EVALUACIÓN Y FORMACIÓN UNA MIRADA DESDE LAS TEORÍAS CRÍTICAS NO AFIRMATIVAS DE LA FORMACIÓN

Estefanía Alzate Arenas.[1]

Jhoan Fransua Gómez Álvarez,[2]

Darío Alejandro Villegas Rodríguez[3]

Resumen

La formación y evaluación son conceptos clave en la educación, explorados por varios teóricos que han enriquecido y ampliado su comprensión. La evaluación, fundamental para estudiantes y educadores, a veces se ve limitada al papel de clasificación y verificación, sin considerar las particularidades individuales de los sujetos en el proceso educativo. De allí se plantea como objetivo Desarrollar una propuesta formativa que incorpore de manera efectiva elementos de las teorías críticas no afirmativas, con especial énfasis en la dimensión evaluativa, tanto en la Institución Educativa San Vicente Ferrer como entidad de ámbito formal, como en los clubes de lectura de Comfama, considerados espacios no formales de aprendizaje. A partir de los planteamientos de las teorías críticas no afirmativas de la formación, se trazó un recorrido investigativo que se propuso develar las prácticas evaluativas de los docentes y los imaginarios en torno a la evaluación por medio del enfoque cualitativo mediado por el paradigma socio -crítico y el método etnográfico. Se utilizó como instrumentos de recolección de información: la observación participante y la entrevista semiestructurada. Los hallazgos dejan ver las miradas de los participantes, tanto de docentes, estudiantes y directivos docentes en la institución educativa san Vicente Ferrer y en los clubes de lectura de Comfama, las categorías centrales permiten reflexionar

[1] Filóloga Hispanista - Universidad de Antioquia – Especialista en Pedagogía y Didáctica – Universidad Católica de Oriente; estudiante de la Maestría en Educación – Universidad Católica de Oriente; Docente de la Universidad de Antioquia y Promotora de Lectura en Comfama. estefaniaalzatea@gmail.com

[2] Licenciado en Humanidades Lengua Castellana - Universidad de Antioquia - Especialización en pedagogía y didáctica - Universidad Católica de Oriente, estudiante de la Maestría en Educación Universidad Católica de Oriente, docente de Lengua Castellana Institución Educativa La Paz. jean.francoise15@gmail.com

[3] Maestro en Artes Plásticas - Universidad de Antioquia - Especialización en pedagogía y didáctica - Universidad Católica de Oriente, estudiante de la Maestría en Educación Universidad Católica de Oriente, docente de Educación Artística y Cultural Institución Educativa San Vicente de Ferrer. alejandrovillegas.rd@gmail.com

y descubrir elementos que posibiliten transformar la manera de concebir y comprender la evaluación y la formación en los escenarios educativos.

Abstract

Training and evaluation are key concepts in education, explored by various theorists who have enriched and expanded its understanding. Evaluation, fundamental for students and educators, is sometimes limited to the role of classification and verification, without considering the individual particularities of the subjects in the educational process. From there, the objective is to develop a training proposal that effectively incorporates elements of non-affirmative critical theories, with special emphasis on the evaluative dimension, both in the San Vicente Ferrer Educational Institution as a formal entity, and in the educational clubs. Comfama reading, considered non-formal learning spaces. Based on the approaches of non-affirmative critical theories of training, a research path was outlined that aimed to reveal the evaluation practices of teachers and the imaginaries around evaluation through the qualitative approach mediated by the socio-critical paradigm. And the ethnographic method. The following instruments are used to collect information: participant observation and semi-structured interviews. The findings reveal the views of the participants, both teachers, students, and teaching managers at the San Vicente Ferrer educational institution and in the Comfama reading clubs. The central categories allow us to reflect and discover elements that make it possible to transform the way of conceiving and Understand evaluation and training in educational settings.

Introducción

El presente estudio surge como respuesta a inquietudes profundas acerca de las estrategias de evaluación implementadas en la Institución Educativa (I.E) San Vicente Ferrer y los clubes de lectura de Comfama, ubicados en los municipios de San Vicente y La Ceja en Antioquia, donde se ha observado una notable disparidad en las prácticas evaluativas entre la educación formal y no formal: mientras que, en el ámbito escolar formal, las evaluaciones a menudo funcionan como herramientas de control, medición y clasificación, en los clubes de lectura no formales, la evaluación se concibe como un proceso conversacional sin imposición clasificatoria.

El propósito fundamental de esta investigación es proporcionar elementos para una propuesta formativa con énfasis en lo evaluativo desde las teorías críticas no afirmativas de la formación en estos dos contextos un enfoque que, según Echavarría (2020), se destaca por su movilización hacia la consideración de una función activa de los individuos en los procesos. A diferencia de las teorías afirmativas, donde los estudiantes son percibidos como meros beneficiarios pasivos del sistema educativo, en este enfoque se conciben como agentes críticos y promotores del cambio. Esto está alineado con la responsabilidad individual que implica su formación.

La adopción de un enfoque cualitativo ha permitido explorar en profundidad las prácticas educativas y evaluativas mediante entrevistas a docentes, directivos y estudiantes, junto con el análisis de contenido para identificar las formas de enseñanza y su relación con las prácticas evaluativas.

El fundamento teórico se sustenta en las teorías críticas no afirmativas, que desafían la concepción convencional de los estudiantes como receptores pasivos del sistema educativo. Desde esta perspectiva, los individuos son considerados agentes críticos y promotores del cambio, asumiendo la responsabilidad de su propio proceso formativo. A través de una revisión exhaustiva de la literatura y la interpretación de los hallazgos, se busca reflexionar sobre elementos formativos y evaluativos desde este enfoque innovador.

A lo largo de este artículo, se llevará a cabo una caracterización detallada de las prácticas evaluativas en ambos contextos, explorando las concepciones de los directivos docentes sobre pedagogía y evaluación, así como las experiencias y percepciones de los estudiantes en relación con las acciones evaluativas en su trayectoria educativa y formativa. Además, se abordarán las perspectivas de las prácticas educativas afirmativas, destacando los desafíos que plantea la implementación de enfoques no afirmativos en el actual panorama educativo.

En última instancia, este trabajo aspira a iluminar la posibilidad de replantear la evaluación como un proceso formativo continuo, que incite a la autonomía, la reflexión crítica y la diversidad de perspectivas tanto en la educación formal como no formal. La investigación sobre la evaluación formativa no solo aporta herramientas conceptuales alineadas con la pedagogía crítica, sino que también invita a repensar la práctica educativa y la relación fundamental entre docentes y estudiantes en la construcción dinámica del conocimiento.

En este contexto, la evaluación deja de ser un mero instrumento de medición y clasificación para transformarse en una herramienta que refleja y promueve el progreso real de los estudiantes. Se aboga por métodos de evaluación auténticos, tales como la creación de proyectos, presentaciones, debates y la construcción de portafolios, que capturan el aprendizaje significativo y fomentan habilidades aplicables en situaciones de la vida real.

A pesar de que las prácticas evaluativas en la educación formal suelen ser mayoritariamente afirmativas, este estudio revela la existencia de enfoques más flexibles en ciertas asignaturas, donde se prioriza la aplicación de conocimientos en la vida cotidiana y se estimula el pensamiento crítico. En entornos de educación no formal, la evaluación se percibe desde una perspectiva más personal, donde los estudiantes evalúan su propio progreso y el de sus pares, enriqueciendo su experiencia y valorando la diversidad de perspectivas.

Este análisis crítico también destaca la disyuntiva entre la teoría y la práctica educativa, donde las regulaciones y discursos preexistentes a menudo obstaculizan la adopción de enfoques no afirmativos. La investigación aborda la necesidad de adaptar las prácticas evaluativas a los objetivos y valores específicos de cada contexto educativo, reconociendo la variedad de métodos que pueden coexistir para enriquecer la experiencia educativa.

En síntesis, esta investigación pretende no solo ofrecer una comprensión profunda de las prácticas evaluativas en dos contextos contrastantes, sino también provocar una reflexión más amplia sobre el papel fundamental de la evaluación en el proceso educativo. Se busca trascender la noción convencional de evaluación y abrir el diálogo en torno a la posibilidad de abrazar enfoques no afirmativos, propiciando un cambio significativo en la forma en que concebimos y aplicamos la evaluación en la educación formal y no formal, las cuales se diferencian desde el

Ministerio de Educación Nacional (1994) de la siguiente manera:

> Lo formal estaría delimitado a lo que se inscribe en los ciclos organizados y avalados por el estado que certifica y que lo acredita ante el gobierno correspondiente para proseguir con otro ciclo educativo […] Y la Educación no formal es entonces la modalidad educativa que comprende todas las prácticas y procesos que se desprenden de la participación de las personas en grupos sociales estructurados, deliberadamente educativos, pero cuya estructura institucional no certifica para los ciclos escolarizados avalados por el Estado (P.3).

