

Evaluación de aprendizajes en el Servicio Educativo Rural (SER): Posibilidad entre aprendizajes y desarrollo

Learning evaluation in Servicio Educativo Rural (SER): possibility between learning and development

Diego Fernando Zuluaga Avendaño¹

Flor Eliana Palacio López²

Luis Fernando Zapata Clavijo³

María Teresa Areiza Vásquez⁴

Resumen

La evaluación, como elemento básico de la propuesta del Servicio Educativo Rural —SER—, es un fenómeno que merece ser analizado desde su esencia, dado su papel preponderante como mecanismo de análisis, reflexión y mejoramiento del proceso educativo. Como modelo educativo flexible que aporta al desarrollo de una región, el SER, debe dar cuenta en sus estrategias sobre los principios y objetivos para los cuales fue creado. Por tal motivo la comprensión de sus procesos evaluativos, desde la visión de territorio, desarrollo humano, sujetos y formación, permite interpretar y justificar el sentido de la evaluación como respuesta a necesidades e intereses del entorno rural. Los aportes principales de la investigación giran alrededor, no solo de la reflexión que se genera en el SER como modelo educativo flexible que debe revisar su propuesta, sino sobre la renovación en general que requieren los modelos que le apuestan a la educación de adultos, ofreciendo la posibilidad de visualizar en la andragogía y en la evaluación de los adultos, verdaderas posibilidades de desarrollo humano.

Palabras clave: Evaluación, Adultos, Desarrollo humano, Formación, SER.

-
- 1 Magíster en Educación. Licenciado en Filosofía y Letras. Diplomado en Diseño Curricular. Diplomado en Didáctica de la filosofía. Diplomado en Docencia Universitaria. Docente maestría en Educación, Universidad Católica del Norte. Docente Facultad de Educación, Universidad Católica de Oriente. Docente I. E. José María Córdoba, Rionegro, Antioquia. Correo electrónico: zulutopia@hotmail.com – zulualeph@gmail.com
 - 2 Magíster en Educación, licenciada en Educación Preescolar y especialista en Evaluación Pedagógica. Docente de la I. E. José María Córdoba, Rionegro, Antioquia, Colombia. Docente de ciclos lectivos de Educación Integral de la I. E. Escuela Normal Superior de María, Rionegro. Correo electrónico: lapalacio78@gmail.com.
 - 3 Magíster en Educación, licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte. Docente de la I. E. José María Córdoba, Rionegro, Antioquia, Colombia. Correo electrónico: ferchoz6464@hotmail.com.
 - 4 Magíster en Educación, licenciada en Español y Literatura. Docente de la I. E. Ana Gómez de Sierra, Rionegro, Antioquia, Colombia. Correo electrónico: areizamariateresa@hotmail.com.



Abstract

The assessment, as significant factor of the SER (Servicio Educativo Rural) proposal, is an important issue that needs to be analyzed from its basis. This instrument involves the outstanding role as a way of analysis, reflection, and the enhancement of the educative process. As a flexible educative model that helps the development of the region, SER must take into account the strategies about the principles and objectives. The understanding of the assessment processes from its territory vision, human development, and subjects and education helps to interpret and justify the meaning of assessment as an answer to the needs and interests in the rural context.

Key words: education, assessment, territory, human development.

Introducción

El siguiente artículo es la presentación de las conclusiones del ejercicio investigativo realizado, como un estudio de caso, a un grupo del Servicio Educativo Rural —SER—, que se encuentra ubicado en la vereda El Placer, del corregimiento de Santa Elena, municipio de Medellín. El ser es una propuesta educativa que hace parte de un programa de educación de jóvenes y adultos, creado por la Universidad Católica de Oriente, del municipio de Rionegro. Esta es una investigación que busca comprender, desde la fundamentación teórica, la concepción que tiene la propuesta educativa, en el ámbito de la evaluación de aprendizajes.

Con el fin de cumplir este ejercicio de comprensión, se indaga sobre el papel que ha tenido la evaluación de aprendizajes en el ser, quedando en evidencia que, al interior de este grupo de investigación, se han realizado esfuerzos académicos en diferentes líneas del campo evaluativo, dejando abierta la posibilidad de profundizar específicamente en la evaluación de aprendizajes como estrategia pedagógica. Seguidamente se reflexiona sobre la forma de alcanzar tal comprensión, mediante la formulación de unos objetivos que permitan generar información conceptual y de hechos, dando lugar a una revisión y argumentación que justifiquen la realización

de la investigación. Por tanto, se estructura de la siguiente manera: en un primer momento, se plantea un sistema categorial, basado en dos grandes categorías temáticas: *desarrollo y evaluación de aprendizajes*, los cuales, a su vez, abarcan conceptos que apoyan teóricamente la perspectiva sobre la cual se vislumbró esta investigación; de esta manera, *sujetos, contexto, relaciones e intencionalidades* se presentan como subcategorías de la *evaluación de aprendizajes*.

