes escénicas*. Bogotá.
- Daza Cuartas, S. (2009). Investigación creación un acercamiento a la investigación en las artes. *España: Horizontes Pedagógicos*. Dialnet, Universidad de la Rioja. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4892970>.
- Daza Cuartas, S. (2009). Investigación-Creación Un acercamiento a la investigación en artes. *Horizonte Pedagógico.*, 87- 93.
- Diéguez, Ileana. *Escenarios liminales. Teatralidades, performances y políticas*. Buenos Aires: Atuel, 2007.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. 2nd ed. [ebook] Buenos Aires, Argentina: Tierra Nueva & siglo XXI. Available at: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf> [Accessed 6 Sep. 2017].
- González Alonso, A., 2017. Estado del arte de la investigación - creación (2010 - 2016) en las instituciones de educación superior con programas en educación artística y artes escénicas de bogotá, colombia. pregrado. Universidad Pedagógica Nacional.

- Hernández-Sampieri, R. and Mendoza Torres, C., 2018. Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. 1st ed. Ciudad de México: McGraw-Hill interamericana editores, s.a.
- Rosales (1990) Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Editorial NARCEA, Madrid. España.
- Huertas Barbosa, A. and Vanegas Arias, L., 2018. Investigación Acción - Creación Artística (IACA) Orientaciones Metodológicas Del Arte Para El Diálogo Con Comunidades. pregrado. Universidad Pedagógica Nacional.
- Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la juventud, I. (2017). IDIPRON. [online] IDIPRON. Available at: <http://www.idipron.gov.co> [Accessed 6 Sep. 2017].
- Merchán Price, C., 2013. Didáctico De Los Dispositivos De Formación Y De Prácticas Pedagógicas De La Licenciatura En Artes Escénicas. Doctorado. Université de Genève.
- Motos Teruel, T. (2012). Otros escenarios para el teatro: El teatro aplicado. Ñaque. Teatro Expresión Comunicación, [online] 73. Available at: <http://www.naque.es/index.php/revista?id=484> [Accessed 7 Apr. 2018].
- Pedro, R., 2006. *Para comprender las evaluaciones educativas Para comprender las evaluaciones educativas FICHAS DIDÁCTICAS*. 1ª ed. Montevideo: San Marino.
- Prendergast, M., & Saxton, J. (2016). Applied Theatre: International case studies and challenges for practice. Bristol, UK /Chicago, USA: intellect.
- Álvarez Méndez, J. Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En: Jarauta, B. e Imbernón, F. (Coord.) (2012). Pensando en el futuro de la educación; una nueva escuela para el siglo XXII. 139-158.
- Cerda Gutiérrez, H., 2000. *La evaluación como experiencia total*. 1ª ed. Santafé de Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ramírez Muñoz, V. (2016). Análisis de los procesos y metodologías de la investigación – creación / formación, a través de la sistematización de experiencias del énfasis de creación I de la licenciatura en artes escénicas de la universidad pedagógica nacional en el 2015-II. Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional.
- S. Hartley, J., 2012. Applied Theatre In Action A Journey. 1st ed. Londres: Trentham Books Limited.
- Maldonado-Torres, N. (2011). SOBRE LA COLONIALIDAD DEL SER: CONTRIBUCIONES AL DESARROLLO DE UN CONCEPTO. En S. Castro Gómez, & R. Grosfoguel (Edits.), El giro decolonial (págs. 127-167). Bogotá: IESCO Universidad Central. Obtenido de <http://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17->

maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf

- Mignolo, W. (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso 1. *Tabula Rasa*, 243-281. Obtenido de <https://www.um.es/documents/378246/2964900/Normas+APA+Sexta+Edición.pdf/27f8511d-95b6-4096-8d3e-f8492f61c6dc>
- Sandoval Casilimas, C. (2002). *Investigación cualitativa* [Ebook] (1st ed., p. 15). Bogotá d.c.: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES. Retrieved from <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Torres Carrillo, A. (2013). *El retorno a la comunidad*. Bogotá (Colombia): Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- CINDE; Editorial el Búho.
- Torres, A., 2002. *Vínculos Comunitarios Y Reconstrucción Social*. [pdf] Bogotá DC: Red Académica Universidad Pedagógica Nacional, pp.1 - 20. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5457> [Acceso 20 marzo 2020].
- de Sousa Santos, B., 2012. *De las dualidades a las ecologías*. 1ª ed. La Paz: REMTE.
- Walsh, C., 2013. *Pedagogías decoloniales*. 1ª ed. Quito: Abya-Yala.
- United Nations International Children's Emergency Fund, U. (2006). *Plan de Acción Nacional para la Prevención y Erradicación de la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes menores de 18 años*. 1st ed. [ebook] Bogotá, Colombia: ICBF, UNICEF, pp.25-26-27-28. Available at: <https://www.unicef.org/colombia/pdf/ESCNNA.pdf> [Accessed 6 Sep. 2017].
- *Revistas.unilibre.edu.co*. 2021. *La influencia neoliberal en las políticas educativas en Colombia | Criterio Libre Jurídico*. [en línea] Disponible en: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/criteriojuridico/article/view/1552/4670> [Consultado el 18 de agosto de 2021].
- Álvarez Méndez, J., 2012. Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En Jarauta, B. e Imbernón, F. (Coord.) *Pensando en el futuro de la educación; Una Nueva Escuela Para El Siglo XXII*
- Ministerio de educación nacional, 1994. *Ley 115 de febrero 8 de 1994 Por el cual se expide la ley general de educación*. Bogotá D.C
- Rojas Guzmán, L., 2021. *La evaluación comunitaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel primario comunitario vocacional*. Unidad Educativa "5 de agosto"
- Murillo, J. e Hidalgo, N., 2015. Enfoques Fundamentantes de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8ª ed. Madrid.

•Díaz Borbón, R., 2005. Políticas educativas y evaluación en la era neoliberal. *Opciones pedagógicas*, (29).

•Ñaupas Paitán, H., Mejía Mejía, E. y Novoa Ramírez, E., 2014. *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis (4a. Ed.)*. Bogotá: Ediciones de la U.