Es Así como Este artículo busca proporcionar una visión crítica y reflexiva sobre las prácticas evaluativas en entornos formales y no formales y al hacerlo, se pretende contribuir a la comprensión de la evaluación como un proceso formativo continuo que fomente la autonomía, la reflexión crítica y la diversidad de perspectivas en la educación.

En la búsqueda de los antecedentes no se encontraron investigaciones que se ocuparan del objeto completamente, por lo que fue necesaria su fragmentación en tres categorías iniciales que fueron: evaluación formativa, teorías críticas y educación formal y no formal. Estas categorías permitieron un acercamiento a algunas definiciones realizadas por los autores, los cuales amplían la comprensión acerca de las problemáticas enunciadas.

Con respecto a la evaluación formativa encontramos relevante el texto “La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo”, en el cual los autores plantean que los criterios, las formas de evaluar y los discursos de los docentes no apuntan a una evaluación formativa, sino a un paradigma evaluativo que privilegia resultados y estándares (Medina & Deroncele, 2020). Lo cual se relaciona con el contexto educativo en el que se realiza la investigación, teniendo en cuenta

que en la I.E San Vicente Ferrer la evaluación sigue siendo un instrumento de verificación y medición de los aprendizajes e incluso en algunas ocasiones un elemento de regulación de las conductas, dominio y control, más que un elemento de diagnóstico que posibilite el diálogo y el enriquecimiento de los estudiantes.

Igualmente se encontró en el texto "Teoría Crítica y Educación", de Duarte, N. (2017), una revisión documental que permitió abordar las diferentes posturas teóricas y las propuestas de los autores que reflexionan las problemáticas planteadas en torno a la educación y la teoría crítica. Para ello comienza el recorrido con los autores Padrón (2007) y Salanova, et al. (2005) que retoma a Henry Giroux y Shannon (1997), Paulo Freire (1985), Peter Mclaren (1997), la revisión de estos autores constituye un punto de partida esencial en el desarrollo del presente proceso investigativo debido a que aporta enormemente a la conceptualización y comprensión de las ideas de la teoría crítica y su relacionamiento con la pedagogía.

Sobre la educación formal y no formal se encontró el texto "Aprendizajes formales, no formales e informales: una revisión teórica holística", Foresto, E. (2020), el cual plantea que la educación no formal y la educación formal establecen relaciones de continuidad y de complementariedad y la pedagogía de ambas educaciones ofrecen un proceso en el que no hay diferencias significativas de objetivos, sino que ambas están para facilitar la vida personal, social y cultural del hombre en todas sus dimensiones y a lo largo de su vida. Este planteamiento es relevante porque ofrece una lectura de complementariedad entre los dos escenarios educativos elegidos para la investigación.

El mapa teórico de la investigación estuvo orientado por las categorías formación, evaluación y teorías críticas no afirmativas, las cuales se nutrieron principalmente del análisis de la pedagogía alemana que es entendida por Maldonado (2014) como "Pai- dos y Bildung, trasciende la reiterada instrucción del niño o la formación profesional y la sitúan como una ciencia del cuerpo y del espíritu propias de una educación" (p.16).

Con respecto a la categoría formación se encontraron autores que la proponen como autoactividad, autorreconocimiento, capacidad para actuar con autonomía, capacidad de decisión a través de la cual el sujeto elige los elementos culturales que considera más convenientes para su espíritu, que trazarán su camino y que incluso posteriormente definirán su personalidad y su

manera de moverse, de establecer relaciones consigo mismo y con los otros. Estas definiciones que son rastreadas principalmente en Benner (1998) son claves para la presente investigación porque permiten ampliar los conceptos en torno a la formación, que deja de ser vista como una imposición de programas educativos para transformarse en apertura hacia la autorreflexión y la autodeterminación de los sujetos.

En la categoría teorías críticas de la formación no afirmativa, se halló que propenden incentivar la autodeterminación, el pensamiento crítico y la autonomía. Estas teorías son formuladas principalmente por Benner (1998), quien realiza una conceptualización de la educación afirmativa como aquella imposición de saberes y contenidos que la cultura le imprime al sujeto. La no afirmativa la sugiere como incitación a la autonomía, como la posibilidad de construir críticamente el conocimiento, sin esperar que los sujetos implicados respondan las positividades y afirmaciones dadas por el medio social en el cual están inmersos.

Igualmente, en la revisión de la categoría evaluación, se encontró que esta debe permitir el diálogo y la comunicación en relaciones diferentes a la coacción y el dominio. (McCarthy, 1997), aunque se ha establecido tradicionalmente como la parte final del proceso educativo, a través de la cual se puede medir el grado de aprendizaje del estudiante, por medio de diferentes mecanismos de verificación, desde las teorías críticas y diversos enfoques pedagógicos, ha sido pensada como parte inherente del proceso formativo, más que como un instrumento que mide el resultado final del aprendizaje. Este es el escenario desde el cual se construye la pregunta de investigación ¿Qué elementos podría considerar una propuesta formativa con énfasis en lo evaluativo que esté basada en las teorías críticas no afirmativas, en la I.E. San Vicente Ferrer como ámbito formal, y en los clubes de lectura de Comfama, como ámbito no formal?

Método

Esta investigación estuvo fundamentada en el **enfoque cualitativo,** ya que en él existían características que posibilitaron el acercamiento al objeto de estudio desde una visión integradora, que no respondía tanto a la medición y cuantificación propias del positivismo, como sí a la descripción, comprensión e interpretación de las propias acciones de los sujetos (Guardián, 2007). Fue por ello por lo que se partió desde el enfoque cualitativo para el proceso de indagación, ya que

el propósito abarcaba el conocimiento, comprensión y transformación de las concepciones de los sujetos con respecto a la formación y la evaluación, siendo esta la cuestión que direccionó el presente proceso investigativo.

La relación entre lo teórico y lo práctico, entre la indagación y la comprensión, posibilitó algún tipo de transformación dentro de la estructura social en la cual se desarrolló el ejercicio investigativo, de ahí se adoptó el **paradigma socio-crítico** que se fundamentó en la crítica social autorreflexiva, y parte del reconocimiento de los intereses y necesidades de las personas involucradas en las experiencias, ámbitos o situaciones a investigar, pues como plantea Alvarado & García (2008), "lo que se pretende desde este paradigma es la autonomía racional y liberadora del ser humano, que se logra mediante la capacitación de los sujetos, la participación y la transformación social" (p. 190), pues este no solo buscaba comprender la manera en que la evaluación se asumía, sino también proponer elementos para una propuesta formativa con énfasis en lo evaluativo que posibilitara la transformación, tanto de las prácticas evaluativas como de los discursos que confluyen alrededor de la misma.

En este orden de ideas el **método etnográfico** aportó a la discusión y los procesos de evaluación con una mirada desde dentro y fuera de la institución educativa (lo que admitió abarcar los procesos educativos formales y no formales), integrando conocimientos de los diferentes actores que intervinieron en un proceso educativo. La etnografía estuvo estrechamente ligada al trabajo de campo a partir del cual se estableció contacto directo con los sujetos y la realidad estudiada. (Monje, 2011), por lo que las técnicas dieron cuenta de ello: la observación participante, la entrevista semiestructurada, e historias de vida; dieron voz a los actores del contexto en el que se realizó la investigación teniendo en cuenta aspectos socioculturales que admitieron tener diferentes miradas y apreciaciones, y así contar con la diversidad de personas y territorios.

Las técnicas de recolección de la información utilizadas en esta investigación fueron la observación participante que se llevó a cabo como parte del análisis y reflexión sobre las acciones de los individuos en su contexto. Se examinaron las expresiones y los movimientos físicos que los profesores adoptaron durante momentos de interrogación, así como las respuestas de los estudiantes durante evaluaciones, ya sea de manera oral o escrita. Se prestó especial atención a los gestos y señas que surgieron durante momentos de escucha activa en respuesta a cada una de las preguntas planteadas. Como indica Jeciles, (2018) esta técnica:

> Contribuye a que el investigador se haga un lugar en el campo en el que investiga, a adquirir claves culturales que le sean útiles en el desarrollo de otras técnicas (tanto como de la propia observación), a facilitarle aproximarse a sujetos y a información que, de otro modo, serían más inaccesibles. Dado que es una herramienta especialmente válida para producir datos sobre "el hacer" de los sujetos que se estudian, resulta oportuno conocer y reflexionar acerca de sus características distintivas. (p.124)

La entrevista permitió conocer las historias de vida, que sirvieron para contribuir con el trasegar de cada persona y sus vivencias en relación con diferentes encuentros educativos desde el rol de estudiantes y docentes; así como las experiencias destacadas de la vida de cada uno de los entrevistados que proporcionaron una narración acerca de sus ideas y experiencias. Como lo expresa Martínez (1998), "permite generar una conversación entre dos o más personas de tal manera que favorece el abordaje de las temáticas que son de interés para el investigador" (p. 15).