La evaluación requiere una revisión constante no solo de sus prácticas sino también de su fundamentación. Bajo este punto de vista, las reflexiones realizadas por Salinas (2008), —quien retoma los aportes de Suárez y Latorre (2000)— apuntan al análisis de las problemáticas de la evaluación con la intención de explorar primero en sus funciones y, posteriormente, la resonancia que tiene con sus objetivos, para construir el discurso sobre algunos puntos para mejorar; claro está que, independientemente de la clasificación y de la variedad de finalidades evaluativas, estas se pueden agrupar en dos: funciones pedagógicas y funciones sociales. A la primera le corresponde la regulación de los procesos que se derivan de la relación de la enseñanza y el aprendizaje; la segunda tiene a su cargo comunicar a la sociedad lo que pasa con la función pedagógica, en términos de orienta-

ción a la comunidad educativa. Según Suárez y Latorre (2000), cuando se desvinculan estas dos funciones se generan cuatro focos problemáticos: convertir en actos solitarios la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; centrar la evaluación en el acto terminal de la calificación; la poca consistencia en la definición de una propuesta de evaluación que elija un método que, a su vez, logre hacer congruentes y coherentes las teorías, modelos y enfoques que apoyan la propuesta general de la institución; y la formación de los maestros con una tendencia más de discurso técnico que de reflexión epistemológica. El estudio de las funciones pedagógicas y las funciones sociales nos permitirán comprender hasta qué punto la base teórica ha ido a la par con las prácticas, y en qué medida se han transformado para responder a las necesidades e intereses, en cuanto al contexto educativo y formativo de la región, desde el análisis de la evaluación de los aprendizajes y su rol posibilitador para el desarrollo.

Para avanzar en esta comprensión, parece que la evaluación en función del modelo educativo ser, y en general de los modelos educativos flexibles, pensados desde una pedagogía crítica, pasan por algunos altibajos, lo que exige un análisis con mayor detenimiento para generar reflexiones sobre las cuales se puedan proponer alternativas de mejoramiento o pertinencia.

Así entonces, se requiere fundamentar la relación pedagógica y didáctica de la propuesta con el componente evaluativo, dicho fortalecimiento permitirá la renovación del modelo educativo flexible Servicio Educativo Rural —SER—, a la luz de las nuevas necesidades y expectativas de la región, para que contribuya a una renovada visión de desarrollo. Esta comprensión pretende ser la motivación y aporte para la renovación completa de los modelos educativos flexibles, y así mejorar los procesos formativos de la población joven y adulta del medio rural.

Con base en los argumentos anteriores, el planteamiento central sobre el cual gira el desarrollo de la investigación queda formulado de la siguiente manera: *¿Qué sentido tienen los fundamentos teóricos que ofrece la propuesta evaluativa del modelo educativo flexible del SER, desde los sujetos, las relaciones, las intencionalidades y el contexto, en coherencia con su posibilidad formativa para el desarrollo?*

Para entender el sistema categorial propuesto, se requiere, en un primer momento, un acercamiento a la teoría crítica, ya que este es el fundamento de la pedagogía crítica, propuesta pedagógica desde la cual se enfoca la propuesta educativa ser, y que es el marco de referencia de la presente investigación, desde los conceptos, las intencionalidades y las reflexiones que finalmente se formularán.

En relación con la teoría crítica, han sido varios los pedagogos que han establecido un marco de referencia para formular una pedagogía crítica, y al interior de esta tradición se ha determinado que, si existe un modelo pedagógico crítico, este debe proponer metas para el desarrollo pleno del individuo en su contexto y para la producción social, tanto material como cultural, tal como lo sostiene la siguiente definición propuesta por Rodríguez Rojo:

Ciencia que trata del desarrollo de la racionalidad humana, mediante un proceso de análisis de la realidad educativa y de una reflexión crítica sobre tal exploración, en orden a liberar a la persona y a la sociedad de las distorsiones que las ideologías imperantes pueden introducir en la organización de las estructuras socioculturales (1997, p. 131).

De esta forma, se fundamenta que la pedagogía crítica, en la relación educador-educando, está mediada por la interacción en la que los participantes aprenden de ellos mismos, según sus potencialidades y el aporte de otros individuos con experticia en el tema que ellos desconocen. Si

bien esta pedagogía crítica se caracteriza como ciencia, vale la pena sustentar que se sostiene en la existencia de un objeto de estudio, en cuyo caso es el fenómeno educativo, en palabras de Schaller, entendido como «búsqueda y facilitación de orientación humana de las acciones mediante procesos tendencialmente simétricos de interacción y comunicación social desde el horizonte de la racionalidad» (1986, citado por Rodríguez Rojo, 1997, p. 28), lo que bien determina una tendencia a establecer procesos de transformación social en función del desarrollo de los sujetos.