Estas técnicas permitieron detallar la percepción y "autopercepción del individuo-sujeto de la historia de vida en su vinculación experiencial con el ambiente contextual" (Ferroarotti, 2007, p.5) lo que fue vital para ese auto reconocimiento de prácticas formativas que se buscan en esta investigación debido a que permitieron recoger información sobre sentimientos, motivaciones, pensamientos, ideas, significados, actitudes, recuerdos, intenciones y matices culturales.

En el análisis del proceso educativo de los estudiantes, se identificaron tres actores fundamentales que desempeñaron roles significativos: los estudiantes, los docentes y los directivos docentes. Estos actores fueron seleccionados intencionalmente para proporcionar una comprensión detallada de los diversos matices socioculturales presentes en el proceso educativo. El grupo de participantes consistió en ocho individuos, incluyendo dos estudiantes de Comfama de género femenino, un profesor de género femenino y un directivo de género femenino. Del entorno de San Vicente, participaron dos estudiantes de género masculino, una docente de género femenino y un directivo de género masculino.

Los participantes, en su mayoría, tenían experiencias en ambos contextos, tanto en el ámbito formal (Institución Educativa) como en el no formal (Clubes de lectura). Estos estudiantes estaban cursando el undécimo grado, abarcando todo el ciclo de formación, y participaban en procesos de educación no formal durante tiempos extracurriculares. Por otro lado, los docentes seleccionados habían desempeñado roles en ambas instituciones, cumpliendo con el criterio de

haber enseñado tanto en procesos de educación formal como no formal. Esta elección estratégica permitió obtener una visión integral de las perspectivas de formación y evaluación, así como la experiencia en ambos entornos educativos.

La inclusión de directivos de ambas instituciones en el estudio fue fundamental para comprender las directrices y dinámicas institucionales. Esto abarcó desde las formas de evaluación hasta las libertades otorgadas y las conversaciones institucionales sobre la evaluación como parte de una reflexión más amplia sobre las políticas y prácticas educativas. La diversidad de perspectivas aportadas por estos participantes enriqueció el análisis y proporcionó una comprensión más holística de las prácticas evaluativas en ambos entornos educativos, tanto formales como no formales. Posteriormente, el análisis de la información se realizó a través de la reducción de los datos; una vez aplicados los instrumentos y transcritos, se procedió al registro de los mismos, en una ficha de contenido, que permitió identificar fragilidades en el proceso de recolección de información, así como, la emergencia de análisis preliminares para dar cuenta del objeto de investigación.

Una vez aplicados todos los instrumentos a través de la observación, las entrevistas y las historias de vida y haber realizado el respectivo registro, se procedió al proceso de codificación y categorización, el cual se sustentó en el desarrollo de una matriz para el análisis en la que se plasmaron los tres tipos de codificación: la codificación abierta (CA), la codificación axial (CAX) y la codificación selectiva (CSEL). La elaboración de la matriz posibilitó la identificación de las categorías centrales emergentes en la investigación a partir del análisis de la información recogida y la generación de los datos desde un ejercicio hermenéutico; que estuvo basado en dos momentos:

El primero, referido a la identificación de los aspectos teóricos de las categorías iniciales que tuvieran relación con el horizonte de sentido que surgió en las categorías centrales emergentes. El segundo, articulado a la triangulación entre las voces de los participantes, que aparecen en los instrumentos y que se dotaron de sentido desde los ejercicios de codificación y categorización, así como con la teoría identificada en relación con el objeto y las interpretaciones que se derivaron del proceso de registro en la ficha de contenido, así también el análisis descriptivo que surgió de la codificación selectiva.

De este ejercicio hermenéutico derivado del proceso de análisis surgieron las siguientes categorías centrales emergentes: Perspectivas de las prácticas educativas afirmativas, los sujetos

desde las prácticas formativas no afirmativas y evaluación como posibilidad para transformación de lo afirmativo.

Resultados y discusión

Los resultados de esta investigación arrojaron importantes hallazgos que respaldan la necesidad de proponer una propuesta formativa con un enfoque en lo evaluativo desde las teorías críticas no afirmativas. Los contextos analizados, tanto en la Institución Educativa San Vicente Ferrer como en los clubes de lectura de Comfama, revelaron la presencia de desafíos y oportunidades específicas en lo que respecta a la evaluación en el ámbito formal y no formal. Estos hallazgos proporcionan una base sólida para abordar la discusión sobre cómo mejorar y transformar las prácticas evaluativas en ambos contextos que se verán expuestos en los siguientes apartados.

Perspectivas de las prácticas educativas afirmativas

Al volver la mirada sobre el concepto de formación, se encontró estrechamente ligado al de formabilidad, la cual definen Muñoz y Peña (2010) de la siguiente manera: "la formabilidad del individuo alude, siguiendo a Herbart, al hecho de que los seres humanos tienen que buscar su determinación –su formación– a partir de su propio esfuerzo, de su propio hacer" (p. 42), la formulación de la pregunta por ese concepto se basa en la premisa de que la persona es la principal responsable de su propio proceso formativo. Es ella quien selecciona los contenidos conceptuales que fortalecen su comprensión y conciencia acerca de los fenómenos individuales y sociales.

Se entiende entonces que la formación es la actividad interior de estructuración de las vivencias y de los contenidos conceptuales a que están enfrentados continuamente los sujetos. Estos contenidos elegidos por el individuo influyen en él, pero igualmente actúan aquellos que él no controla y que son impuestos desde fuera, los cuales le dan forma y lo transforman (relaciones con sus familiares, profesores, compañeros, amigos).

Con base a lo anterior es entendible que tanto los estudiantes, así como algunos docentes, cuestionan el sistema educativo al cual pertenecen, de hecho, muchos de ellos manifiestan estar "cansados" del mismo, pues sienten que en varios aspectos no cumple con las expectativas, que se distancia de las que tienen para sí mismos en tanto construcción de su subjetividad; sin embargo, al mismo tiempo afirman que se han ido adecuando a él, A pesar de estas contradicciones, es crucial cumplir con este requisito, ya que las demandas sociales, la estructura educativa y el proyecto de formación futuro parecen inseparables de este proceso. Se argumenta casi como una sentencia académica inevitable. Al respecto, algunos estudiantes expresan con palabras específicas:*" Te dicen que debes ir a la universidad, que debes realizar tal tarea o actividad, que debes contribuir de ciertas maneras a la sociedad y así sucesivamente" (E3HV1 17 a 22)*; parece, entonces, que algunos de ellos no reconocen lo que sucede dentro de la institución educativa como un proceso formativo para sí mismos, sino como una ruta para llegar a otro proceso impuesto, es decir, pareciera que lo que podría llegar a cumplir con sus intereses al encontrarse inmersos en un entorno educativo superior donde el conocimiento se especializa y se dirige hacia lo que se percibe como significativo. Ante esto, surge la pregunta: ¿Cuál es el papel que desempeña la escuela en este contexto?

Parafraseando a (Muñoz y Peláez, 2010) este es uno de los principales problemas de la educación afirmativa, pues implica la perpetuación de prácticas, saberes y discursos que dejan por fuera la acción crítica y reflexiva de los estudiantes, en tanto estos son vistos como reproductores y no como productores. Además, la enseñanza es comprendida como la instrucción que busca condiciones ideales en los sujetos, que estén en sintonía con las exigencias y necesidades sociales, más no es "a través de la afirmación como se reconoce una positividad susceptible de ser aceptada por el sujeto que aprende, sino a través de la apropiación de algo en principio desconocido, extraño a dicho sujeto". (Benner, 1998, p.81).

Es así como el estudiante también suele cuestionar el papel que cumple la afirmación, lo que esta le posibilita y al mismo tiempo le limita; de ahí que surjan interrogantes que cuestionan el papel de la escuela y los saberes que en esta se replican, dando oportunidad a que el estudiante reflexione sobre la utilidad de los temas escolares en la vida: "*muchas personas decimos que lo que uno aprende en el colegio muchas veces no se va a utilizar en la vida, entonces yo considero*

que, por ejemplo, hay muchos temas que no sirven al estar afuera del colegio". (E2E1 106 a 108); lo interesante de este cuestionamiento, es que la afirmación no confirma que la misma se cumpla, de lo contrario, no habría puntos de fuga, de quiebre, subjetividades nuevas que surgen a pesar de los esfuerzos de todo un conjunto de disposiciones y afirmaciones que se suponen para los sujetos, en este caso, para los estudiantes.

Autores como Benner y Kalfki han referenciado el potencial del hombre en tanto capaz de su propia autodeterminación, de la cual sólo él es responsable. La educación es un camino, una posibilidad, para que el hombre alcance por sí mismo la expresión de dicha capacidad. Por otro lado, sólo es posible afirmar aquello que ya ha sido reconocido o, por lo menos, que ya se conoce, es en ese sentido de reflexión en el que algunos estudiantes argumentan: *"siempre me ha gustado el conocimiento, la verdad. Siempre he dicho que el conocimiento es la base de todo poder y de que uno pueda tener habilidades sobre los otros" (E4E1 6 a 7)*, sobre esto se puede pensar la base de una educación afirmativa, en la que no puede levantarse una concepción de aprendizaje capaz de hacer justicia al rendimiento apropiado del educando Esto vale para cuando ya existe de antemano y realmente el objeto de la afirmación, pero también en el caso contrario, o sea, cuando la positividad en cuestión es anticipada por los educadores en representación de los educandos. . Como refiere Benner (1998) cuando se busca afirmar una positividad anticipada mientras se niega otra que realmente existe, no es posible aprender la negación específica mediante un simple rechazo de la positividad existente o una aceptación superficial de la anticipada de manera secundaria; así también lo sustenta el estudiante *(E3HV1 73 a 83)* al decir: *"vomitar en una hoja los saberes dispuestos"* lo cual no implica un aprendizaje. Quizás dé cuenta de una buena capacidad para memorizar, para resolver ciertas operaciones, pero no se puede vincular con lo que se denomina "formación" en tanto posibilidad para la construcción de la autonomía.

Lo significativo en lo formativo no puede ser la memorización de saberes ni dar cuenta de estos a través de un examen, mucho menos pensar en eficacia y cientificidad. Lo interesante aquí, es que los estudiantes cuestionan tal situación, reconociendo las diferentes prácticas en los múltiples entornos, lo que devela que la afirmación continua no implica, necesariamente, que la afirmación se cumpla y que la posibilidad humana del cuestionamiento aparezca, inclusive en los escenarios en los que esta no se ha presentado como una necesidad.

El proceso formativo no puede estar marcado por la unilateralidad en la producción de significados, sino en la posibilidad para la autonomía, así como la construcción dialógica del saber. Al respecto Runge y Muñoz (2005) se refieren a la necesidad de que los sujetos se hagan a sí mismos de manera continua, pues definir lo "necesario", el "deber ser de los estudiantes", establecer un sistema educativo que se debe cumplir y para el cual todos deben tener una suerte de disposición, niega la posibilidad de que este se involucre de manera activa en su proceso formativo, a la vez que le termina atribuyendo al docente la mera función de replicar los saberes culturalmente definidos.

La educación afirmativa sustenta que toda generación debe ser educada en una realidad históricamente predeterminada, que reclama para sí y debe ser reconocida, pues no sería posible hablar de asuntos tan simples como la ortografía o la sexualidad sin haber sido educado en ellos. La formación afirmativa reconoce realidades predeterminadas que el sujeto está en necesidad de aprender y para las cuales "tiene disposición". Desde este lugar la educación tiene objetivos y tareas prefijadas, finalidades positivas, el quehacer educativo es más un ejercicio de adoctrinamiento, en el que los actores de este proceso no son productores de tal positividad, sino "portadores fácticos o potenciales de cualidades deseables" (Benner, 1998, 80).

Empero, no es que no se hable de diferentes temas, sino la forma de hacerlo, al respecto algunos estudiantes ven en el diálogo una forma pertinente de compartir y sustentar saberes: *"si no es así, entonces sería una conversación, así como las estamos teniendo porque uno ahí llega como a muchos, muchos puntos de vista" (E1E1 57 a 63);* esta perspectiva es interesante, pues atiende a una invitación a replantear las prácticas, así como el rol que el docente ocupa dentro del proceso formativo, ya que este deja la unilateralidad para ser dialógico, donde el estudiante puede llegar a alcanzar ciertos saberes, pero a través de su propia actividad. Esto, a la vez, permite cuestionar las prácticas evaluativas, la preocupación de los estudiantes por cumplir con unos resultados esperados para ellos, pues deja de ser un mecanismo para medir aquello que se define en relación a ciertos saberes, para confirmar la afirmación de positividades, sino como una posibilidad para la formación a través de la autorreflexión. Klafki (1990) afirma que es esta misma

posibilidad de la razón la que conlleva a que el hombre esté expuesto a cometer errores, intentos fallidos, pero son precisamente estos errores los que le permitirán hacer un mejor uso de la razón.

En términos Kantianos, la formación ha de ser la preparación del hombre para que alcance la autodeterminación racional, hecho que supone la posibilidad de emanciparse, ser autónomo, tomar sus propias decisiones y hacer juicios desde su capacidad de razón. Para alcanzar tales propósitos es fundamental la autoactividad en el proceso educativo (Klafki, 1990).

Los sujetos desde las prácticas formativas no afirmativas

Múltiples autores hacen énfasis en que el humano tiene la disposición a aprender y formarse, que no es un ser estático y pasivo en el proceso formativo sino, por el contrario, capaz de la autoactividad; el hombre como sujeto racional, que se reconoce a sí mismo, se apropia de su cultura e inmerso en un proceso de formación continuo e inacabado. Si se dice que el ser humano está en constante formación, que es el responsable de su historia, vale la pena retomar a Benner citado por Henao (2013) en cuanto expresa que "el hombre no es un ser determinado, prefijado, ni tampoco determinable, prefijable, sino un ser maleable, que trabaja él mismo en su destino, que existe y coexiste en autodependencia con la configuración de su futuro" (p. 12); es por ello que hay espacios académicos para fomentar esta autodeterminación:

> *Vamos a la cultura porque la imaginábamos porque la percibimos porque la sentimos porque estamos ahí, pero poder ir allá eh de manera física también permite que los sentidos estén entonces para mí, las salidas pedagógicas en una forma de educar el cuerpo desde los sentidos. (D1E1 44 a 47)*

Estos recursos están dispuestos para complementar conocimientos, provenientes tanto de entornos formales como no formales, contribuyendo al desarrollo integral del individuo a través de experiencias vivenciales.

Lo anterior tiene relación con el planteamiento de Runge y Muñoz (2005) respecto a la necesidad de que el hombre se haga a sí mismo continuamente, lo que deriva en el cuestionamiento sobre aquello que se define como lo propiamente "humano", pues suponerlo ya es un ejercicio afirmativo, además que cada ser humano habrá de tener los modos particulares de formarse y subjetivarse, de establecer relaciones con su entorno y con los otros, en últimas, de devenir como seres humanos. Desde este lugar, es posible afirmar que cada ser humano es lo que este mismo ha hecho de sí, sin negar que las configuraciones sociales a las cuales pertenece determinan de manera importante tal proceso de construcción de la propia subjetividad, los estudiantes afirman sentir en la compañía de sus pares un apoyo fundamental en el proceso educativo: *"en el colegio las clases son buenas y más porque uno está ahí compartiendo con los compañeros" (E1E1 17 a 19);* esto se relaciona con las teorías críticas no afirmativas de la formación, pues en esta se enfatiza la importancia de la interacción social para la construcción de la subjetividad; es por ello que desde esta perspectiva, el aprendizaje y la formación no ocurren de manera aislada, sino en el contexto de las relaciones sociales y culturales de los estudiantes.

No obstante, es esencial destacar que la relevancia del otro va más allá de su simple presencia o similitud. Se torna fundamental en el proceso de aprendizaje, un aspecto evidenciado en el entorno escolar, donde la transmisión de conocimiento a menudo proviene de los compañeros, como ilustran los estudiantes al afirmar: *"Karen me enseñaba" (E1HV1 177 a 187),* subrayando que el aprendizaje no siempre es unidireccional desde el profesor. Este reconocimiento subraya la riqueza de las interacciones entre pares como contribuyentes significativos al proceso educativo. Lo anterior brinda una perspectiva interesante, ya que el aprendizaje cooperativo se enfoca en la idea de que los estudiantes trabajen juntos para lograr un objetivo común, fomentando la colaboración y el intercambio de ideas entre ellos. En el caso del estudiante que dio la respuesta, parece que la interacción con sus compañeros es importante para su aprendizaje, debido a que en ocasiones ellos le enseñan lo que él no entiende en el momento. Es posible que este tipo de interacción le permite una mejor comprensión de aquellos temas que le interesen, además, le brinde herramientas para el aprendizaje autónomo; esto, además, tiene un elemento implícito relacionado a las valoraciones que el estudiante construye, las necesidades que comprende para sí, al igual que las expectativas que se supone.