De igual manera, se entiende que la didáctica crítica asume que el desarrollo es progresivo y secuencial, pero impulsado por el aprendizaje dialógico-colectivo sobre los problemas de la comunidad y que tiene como finalidad el desarrollo social, desde el desarrollo de los individuos mediatizados por la acción comunicativa. Dado lo anterior, se define la didáctica crítica como «la ciencia teórico-práctica que orienta la acción formativa, en un contexto de enseñanza-aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora» (Rodríguez Rojo, 1997, p. 140). De otra parte, si bien la tradición de la pedagogía y la didáctica crítica han tenido avances en distintas partes del mundo, desde su estructuración, Paulo Freire ha sido el abanderado de esta tradición en el contexto suramericano, y quizás es uno de los autores con mayor aporte a la implementación contextual de las ideas de esta teoría en las sociedades en vías de desarrollo. Es ineludible el *compromiso* propuesto en su teoría, ya que marcadamente establece cuáles son las finalidades de la educación en nuestro contexto y cuál debe ser el aporte de los educadores en su implementación.

La metodología desarrollada para esta investigación centra su interés en la complejidad del

proceso de evaluación y sus prácticas en el SER. En este proyecto se utilizan técnicas para la generación de información que permiten interpretar una gran cantidad de datos significativos brindados por los sujetos participantes en la gestión educativa del programa ser desde las percepciones de su realidad. Para ello se acude a una investigación de corte cualitativo.

En coherencia con lo anterior, se asume un enfoque cualitativo, desde un paradigma interpretativo de investigación, como una opción epistemológica que brinda un marco de referencia para comprender la realidad de las prácticas evaluativas, los sujetos que intervienen en ellas y reflexionar sobre la metodología, estrategias, técnicas e instrumentos que se utilizan en la investigación. Es importante mencionar que las técnicas utilizadas son las entrevistas, la observación y el análisis de documentos; y los instrumentos empleados son el cuestionario, la guía de observación y la matriz de análisis de documentos, respectivamente.

Desde esta mirada, la investigación, siendo educativa, comprende, para nuestro caso, las prácticas de evaluación desde las percepciones de aquellos que las construyen, modifican y mantienen por medio de acciones, creencias y valores. Considerar este enfoque permite tener en cuenta la complejidad de la evaluación y de las prácticas evaluativas mismas, entender la dinámica de los procesos y acercarnos a las percepciones, significados e interpretaciones que tienen los sujetos, para así darles sentido a sus prácticas y a la forma como definen la evaluación y la viven, y con esto proponer alternativas para la transformación de dichas prácticas en aras del mejoramiento integral de los sujetos.

De igual forma, se destacan en este proceso aspectos como la triangulación. La ventaja de ello es que reduce la posibilidad de que los resultados sean atribuibles exclusivamente al método utilizado o a las subjetividades de los investiga-

dores. En este caso se emplea la triangulación de instrumentos y la triangulación de fuentes, las cuales son técnicas de análisis de información que dan confiabilidad y validez a los resultados. Luego de la ejecución del plan metodológico descrito anteriormente, en adelante se presentan las conclusiones que, a manera de texto re-significante, aparecen como referencias teóricas que apuntan a la formulación y construcción de una propuesta valorativa, desde el fundamento crítico, en el SER.

Transubjetividad

Desde que se dio inicio al rastreo de algunas de las prácticas evaluativas del modelo educativo flexible ser, aparecen en el entorno diferentes caracterizaciones de la realidad educativa rural. En este contexto se ha hecho notar cómo el acercamiento a las diferentes áreas del conocimiento tiende a transformar, en los sujetos que hacen parte del proceso formativo, su percepción de la realidad, ya que se hace evidente la existencia de una pluralidad de verdades frente al mundo y sus acontecimientos; lo que sostiene que «la transmisión de los pre-construcos humanos constituye el factor decisivo (o específico) del desarrollo, y (...) debían darse como objeto los procesos de mediación formativa que aseguran esta transmisión» (Bronckart, 2006, p. 76). Y es precisamente lo que los sujetos han redescubierto en la emancipación de su pensamiento, porque a medida que se re-significa su entorno, se transforma su contexto.