Lo anterior se relaciona con lo formativo, pues uno de los aspectos importantes, según (Kant, 2009) tiene que ver con la capacidad de los seres humanos para mejorarse y reconocerse a sí mismos; docentes de hecho reflexionan sobre otros momentos escolares y pueden decir que hubo un cambio en ellos cuándo se reconocieron e interiorizaron diferentes comportamientos y actitudes:

> *Esa pesadumbre que hay en uno cuando no se reconoció a sí mismo, pero de un momento a otro, como que dije, bueno… Yo soy buena para esto, esto, esto, no soy buena para esto, esto, y esto o no me gusta esto y así es como mi camino. (D1E1 72 a 76)*

Esta reflexión permite suponer que el humano, desde su vínculo con el mundo y sus configuraciones, tiene la posibilidad de la autonomía. Un concepto que puede ampliar esta perspectiva es el de excentricidad, abordado y profundizado por Runge y Muñoz (2005) en tanto condición del ser humano de ser y tener cuerpo, es decir, ser parte del entorno y al mismo tiempo tomar distancia de él, así da mención Klafki, (1990) al decir:

> El hombre ha de ser entendido como un ser capaz de libre autodeterminación racional; que se le ha «encomendado» como destino suyo la realización de estas posibilidades, pero de manera que a su vez es él solo quien, en último término, puede darse este destino; finalmente, que la educación constituye a la vez el camino y la expresión de tal capacidad de autodeterminación. (p.109)

Ahora bien, este proceso de autodeterminación racional implica en el sujeto la necesidad de apropiarse de la realidad a la cual pertenece pues, como ya se mencionó, esta lo constituye y determina muchas de sus acciones, a tal punto de comprender que la posibilidad de autodeterminación toma forma en las actividades humanas; que las categorías de “razón”; “libertad”; “entendimiento”; “satisfacción”; “moral”; “ética”; “política”; etc. Son consecuencia y construcción social.

Retomando el valor de las interacciones sociales, en tanto permiten la comprensión y estructuración de las vivencias, reflexionemos cómo estos elementos además de influir en la manera que el sujeto se forma, amplían su visión de lo formativo:

Dentro del grupo de lectura, cuando abordamos un libro diferente o si alguien más tiene experiencia con ese libro, se genera una conversación extensa. Esta dinámica es enriquecedora, ya que cada miembro aporta sus opiniones y conocimientos, permitiéndonos expandir la discusión hacia diversos temas. Personalmente, esta experiencia ha dejado una huella significativa en mí, ya que he aprendido muchas cosas y he tenido la oportunidad de explorar una amplia variedad de libros (E1HV1 168 a 175)

Es relevante, pues si bien las estructuras socialmente establecidas podrían limitar o coartar la posibilidad del sujeto para la autodeterminación racional, al mismo tiempo pueden ser una posibilidad en tanto elección y apertura para la comprensión y el aprendizaje. El espacio social como lugar al que se pertenece, pero del cual también se puede tomar distancia.

El sujeto tiene la capacidad y disposición a aprender, a mejorarse a sí mismo, de hecho, se podría decir que es una condición ontológica a este, lo cual hace que no sea determinable, sino por el contrario un ser maleable, desde sus gustos, intereses y formas de relacionarse con el saber y la cultura, los mismos estudiantes caracterizan las formas de aprendizaje:

Pues a mí me gusta mucho el aprendizaje, aprender cosas. Y, pues en el colegio uno quiera o no siempre va a estar aprendiendo afuera de la casa también, entonces es como eso. Por ejemplo, uno viendo la otra gente, escuchando. Leyendo y así. (E2E1 48 a 52)

Es entonces valioso para muchos sujetos que se forman encontrar significativos los procesos formativos en los que participan, además de estimulantes.

El aprendizaje se presenta en todos los escenarios en los cuales el sujeto participa: familia, escuela, grupos de estudios, comunidades de ocio en la que encuentra comunidad: "*construir ciertas perspectivas, principios y demás como seres humanos, no sólo a nivel académico, sino también personal. Yo creo que el formar viene desde la casa, desde que uno aprende a comer y demás." (D1HV1 2 a 4)*, también en la observación y comprensión del entorno. Los significados se producen de manera continua, en múltiples formas y direcciones.

Hay afirmaciones que el estudiante también asegura y reconoce como necesarias: *"a mí me gustan mucho las actividades que se hacen, así como hace el profesor de inglés por medio de Quiz o ese tipo de cosas" (E1E1 92 a 96)* poniendo en cuestión el hecho de que la "formación" en tanto construcción del sujeto para consigo mismo, puede verse influenciada por el contexto cultural del estudiante, las afirmaciones que se le presentan y la manera en que conjuga todo esto con lo que le interesa y acepta para sí. Pareciera que la afirmación es válida para aquellos que posteriormente la reconocen como importante y necesaria, lo que genera un cuestionamiento sobre si es necesario negar toda afirmación en la escuela o, definitivamente, no será posible escapar a ello.

La función de la escuela como espacio para "determinar saberes y prácticas" cada vez es más difusa, pues los intereses de los estudiantes, así como sus capacidades no van en sintonía con aquello que el sistema educativo define. (Clases de teatro, yoga, comparsas, música, Taekwondo, clubes de lectura, entre otros). Esto implica que las "afirmaciones", así como la "presión escolar" como sostiene Águila, et Al. (2015):

> El estrés académico se le suele interpretar en referencia a una amplia gama de experiencias, entre las que figuran el nerviosismo, la tensión, el cansancio, el agobio, la inquietud y otras sensaciones similares, como la desmesurada presión escolar, laboral o de otra índole. (p.170)

Respecto al rendimiento académico debe ser replanteada, especialmente para este momento histórico en el que los estudiantes son capaces de reconocer las implicaciones que tiene para sí mismos él no participar de tal proceso de formación, aceptarlas y pensar en otras alternativas vinculadas a las formas de comunicación, laborales y de socialización. Incluso, de ser perentorio y de llegar a considerar tal necesidad, los estudiantes saben que pueden retomar sus procesos educativos en cualquier momento en los diferentes espacios que se les ofrece.

Al sujeto no se le debe determinar unas formas particulares de ser y de actuar a razón del contexto social en el que crece, muchos incluso opinan que *"los seres humanos, tenemos un*

montón de formas e ir cultivando eso creo que es válido y necesario." (D1HV1 61 a 62) lo que implica reconocer que este ha de tener un futuro abierto, como posibilidad en el cual debe trabajar en tanto ser de multiplicidades.

La formación resulta de reconocer significativo el proceso educativo en el cual se participa, de reconocerse como sujeto en un contexto y en unos saberes específicos, capaz de orientar su accionar en sintonía con sus necesidades y las de su entorno; porque se reconoce la importancia de espacios en los que se generan vínculos de aprendizaje y confianza, lo sustentan también lo directivos cuándo en voz de los participantes cuentan que: *"la idea es que yo vengo porque disfruto, porque me gusta, pero también que estoy a que aportes me está dando a mí el estar en ese espacio" (DR1E1 124 a 12), e*n términos de los que serían una pedagogía crítica no afirmativa, que haya congruencia entre las disposiciones naturales y particulares de los sujetos y las expectativas, predisposiciones que la sociedad establece. Aquí, nuevamente, aparece el cuestionamiento que se mencionó anteriormente sobre lo conveniente que resulte negar las afirmaciones, disposiciones socialmente definidas. Tal vez, la importancia radique en reconocerlas, comprenderlas, cuestionarlas y desde allí establecer una relación con las mismas.

Como posibilidad para enfrentar las disposiciones y afirmaciones socialmente impuestas para la educación afirmativa, especialmente en los escenarios de educación formal, implica reconocer que los sujetos son maleables y que tal condición prevalece a lo largo del tiempo, además que muchas de las disposiciones socialmente definidas no atienden a los intereses del colectivo. Por ejemplo, ambos estudiantes distan en sus percepciones sobre un mismo tema: *"Pues, en realidad los tipos de evaluaciones son buenos como actividades, porque hay veces en las que uno no sabe muy bien y pues para aclarar dudas" (E4E1 41 a 42); "el examen por la presión que se ejerce entonces no sería como la mejor forma de evaluar lo que usted aprendió, sino que es más bien como una técnica muy antigua, que en este momento no funciona casi" (E2E1 74 a 76).*

Para ello es importante reconocer que ningún escenario, ninguna afirmación, ninguna disposición ha de tener un valor superior a las otras, especialmente a lo que refiere a cuestiones éticas, políticas, económicas y filosóficas. Tal comprensión de lo formativo implica que el docente también se reconozca como un sujeto capaz de decidir por sí mismo y realizar distanciamientos

con las disposiciones que el sistema educativo, en su estructura jerárquica y organizacional, le impone:

> *me dediqué a no preocuparme tanto por esas notas, porque claro, ya estaba curtida de lo que era la educación y yo seguía recibiendo una educación que me evaluaba, o sea, dentro de la misma, en la Universidad me evaluaba como me decían que no debía de evaluar a los otros porque todos eran diferentes. (D1E1 50 a 54)*

Tanto estudiantes como docentes deben propender para sí, construirse desde la individualidad, buscar la autonomía, transformar conjuntamente las determinaciones sociales y pedagógicas, así como negar la jerarquización de las praxis sociales y humanas.

Como principio fundamental para la formación está la incitación a la autonomía, lo cual es reconocido en varios de los documentos que regulan la educación formal y su origen, como sostiene Manerales (1996):

> la educación se fue dando como un proceso naturalmente integrado al conjunto de la vida social; de ahí que su primera forma responde al o que hoy la ciencia pedagógica denomina educación informal. Más adelante, las propias características de la vida social hicieron necesaria la emergencia de la educación institucionalizada, es decir, educación formal

Como por lo que puede decirse que se ha teorizado al respecto y se ha reconocido su importancia, sin embargo, las praxis parecieran estar distanciadas de lo que allí se estipula. Tal disparidad se presenta en la manera en que se concibe lo formativo, pues muchos docentes recurren al cumplimiento riguroso de los lineamientos curriculares y de las afirmaciones para las cuales se supone el estudiante tiene disposición; así mismo, la manera en que se concibe la evaluación en varios de los documentos oficiales dista radicalmente de cómo esta se presenta en los escenarios educativos. ¿Será que el ejercicio de reflexión pedagógica y educativa se queda en los escenarios académicos y no trasciende la realidad de las instituciones educativas y de las aulas?

A pesar de que en la educación no formal también se suponen ciertas disposiciones para con los estudiantes, así como se establecen criterios e intenciones, es evidente que las posibilidades formativas no atienden estrictamente a disposiciones bajo las cuales sí se ven reguladas las instituciones formales como sostiene Marenales (1996) "la educación institucionalizada constituye un integrante muy particular del todo social cumpliendo bien o mal un papel que es necesario recordar en la discusión de alternativas" (p.9) Esto permite promover ejercicios educativos y formativos que no suponen un "deber ser" del estudiante en tanto formas de ser, actuar, comportarse y relacionarse con el saber. Esto no quiere decir que el niño o el estudiante no deba ser acompañado/guiado, pues se caería en otra afirmación respecto a la negación de las exigencias o necesidades de aprendizaje, como tampoco imponer las posturas pedagógicas que se suponen para este. El objetivo ha de ser posibilitar la confrontación del estudiante con las positividades que ya se le han presentado, con aquello que socialmente se define y que este tome la iniciativa en su propio proceso de formación y aprendizaje. Un ejemplo claro de esto es lo que sucede en los clubes de lectura.

Es evidente que dentro del proceso formativo hay un cuestionamiento sobre aquello que se espera para con el estudiante y que, al mismo tiempo, tenga en cuenta los intereses de este. Particularmente, la pregunta sobre tales positividades deseables debe ser compartida al estudiante de la misma manera, es decir, al estudiante se le debe de llevar a la problematización, incluso sobre los mismos cuestionamientos que el docente se hace, bien sea sobre los intereses del proceso formativo, así como lo que puede derivar de este: *"porque en la educación formal hay unos lineamientos que te limitan, (D1HV1 76 a 77), u*n escenario de formación desde las teorías críticas no afirmativas ha de ser, ante todo, un espacio para el cuestionamiento y la autorreflexión que, a su vez, es un ejercicio de evaluación y valoración.

Los escenarios formativos han de resultar significativos para los estudiantes, especialmente si se refiere al vínculo emocional que se establece con los mismos. Es importante que los estudiantes reconozcan las instituciones educativas, no solo como espacios para su "carrera formativa", sino como espacios para la interacción, la participación, la construcción de cultura, el vínculo afectivo con el saber, la pregunta, la criticidad.

Sumado a lo anterior, es recurrente la apreciación que los estudiantes hacen sobre la relación entre los saberes y la empatía que tienen con los mismos, así como lo relevantes que resultan para sus intereses y labores cotidianas como se muestra a continuación en la voz de un estudiante: "*Ósea, me gusta estudiar, pero cuando va enfocado lo que realmente me gusta, de lo que yo siento realmente aquí puedes va enfocado hacia mis gustos*" *(E3HV1 150 a 151)* Tal es el ejemplo sobre la formación en la preparación de café, pues si bien es un saber que no aparece dentro de las determinaciones del Proyecto Educativo Institucional (PEI), para dicho estudiante resulta significativo, pues sus intereses están puestos en ello. Ahora bien, hay estudiantes que expresan todo lo contrario y definen como significativo lo que sucede en la clase de ética, por lo que la evaluación de las disposiciones institucionales no podría tener en cuenta los intereses particulares de los estudiantes. Muy interesante, pues esto permite comprender que la educación no consiste únicamente en la realización de la subjetividad, pues son tantas las subjetividades como estudiantes dentro de una institución educativa, sino en el reconocimiento de que no debe haber arbitrariedades y que una pregunta ha de ser el eje central para tal propósito. La crítica, el cuestionamiento, la autorreflexión de la experiencia.

Evaluación como posibilidad para transformación de lo afirmativo

En cuanto a la evaluación desde una perspectiva crítica no afirmativa, se asume que el aprendizaje es más significativo y personal cuando se basa en la conversación y la exploración de diferentes puntos de vista, lo que puede estar relacionado con la idea de que la evaluación debe tener en cuenta las experiencias y perspectivas de los estudiantes. La valoración de herramientas tecnológicas y la conversación como formas efectivas de aprendizaje también pueden estar relacionadas con la idea de que la evaluación debe ser diversa y abarcar diferentes tipos de habilidades y conocimientos.

La educación institucionalizada ocupa un lugar único en el tejido social, desempeñando un papel que es fundamental tener en cuenta al explorar alternativas. Ya sea que cumpla eficaz o deficientemente su función, es un elemento esencial en la discusión de posibles soluciones o cambios. Como menciona Benner, (1998), "la comprensión de sí mismo que tiene el individuo o

que tienen grupos aislados frente a otros” (p. 95) o, en términos de Gadamer, (2000) "en la formación uno se apropia por entero, de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma" (p. 40) se puede decir que lo evaluativo es inherente a lo formativo, que son insoslayables, pues formarse implica evaluarse continuamente.

Notas/evaluación es sinónimo de pérdida de año, (poder) más no de conocimientos o aprendizajes. Finalmente, el sistema educativo formal prioriza lo evaluativo en términos de si aprobó o no aprobó, si puede dar cuenta o no de unos saberes en específico: “*ósea nos hacen memorizar completamente algo ósea, memorizar ni siquiera aprender. Es memorizar ¿cierto?” (E3HV1 79 a 80),* y los estudiantes en su mayoría entienden y cuestionan dicho sistema en ambos escenarios de educación. En algún momento los estudiantes mencionan que se evalúa si asiste, si no asiste, si participa, si comprende ciertos saberes o es capaz de ejecutar ciertas tareas, como en los cursos de sistemas, inglés, entre otros. Por otro lado, llama la atención que los estudiantes son capaz de extrapolar el concepto de evaluación a otras formas como la interacción, la conversación, la posibilidad de apoyarse en sus compañeros y construir saberes de manera colectiva, por ejemplo:

> *Bueno, si ponemos la comparación entre el grupo de lectura y el colegio, pues aquí es más de venir a hablar, de venir a compartir experiencias. Y uno así aprende demasiado, pero en el cual es uno de esos siente que es como por obligación, porque tiene que aprender, tiene que aprender y así. Entonces como esa diferencia y uno aprende más, yo diría que, así como compartiendo cosas y pues la verdad sí. (E1E1 44 a 48)*

También la define como la posibilidad para comprender su propio proceso y las necesidades que tiene. Parece, entonces, que a pesar de pertenecer a un sistema educativo formal en el que la evaluación opera como un instrumento para la medición, los estudiantes son capaces de reconocerla de otras formas más significativas.

Todo esto supone una manera diferente de comprender la evaluación, pues esta deja de ser un mecanismo para medir aquello que en términos categóricos se define como lo que el estudiante debe saber, para confirmar las afirmaciones de positividades, sino como un camino, una posibilidad para el aprendizaje en tanto ejercicio de reflexión. Esta concepción de lo evaluativo

implica a docente y estudiante en el ejercicio reflexivo, pues sus posibilidades como sujetos racionales implican la autocrítica. Klafki (1990) afirma que es esta misma posibilidad de la razón la que conlleva a que el hombre esté expuesto a cometer errores, intentos fallidos, pero son precisamente estos errores los que le permitirán hacer un mejor uso de la razón.