De otra parte, algunas de las tendencias pedagógicas vigentes, tales como el constructivismo, asumen que la educación es la clave para el desarrollo de los sujetos y, por lo tanto, de las comunidades. De igual forma, se ha caracterizado el concepto de desarrollo «como un proceso incesante de auto-movimiento y de organización permanente de las capacidades del sujeto, cuyo motor esencial son las interacciones entre él y

el medio o las situaciones histórico culturales» (Arias, Gómez y Ríos, 2006, p. 25).

Así, pues, un modelo educativo flexible tiene, en buena medida, objetivos esenciales que le hacen pertinente a una realidad particular con sujetos y condiciones propias para, a partir de allí, caracterizar los procesos formativos que se deben adelantar en función de una transformación positiva, no solo de un territorio único sino de una comunidad singular, condicionada por una serie de factores particulares que merecen ser reconfigurados en su relevancia e influencia. De esta manera, el ser no escapa a las caracterizaciones anteriores, pero con una especial significatividad propone que el desarrollo de las comunidades se fundamenta propiamente en la transformación del pensamiento de los sujetos que hacen parte del programa, y lo potencian a partir del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, avances proporcionados por la teoría del interaccionismo simbólico propuesto por Lev Vygotski, pero que se ha establecido como construcción pedagógica y didáctica en la *pedagogía del texto*, ya que se establece que «el proceso educativo es considerado como apropiación, al incorporar en el aprendizaje tanto aspectos culturales como potencialidades biológicas del individuo, en un proceso continuo de reorganización del sistema psíquico por articulación y transformación de las capacidades ya existentes» (Arias, Gómez y Ríos, 2006, pp. 25-26). Si bien algunas percepciones educativas insisten en que el aprendizaje es la destreza competente de una persona desde su conocimiento, la pedagogía del texto, como estrategia didáctica del modelo educativo flexible, entiende que «el aprendizaje proporciona al sujeto herramientas y signos que actúan como mediadores, permitiendo al sujeto actuar sobre la realidad para comprenderla, para adaptarse a ella transformándola y transformándose a sí mismo, a través de instrumentos psicológicos» (Arias, Gómez y Ríos, 2006, p. 27).

En esta línea, no se puede sustentar el carácter indiferente del sujeto, ya que el desarrollo del aprendizaje se sostiene en la subjetividad común de los seres humanos, es decir, en la esencia de común unidad en las caracterizaciones del hombre, lo que obliga a pensar en la necesaria intersubjetividad como condición sustancial para el avance en los procesos de formación, porque en el diálogo —como instancia de mediación entre sujetos— se encuentran los distintos saberes y, a partir de ahí, las relaciones entre ellos crean sociedades, organizaciones colectivas con contenidos particulares y situaciones únicas que se sustentan en acciones de grupo, sinergias que se potencian desde la solidaridad de los individuos en función del desarrollo. Así, la misma dinámica de una pedagogía del texto se re-crea en esta función, ya que define que «el desarrollo no es un proceso estático, sino que supone un rasgo de potencialidad, en el cual el aprendizaje tiene un carácter constructor, al poner a disposición del ser humano mediaciones que permiten no solo la apropiación de conocimientos sino el desarrollo de nuevas estructuras y funciones psíquicas» (Arias, Gómez y Ríos, 2006, p. 27). De esta manera, el desarrollo de una comunidad no está condicionado por agregados exógenos a su entorno: por el contrario, se determina en el cómo dicha intersubjetividad es consciente de las carencias de su contexto, y promueven su superación. La concienciación antes mencionada es un producto de la pedagogización de los sujetos, producto de la exhortación y la reflexión sobre sí mismos y sobre el entorno. «La educación problematizadora busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad» (Freire, 1972, p. 84). A partir de allí se debe admitir que todo proceso de aprendizaje transforma, antes que el entorno, la conciencia de los sujetos, y así, en referencia a la pedagogía del texto, determinar que, en cuanto conlleva a formas más evolucionadas

del lenguaje, del pensamiento y del comportamiento que dependen de cada sujeto, «quien se apropia cualitativamente de los conocimientos para comprender y transformar, si es posible, la realidad natural y sociohistórica realizándose como ser histórico» (Arias, Gómez y Ríos, 2006, p. 35).

En relación con lo anterior, se debe entender la necesidad de establecer una *transubjetividad*, ya que la interacción de los sujetos entre sí potencia una conciencia colectiva en función de la transformación del contexto, una nueva percepción del desarrollo cuya intencionalidad es la emancipación constante de los hombres sobre su realidad, una búsqueda del sentido de la felicidad y la justicia, no como fin sino como camino de autoconsciencia. Y lo anterior se condiciona ya desde la pedagogía del texto, puesto que afirma que «el proceso educativo debería partir de la realidad psicológica, económica, política y cultural de las comunidades, con el fin de conocer los obstáculos existentes y las potencialidades» (Arias, Gómez y Ríos 2006, p. 21); y sostiene más adelante: «El proceso educativo deberá ser multidisciplinario e interdisciplinario, con el fin de comprender la diversidad de los sistemas conceptuales y la unidad de la realidad» (Arias, Gómez y Ríos, 2006, p. 56), lo que ratifica una vez más que todo proceso de transformación parte del desarrollo de la conciencia colectiva de los hombres; pero, sin lugar a dudas, esta transformación intencionada, en dirección al desarrollo como unidad de sentido, invitaría a reconfigurar una transubjetividad, pues la praxis constante sobre sí misma es más que una intersubjetividad.