La evaluación en espacios no formales desde la conversación, el gusto y las opiniones y estos espacios de educación no formal, son de aprendizaje constante, los formales no necesariamente:

> *Y aquí en el grupo de lectura, pues yo siento que… A ver… No es tanto como evaluar, si no que aquí sea que, si usted lee que pueda dar una un buen aporte que se pueda uno como poder compartir bien las opiniones con las demás personas y ese tipo de cosas, pero de hecho es súper fácil porque aquí todo el mundo se lleva bien y todos sabemos cómo comunicarnos entre sí y nos entendemos, entonces es muy bueno eso. (E1HV1 138 a 142)*

La evaluación no puede constituir la repetición de saberes o positividades socialmente establecidas, sino que debe constituir un ejercicio dialógico entre el estudiante y los saberes que a este mismo han de interesar. La evaluación debe ser la posibilidad para reflexionar sobre sí mismo y sobre su proceso. Cuestionar los saberes, cuestionar la manera en que se relaciona con estos y con la cultura. Una de las posibilidades para este tipo de evaluación es la conversación y la interacción desde lo relacional.

Al respecto de la evaluación entendida como medición y valoración, Muñoz y Peña (2009), la plantean como dispositivo de reproducción afirmativa de la sociedad, en la que se da a través de este mecanismo una continuidad de la regulación y de las finalidades educativas establecidas desde las otras praxis:

> Pensar el problema de la evaluación se convierte también en una pregunta por el influjo pedagógico. Esa evaluación al darse como una acción racional con arreglo a fines en el marco de unos discursos normativos y sociales que vienen desde otras praxis que, además, prescriben y justifican dichos fines, hace que el problema de los influjos pedagógicos quede

> anclado en un marco reproductivo que no logra dar cuenta de sí mismo. El influjo pedagógico deviene en tema no problematizado o en la naturalización de su lugar de enunciación. Es la forma en que se da cuenta de la reproducción, es decir, de la evaluación como dispositivo central de las teorías afirmativas de la educación y la formación para perpetuar el tipo de sociedad existente. (p. 51)

Estas formas de lo evaluativo, en las que se espera una forma de ser y actuar del estudiante también llegan a presentarse en escenarios de educación no formal, de ahí que los estudiantes expresen la necesidad de "validar" unos saberes relacionados con los procesos a los cuales participan. Si bien los mecanismos cambian, en tanto continuidad, presión, disposiciones y demás, pareciera que también hay afirmaciones sobre las cuales se fundamenta el espacio no formal. Finalmente, tanto en los ámbitos de educación formal, como en los no formales, hay un conjunto de afirmaciones, positividades, que se espera el estudiante cumpla.

De esta forma, las posibilidades de creación de pensamiento para la autonomía y la autodeterminación quedan ocultadas bajo ideologías y objetivos propuestos desde otras praxis sociales. La evaluación se convierte en instrumento para la repetición y medición de contenidos culturales que se establecen como positividades que deben ser obligatoriamente aceptadas, dejando de lado la producción autónoma de pensamiento, el encuentro con realidades que permitan transformar el propio sentir y construir rutas de comprensión críticas con los sistemas de opresión establecidos, rutas que incluyan el deseo y la satisfacción personales, económicas y sociales como fundamento para la elección de uno u otro camino en el proceso formativo; camino necesariamente propio, no impuesto por la demanda social de títulos técnicos o profesionales, ni por ninguna ideología económica, política o religiosa. Mostrar el mundo debe ser parte de ello, *"sino que de igual manera los muchachos vienen con otra visión sobre todo" (D1E1 86 a 87)* donde, incluso, debe permitir develar los discursos encubiertos y las intenciones detrás de cada una de las formas sociales que proponen.

La evaluación trasciende la medición y la validación de saberes, para tener en cuenta dimensiones afectivas, socioculturales, subjetivas, etc. que se ponen en juego durante la formación como se muestra a continuación: *"Pues cuando nos evalúan están tratando de saber si si hemos*

*aprendido algo, entonces yo considero que, si es algo necesario, pero no de la forma que se hace tradicionalmente"(E2E1 153 a 160); e*s así como la evaluación no solo implica al estudiante, sino a todos los que participan del proceso formativo. En el caso de los docentes, la autorreflexión sobre su quehacer en el aula es la posibilidad para reconfigurar sus prácticas, para comprender los objetos, los procesos, las acciones, las relaciones… todo aquello que pueda ser tenido en cuenta para las necesidades, intereses y posibilidades del proceso formativo.

Si bien en algunos escenarios de educación no formal, no se alude de manera específica al concepto de "evaluación", no quiere decir que esta no se presente, sino que la manera en que ha sido comprendido el concepto, (medición, aprobación, etc.) pareciera estar distanciado con lo que allí se propone. Esto quiere decir que es importante trabajar en la comprensión de este proceso para asumirlo como un hecho inherente y fundamental a todo escenario formativo.

Sin embargo, se recoge en el discurso de quienes se ocupan de los cargos administrativos, apreciaciones sobre las regulaciones y formas de evaluar que se imparten desde el Ministerio de Educación Nacional (2006) quien establece que "la evaluación tiene como propósito determinar en qué medida se están cumpliendo las metas de calidad que se fijan en los estándares, asociadas a los aprendizajes que se espera logren los estudiantes a su paso por la escuela" (p1). Esto es interesante, pues devela que tales discursos permean múltiples ámbitos de formación, que el actuar y las disposiciones están orientadas por tales construcciones, que se busca el desarrollo de unas "habilidades", "saberes", afirmaciones, que se estipulan en el marco del proyecto educativo. No es común encontrar un escenario formativo en el que el Plan Educativo Institucional esté orientado a la formación de la crítica, de la autonomía y que cumpla con tal propósito, casi siempre se establecen disposiciones a las cuales los estudiantes deben vincularse, lo cual iría en contravía de dicho proyecto formativo.

Es más, en las instituciones públicas del país, sucede que mucho de lo que se escribe, plantea, no suele cumplirse. Los PEI, así como los Sistemas Institucional de Evaluación a los Estudiantes (SIEE) se convierten en formalismos desde los cuales las instituciones se justifican en el marco de la legalidad.

Cada vez es más recurrente la preocupación por medir la "oferta educativa", las "posibilidades de ingreso" y los "índices de promoción escolar", lo que conlleva a que los niveles de escolarización sean mayores, pero las condiciones en las que estos se dan y la manera en que se evalúan responde a criterios de productividad y efectividad, de ahí que sea común en el discurso educativo la "valoración por competencias", la difusión y el establecimiento de "estándares educativos", los informes que dan cuenta de la "calidad educativa", tal y como sucede con los *índices sintéticos de la calidad educativa,* impartidos por el Ministerio de Educación Nacional (2006), como recurso para "comprender las fortalezas y necesidades" de las instituciones educativas del país Todos estos se refieren a un proceso de medición de saberes, pero no dan cuenta de las posibilidades, cuestionamientos, búsquedas, o reflexiones que estudiantes y docentes realizan sobre el proceso educativo.

Los Planes Educativos Institucionales responden, en la mayoría de los casos, a las demandas y positividades que el sector privado e industrial impusieron en el sector público, por lo que la "evaluación educativa" se limita a medir si se cumple o no con los niveles de calidad impuestos por estos, especialmente desde criterios cuantitativos, desde los cuales las prácticas escolares puedan ser medibles, situación que conlleva a que un proceso educativo y formativo para la emancipación deje de ser una prioridad, pues se le niega al estudiante la posibilidad de participación en sus procesos de aprendizaje, se definen las disposiciones que debe tener, las positividades que debe interiorizar y replicar, incluso lo que debe desear, es decir, todo aquello que desde la afirmación se asume como merecedor de afirmar. Benner (1998) en su texto *La pedagogía como ciencia, Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis* expone un conjunto de estudios de caso realizados por Jürg Jegge, que ejemplifican las consecuencias de una educación como esta, totalmente afirmativa. Uno de ellos es el de Heini, un estudiante de un centro de educación especial "que no era capaz de tener ningún deseo, después de haber aprendido a desear siempre lo que él suponía que otros querían que deseara" (p. 81). Lo anterior destaca varios puntos cruciales, de los cuales se pueden resaltar dos aspectos fundamentales. En primer lugar, la educación afirmativa no implica necesariamente que se repita o se cumpla la afirmación, pero sí condiciona la forma en que el otro realiza sus afirmaciones. En el caso de Heini, al negársele la participación en sus procesos de aprendizaje, se le impidió aprender lo que los demás esperaban de él, "Heini no había aprendido a desear lo que en opinión de sus educadores era deseable, sino

solo la técnica para descubrir el comportamiento que se esperaba de él" (P.81). El segundo, está directamente relacionado con la evaluación entendida como valoración y medición, pues si se tiene en cuenta el planteamiento anterior, la afirmación no implica el cumplimiento de la misma, por lo que pretender "medir" desde la afirmación es un desacierto, a lo cual se le suma que el aprendizaje humano radica en la apropiación autónoma de algo desconocido, que no tiene que ser afirmado por el estudiante.