De otra parte, la propuesta de *evaluación de aprendizajes* en el ser se caracteriza por una intencionalidad clara de participación, sistematización, crítica y ética que, al llevarse a la práctica, visualiza unos primeros acercamientos a la caracterización de una auto-evaluación, co-

evaluación y hetero-evaluación crítica, con base en el diálogo y el acuerdo consensuado. Así pues, el texto que a continuación se presenta es una posibilidad de reflexión sobre la cual se sugiere, tácitamente, una conciencia de coherencia en relación con el modelo pedagógico y la estructuración didáctica, que en una de sus dimensiones asume la evaluación de aprendizajes como eje de su intención. Se ofrece, entonces, el siguiente parámetro de reflexión, no sin antes advertir la necesaria tarea de la praxis en su proyección de acción, para contextualizar la propuesta educativa en consideración.

Construcción crítica de la evaluación de aprendizajes

Como bien se estableció en el marco de referencia conceptual inicialmente descrito, la teoría crítica consiste en sacar a la luz lo reprimido que hay en la historia, en desenmascarar su falsedad; igualmente, en analizar la validez de las ideas predominantes. Los integrantes de la Escuela de Fráncfort, creadores de este movimiento, intentaron generar una teoría práctica que, fundamentalmente, no renunciara a la humanidad y que concibiera la estrecha relación existente entre pensamiento y acción. Esta forma de asumir la teoría no era nueva en su tiempo, es solo que a partir de los años sesenta, la opinión pública asoció las ideas de los intelectuales emigrantes de Fráncfort con la denominación de *teoría crítica*. Esta teoría se orientó hacia un interés emancipador; de allí que hayan retomado la divisa de la ilustración: «¡Atrévete a servirte de tu propia razón!». A esta teoría en particular le interesaba la integración del conocimiento al servicio de la humanidad, de ahí su constante relación con la ciencia. Para los integrantes de la Escuela de Fráncfort la sociedad estaba ideologizada, los seres humanos ya no eran seres humanos y era necesario recurrir a una praxis iluminada por la teoría, que los emancipara de

la alienación, tal como lo sostiene Horkheimer, uno de sus fundadores: «La filosofía jamás abandonó el idealismo verdadero, (...) solo se ha deshecho del 'falso' idealismo, según el cual es suficiente mantener en alto el paradigma de la perfección sin detenerse a considerar como es posible alcanzarla» (1974, p. 62).

Los francfortianos entendieron que no siempre el progreso en el conocimiento implicaba un progreso en la moral. Ellos intentaron guardar la armonía entre los diversos usos de la razón, especialmente el científico-técnico y el moral. Sostenían que el avance técnico sin una ética humanitaria construiría el reino de una necesidad inhumana. La Escuela de Fráncfort constituyó una razón moral para Occidente. Sus ideas fueron respaldadas no solo por las ciencias sino también por el mundo del arte contemporáneo; según ellas, todo estaba unido en torno a la razón humana unida al sentimiento, desde la paz, el dolor, la alegría, la angustia, etc. Ese era el camino para llegar a la razón auténtica; esta razón última condena a esos tipos de razón que se portan indiferentes frente a la miseria y la injusticia, imperantes en la sociedad.

Así, la prescripción crítica sostiene que la razón auténtica se reconoce en su capacidad de transformarse. Para el análisis de la realidad, la Escuela de Fráncfort sigue el método dialéctico: consideran que desde un punto de vista histórico todos los fenómenos particulares dependen de la totalidad, pues existen leyes objetivas del movimiento histórico. El interés práctico que mueve a las ciencias debe ser un interés no por dominar, sino por comprender el sentido de la realidad. Solo la reflexión del género humano sobre su propia historia permite comprender el momento presente; solo el bosquejo de una sociedad futura ofrece un criterio para la crítica.

De otra parte, desde hace varios años viene tomando fuerza una pedagogía crítica condicionada para el contexto latinoamericano, y a la

cabeza de esta transformación están presentes los postulados de Freire (1972), quien trae a colación los avances y tradiciones de la teoría crítica, pero aplicada a la pedagogía, detallando el marco de referencia sobre el cual la educación se debe entender *problematizadora* de la realidad de los sujetos inmersos en el subdesarrollo. Como acotación a lo anterior, «para la educación problematizadora, como quehacer humanista y liberador, lo importante es que los hombres sometidos a la dominación, luchan por su emancipación» (Freire, 1972, p. 92), y, si se acepta esta condición, los parámetros establecidos para llegar a feliz término con esta lucha, se debe acatar una ética crítica que se establece en la mediación del diálogo como consigna de gestión, el consenso como fundamento de la norma y la transformación de las relaciones entre los hombres como finalidad de la formación; y esta caracterización es una clara fundamentación resignificativa de una ética crítica y constructiva, en la cual los hombres re-crean no solo la comunidad que conforman en su intersubjetividad sino una transubjetividad envolvente e historicista, que se desarrolla en función de la consciencia de sus libertades y potencialidades para la re-construcción de un contexto amable e integrador.

Así pues, es evidente que las bases de una pedagogía y una ética, con fundamentación crítica para la liberación, establecen como guía una *praxis* que se fortalece en la acción y la reflexión, como sustantivamente lo señala Freire de la siguiente manera: «Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción-reflexión» (1972, p. 97). Establecido esto, no queda más alternativa que reconocer que en la relación dialógica de la *praxis* se pondera positivamente la evaluación de los aprendizajes como dinamizador de la transformación constante, no solo del contexto sino de la relación entre sujetos

para la transformación de la consciencia de sí mismos.

En esta línea, es posible consentir que la estructura de una educación problematizadora tiene su esencia en el aprendizaje, y dado que la caracterización del aprendizaje se legitima en su evaluación, como valoración de los procesos de acción para la obtención de resultados positivos de transformación en función del contexto. «El pensar verdadero es el que percibe la realidad como proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático» (Freire, 1972, p. 103), entendiéndolo no solo el desarrollo del contexto sino propiamente las relaciones entre los hombres para recrear continuamente la necesidad de su interacción, y resignificarse los unos a los otros en la medida que se reivindican los anhelos y esperanzas de sus vidas.

De esta manera, «la liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante; es *praxis* que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo» (Freire, 1972, p. 79). Este testimonio nos ayuda a argumentar que para una liberación auténtica se necesita un aprendizaje auténtico, mediatizado y garantizado por las acciones sobre el mundo transformado, lo que intrínsecamente evidencia que el aprendizaje auténtico se valora mediante una evaluación auténtica, en congruencia con el siguiente postulado freireano: «Nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa solo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo. Mediatizados por los objetos cognoscibles» (Freire, 1972, p. 82). Se legitima que una evaluación auténtica se prescribe no como normatización de un poder exógeno que define extrínsecamente qué es viable y qué no, sino en la circulación del poder que, entre iguales, determinan sobre sí mismos el empoderamiento

transubjetivo sobre el contexto, con la intención de resignificarlo y transformarlo críticamente; es decir, desde una auto-evaluación auténtica, como de cierta manera lo sugiere Freire en su texto capital: «Es que todo ser se desarrolla (o se trasforma) dentro de sí mismo en el juego de sus contradicciones. Los condicionamientos externos, aunque necesarios, solo son eficientes si coinciden con aquellas potencialidades» (1972, p. 183).

Ahora bien, tratándose de un ejercicio de investigación para la comprensión de una evaluación de aprendizajes en un modelo pedagógico flexible, en un contexto particular, con una intencionalidad explícita y unos sujetos claramente determinados, vale la pena subrayar los avances que, como grupo de investigación, el ser ha obtenido y, recalcando las intenciones de su creación, ha establecido que los fundamentos de su propuesta son:

- Nuevas formas de seleccionar, distribuir y evaluar el conocimiento.
- Nuevos tipos de relación pedagógica, centradas en el amor, la participación en el conocimiento y el respeto al mundo, a sí mismo y al otro como legítimo otro.
- Nuevas relaciones de la pedagogía con los saberes específicos, en ambientes de cooperación, deliberación y diálogo de saberes.
- Investigación adecuada de los saberes prácticos y los aprendizajes teóricos y articulación orgánica de la formación con el mejoramiento de la calidad de vida.
- La inserción en las necesidades, la organización y las demandas de la vida cotidiana.
- La flexibilidad de sus estrategias pedagógicas.
- Contribuir al desarrollo sostenible de las localidades mediante el conoci-

miento integral, individual y colectivo de las capacidades de quienes habitan una determinada localidad para hacer frente a sus problemas, satisfacer sus necesidades y mejorar su calidad de vida, haciendo uso adecuado de los recursos existentes, tomando el control progresivo y en forma organizada y solidaria de sus propias condiciones, contribuyendo así a la redistribución del poder local y a la democratización de la sociedad.

- Crear condiciones, a través de la formación y el aprendizaje para la creación y el impulso de una economía solidaria y popular, articulada pero no subordinada a la economía moderna.
- Hacer de la formación inicial y continua de los maestros (tutores[as]) y agentes educativos un elemento focal, en la búsqueda de niveles crecientes de calidad, eficiencia y equidad.
- Lograr que la educación campesina y rural sirva para el fortalecimiento y la profundización de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica.
- Asumir la información y la comunicación como un elemento central del proceso educativo y como un medio para el desarrollo local en el sector campesino y rural (Londoño *et al.*, 2002, p. 78-79).

Dadas estas caracterizaciones, todo avance propositivo de la evaluación en modelos pedagógicos alternativos invita a sugerir que, con base en los anteriores argumentos, se puede establecer sistemáticamente un proceso de auto-evaluación para los aprendizajes, con base en la definición que ofrece Castro Pimienta (1999), quien expone, de la manera como sigue, algunos parámetros sobre los cuales se puede sortear una serie de sugerencias para su ponderación:

La autoevaluación debe ser considerada no solamente como una cualidad sino también como un objetivo que trasciende el ámbito escolar, ya que es la expresión más genuina de la independencia alcanzada por el estudiante, cuyo alcance se extiende a los otros grupos sociales en que participa el alumno; incluso, ha de tener una incidencia en su futura vida productiva una vez egresado de las instituciones escolares (...). Es importante tener en cuenta que la autoevaluación y la autoconciencia sirvan de base a la autorregulación como criterio de madurez de la personalidad (...). Señalar la autoevaluación como la primera técnica evaluativa que subraya la necesidad de que esta sea un verdadero proceso personalizado, en el cual el alumno sea un verdadero sujeto participante en su propia formación (...). La autoevaluación puede ser entrenada como habilidad mediante variados procedimientos (1999, p. 38-39; 43-44).

Y si bien estas puntualizaciones son de capital fundamento crítico para soportar una propuesta valorativa para algunos modelos educativos flexibles, bien vale la pena sugerir algunos de los siguientes postulados señalados por Castro Pimienta (1999) para caracterizar las bases del proceso evaluativo, que aunque no están enmarcados en una teoría determinada, bien se pueden asumir en modelos educativos críticos, ya que van en la línea de una reconsideración conceptual teórica, desde la praxis misma:

- **Concientización del objetivo:** lo cual le permitirá al alumno tomar una clara conciencia de lo que en todo momento se espera de él para que, de este modo, pueda asumir la responsabilidad que se evidencia en su disposición frente a las mismas.
- **Comprensión de la estructura de la tarea:** cuando el alumno puede argumentar sobre su quehacer se evidencia la comprensión de la misma posibilitando su ejecución.

- **Operacionalización de la acción o acciones comprometidas:** la regulación de la tarea que se debe ejecutar es condición imprescindible para llevar a cabo las actividades propuestas.
- **Utilización de los conocimientos en su integración con las acciones dominadas por el estudiante:** consiste en la utilización gradual de acciones para lograr la meta propuesta; en este punto interactúan tanto el objeto de aprendizaje como los objetivos.
- **Valoración de los resultados:** para la revisión de las tareas propuestas, esta aplicación considera que es necesario entonces comparar las acciones realizadas según los indicadores señalados a través de los objetivos.

Castro Pimienta (1999) considera que esta técnica debe ser aplicada con constancia para lograr así niveles de autoevaluación con alta objetividad, y pueda vencerse la sobrevaloración, o bien la subvaloración, demostrando la independencia que puede llegar a obtener un alumno en su proceso educativo, para que trascienda hacia su proceso personal de autoconocimiento que, a la vez, redundará en beneficio hacia otros campos de su vida en el futuro. Cuando el alumno reconoce que hace parte, como sujeto, en la actividad docente-formativa, participa de ella de manera reflexiva, y su autovaloración adquiere dimensiones en donde la valoración de sí y la auto-reflexión se convierten en herramientas útiles para su crecimiento personal.

En conclusión, es evidente que, al interior del referente conceptual que sustenta la propuesta educativa, se hace necesaria una amplia conceptualización de las teorías sobre desarrollo. De igual forma, es necesario que se actualicen o adapten teorías a las problemáticas de pobreza actuales dado que, de acuerdo con las concepciones de la fundamentación crítica,

los sujetos que participan y generan comunidad, desde su autoconciencia, proyectan su vida y desarrollo en función de la adaptación de sus necesidades a las condiciones de contexto. Igualmente, desde las observaciones realizadas en el grupo ser de la vereda El Placer del corregimiento de Santa Elena del municipio de Medellín y específicamente de su práctica de autoevaluación, se puede establecer que dicha actividad no manifiesta la riqueza y carácter crítico-constructivo que el fundamento conceptual soporta; entre otras, no presenta una estructura guía para su aplicación, una sistematización de su registro, ni se discute sobre sus conclusiones; además, es importante resaltar que no se observó el sentido formativo en dirección al empoderamiento que debe tener el sujeto con su proceso formativo para generar intersubjetividad para la coevaluación.

Consecutivamente, y dadas las anteriores apreciaciones, es importante generar algunos focos conceptuales para reflexionar sobre la pertinencia de una evaluación de carácter crítico, no solo en el ser sino en diferentes modelos de educación flexible de base crítica, dado que si se han generado modelos pedagógicos flexibles para la superación de condiciones económicas adversas, estrategias didácticas flexibles para llegar a población excluida, y currículos flexibles para la adaptación de los contenidos a los diferentes entornos y condiciones, es coherente proponer procesos de evaluación flexibles, dadas las condiciones expuestas anteriormente, para validar las diferentes gestiones educativas en nuestro sistema educativo local, regional, nacional y continental.

En resumen, las anteriores reflexiones son solo algunas sugerencias temáticas que se ponen en consideración para asumir un proceso de comprensión de la realidad educativa rural, y dado que la evaluación es un punto de inflexión para establecer dicha comprensión, una propuesta

evaluativa que valore aprendizajes en un modelo pedagógico flexible debe asumir que:

- Más allá de los sujetos, se deben construir intersubjetividades en las que se sumen esfuerzos colectivos para la superación de las dificultades y que, en función del desarrollo y la transformación del contexto, se adquiera una dinámica transubjetiva que se re-signifique constantemente, ya que la realidad trae continuamente nuevos retos que asumir.
- La base de las organizaciones es que en ellas circule el poder y prime la solidaridad, que en las acciones la motivación sea la autonomía y la autorregulación, y que se mantenga un discurso dialógico que sea la mediación que genere acuerdos consensuados, desde la racionalidad y el deseo de ser más.

Por lo tanto, sin ser lo anterior un discurso acabado o autoritario, sino el producto de una indagación en las prácticas evaluativas del programa ser, un programa que desde su misma concepción debe ser revisado y reconfigurado en sus procesos educativos, se puede sugerir que, siendo un proceso educativo de carácter crítico, la base de la gestión evaluativa debe sustentarse desde y para la transformación social en función del desarrollo de las comunidades, haciendo autoconscientes de sus libertades a quienes construyen transubjetividades en el territorio rural. Se puede aseverar, como una posibilidad de aporte, legitimada en la seriedad de un ejercicio investigativo, que *una auténtica evaluación crítica de aprendizajes debe ser una posibilidad real de desarrollo para nuestros adultos rurales.*

En coherencia con el proceso vivido durante esta investigación, se debe determinar que una valoración de aprendizajes basada en la comprensión de los sujetos, las relaciones, el contexto y las intencionalidades, es la opción auténtica

de una posibilidad para el desarrollo transformador de condiciones sociales adversas.

Referencias bibliográficas

- Arias, Juan Mauricio; Gómez, Guillermo y Ríos, Elkin. (2006). *Implicaciones de la pedagogía del texto en propuestas educativas*. Rionegro: Universidad Católica de Oriente.
- Castro Pimienta, Orestes. (1999). *Evaluación integral, del paradigma a la práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Freire, Paulo. (1972). *Conciencia crítica de liberación: pedagogía del oprimido*. Bogotá: América Latina.
- Horkheimer, Max. (1974). *La función social de la filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura —IICA—. (2000). *Nueva ruralidad. El desarrollo rural sostenible en el marco de una nueva lectura de la ruralidad*. Panamá: cider.
- Londoño, Luis Óscar; Arias, Juan Mauricio; Gómez, Guillermo León y Sanín Fonnegra, Clara. (2002). *Construcción participativa de propuestas de educación básica comunitaria* [Informe de investigación]. Rionegro: Universidad Católica de Oriente.
- Rodríguez Rojo, Martín. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- Salinas Salazar, Marta Lorena. (2008). *La evaluación educativa: una práctica para configurar*. Recuperado de <http://www.aprendeenlinea.udea.edu.co/>
- Suárez Ruiz, Pedro Alejandro y Latorre Borrero, Helena. (2000). *La evaluación escolar como mediación: enfoque socio-crítico*. Bogotá: Fundación Francisca Radke; UPTC.
- Vygotski, Lev (1983, trad. 1995). *Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Rógar.
- Wertsch, James V. (1988). Vygotski y la formación social de la mente. En *Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.