Desde aquí se pone en evidencia que el proceso formativo y sus propósitos, deben tener como eje fundamental los intereses del estudiante, es decir, proponer situaciones y estímulos desde los cuales se oriente, se le incite a cumplir con sus búsquedas y expectativas, y la evaluación debe ser un ejercicio de reflexión permanente sobre la experiencia y la praxis. La tarea del docente no es solo la de enseñar, la del estudiante no es solo la de aprender, la de la escuela replicar, la de la evaluación medir.

Al respecto, Habermas (1994) sostiene que es la autorreflexión la posibilidad liberadora del sujeto, especialmente de los poderes *hipostasiados*, por lo que el ejercicio formativo solo logra escapar a esas finalidades positivas cuando supone la crítica, la autorreflexión interna y compartida, la transformación de los saberes establecidos y la autonomía. Para este autor, la razón y la autorreflexión son identificables a través de la fuerza emancipatoria que hay en ellas, además de proporcionar y orientar en el individuo sus acciones en el mundo social.

Se establece, entonces, un vínculo importante entre evaluación como reflexión y teorías críticas de la formación no afirmativas, en tanto cuestionan los modelos educativos que privilegian la técnica, la "eficacia" de unos procesos y que establecen supuestos de hombre que confirman positividades establecidas. La orientación más importante de la evaluación y de la formación debe ser la autorreflexión, que tenga como propósito la emancipación del sujeto, especialmente de aquellos saberes que están arraigados en su conciencia, en tanto positividades impuestas por la cultura a la cual pertenece y que se presentan como naturales. La autorreflexión debe permitir al sujeto el retorno sobre sí mismo, el diálogo con los otros y con lo otro, la autonomía. Como hace mención McCarthy (1995) "la emancipación implicaría, pues, el desenmascaramiento de las

condiciones que imposibilitan el diálogo y convierten la comunicación en una relación entre sujetos bajo condiciones de coacción y dominio" (p. 90).

Según Habermas (1994), el sujeto se genera en la naturaleza y se forma desde lo social, de ahí que tal ejercicio de autorreflexión hacia la emancipación deba reconocer las condiciones de poder, las condiciones ideológicas y las condiciones morales en las cuales está inscrito, puesto que estas son históricamente determinadas, son positividades definidas para la sociedad y para la época independientemente de las interacciones como hecho inherente a lo social. En el caso de lo formativo y las estructuras de poder que se han replicado en las instituciones educativas, se fundamentan en las afirmaciones de un deber ser, el correcto actuar y la medición de saberes que el estudiante debe y "tiene disposición a aprender". Una evaluación con base a las teorías de la formación no afirmativas debe posibilitar el cuestionamiento a tales positividades, un camino para la criticidad y toma de conciencia frente a las implicaciones; nunca como "acto de violencia simbólica y de dominación" (Bourdieu, 2002, p.89); nunca como instrumento para "medir y dar paso a las teorías simplificantes y reductoras de la genética como explicación del rendimiento escolar. Ignorancia se identifica como incapacidad" (Giroux, 2001, p. 106).

Autores como Freire y Faúndez (1986) fundamentan el educar en la pregunta, en el ejercicio de autorreflexión y construcción conjunta del saber. El estudiante "tiene un gran interrogador en sí mismo", habitado desde su infancia por la curiosidad, por la búsqueda, la sorpresa y el descubrimiento. Es imposible pasar de un día a otro sin preguntarse constantemente, sin reflexionar sobre la experiencia, por lo que se puede reconocer la existencia como un acto de preguntar; es en este momento donde es posible salirse de lo estandarizado para comprender que la formación, que es al mismo tiempo reflexión y evaluación, no es la parte final de un proceso sino un hecho permanente.

Peña, (2020) en su texto *La concepción del aprendizaje y la evaluación en alumnos de educación primaria* sustenta que "la evaluación es una actividad inherente al ser humano" (p. 8) ya que el hombre naturalmente está en un proceso de revisión e indagación, de hecho, tener conciencia sobre sí mismo, la posibilidad de la crítica es un acto evaluativo que implica aprender y deconstruir el propio pensamiento. La autorreflexión de la que habla Habermas, la comprensión

y mejora de sí mismo que plantea Benner, y la autonomía de la que habla Kant, no van en contravía de lo que debe ser la evaluación sino, por el contrario, son elementos constitutivos de la misma, de ahí que en los procesos formativos sea fundamental que docentes y estudiantes la comprendan desde ese lugar. Solo así es posible concebir una propuesta formativa-evaluativa desde las teorías críticas no afirmativas.

Conclusiones

Proponer elementos basados en las teorías críticas no afirmativas implica un proceso profundo de adaptación, reflexión y flexibilidad con el propósito de cultivar la autonomía, la conciencia crítica y la diversidad de perspectivas en la educación. En este sentido, es imperativo reforzar la importancia de incorporar múltiples perspectivas, priorizando la descolonización del conocimiento y la promoción de la equidad. Esto se traduce en un enfoque donde los docentes, mediadores, directivos y la comunidad educativa en su conjunto valoran los saberes desde la interpretación y la experimentación de los estudiantes, validando y desafiando sus conocimientos previos.

En este enfoque educativo, se fomenta la conversación y las experiencias se incorporan activamente en el entorno educativo para enriquecer el proceso de aprendizaje. Además, se aboga por la utilización de metodologías pedagógicas que promuevan la participación de los estudiantes, estimulen el pensamiento crítico y fomenten la colaboración. Estos métodos activos incluyen la participación en discusiones abiertas y la realización de proyectos de investigación.

Estas prácticas pedagógicas también se reflejan en la forma en que se lleva a cabo la evaluación. En lugar de depender exclusivamente de evaluaciones tradicionales, se dan paso a métodos de evaluación más auténticos que capturan el aprendizaje significativo, como la creación de proyectos, presentaciones, debates y la construcción de portafolios. De esta manera, la evaluación se convierte en una herramienta que refleja y promueve el progreso real de los estudiantes y su habilidad para aplicar el conocimiento en situaciones de la vida real.

La evaluación desde las teorías críticas no afirmativas desempeña un papel esencial en el desarrollo de la autoconciencia, el autoconocimiento y la autoedición en las personas. Estas teorías se centran en la promoción de la autonomía, lo que, a su vez, fomenta individuos más independientes y conscientes de sí mismos. Estas se basan en métodos que estimulan el pensamiento crítico y permiten a los participantes cuestionar reglas y métodos, así como comprender su propio camino de aprendizaje.

Las prácticas evaluativas en la educación suelen ser mayoritariamente afirmativas en la generalidad de los entornos educativos. Sin embargo, las teorías críticas no afirmativas también tienen un lugar en la evaluación educativa, aunque su aplicación es limitada debido a las regulaciones del sistema y los lineamientos preexistentes que dificultan su adopción en la comunidad educativa.

En algunos casos se han observado prácticas evaluativas mayoritariamente afirmativas, donde los estudiantes perciben la evaluación como una validación del conocimiento impartido por los profesores, más que como una herramienta para su desarrollo. Sin embargo, existen algunas asignaturas donde los enfoques son más flexibles, enfocados en la aplicación de los conocimientos en la vida cotidiana y el fomento del pensamiento crítico. Estos casos se destacan por abordar las perspectivas individuales de los estudiantes en lugar de centrarse únicamente en los aspectos teóricos. Por otro lado, en algunos entornos de educación no formal, la evaluación se percibe desde una perspectiva más personal, donde los estudiantes evalúan su propio progreso y el de sus compañeros, lo que les permite mejorar la comprensión de la lectura y enriquecer su experiencia, se valora la diversidad de perspectivas y se lleva a cabo una evaluación holística de las habilidades lectoras.

En ambos contextos, los docentes y estudiantes reconocen los beneficios de cada sistema; destacan una mayor libertad en la educación no formal, que permite una relación más cercana entre estudiantes y docentes; debido a que la menor cantidad de estudiantes en entornos no formales consiente una comprensión más profunda de las necesidades individuales y una interacción más íntima. No obstante, algunos entornos no formales aún mantienen evaluaciones basadas en notas estrictas, relacionadas con la adquisición de conocimientos, como lo son las clases de inglés y

tecnología. Se puede decir que, las prácticas evaluativas en la educación varían según el contexto y la aplicación de teorías críticas no afirmativas. A pesar de los desafíos reglamentarios, estas teorías pueden enriquecer la experiencia educativa al fomentar la reflexión crítica, el pensamiento individual y el enfoque en el aprendizaje significativo.

En la educación formal los métodos de evaluación más comunes son las evaluaciones escritas y orales que tienen como objetivo medir el conocimiento transmitido por el docente. Estas evaluaciones tienden a centrarse en el contenido del programa y en la capacidad de los estudiantes para asimilar dicho contenido. Por otro lado, en la educación no formal la evaluación adopta un enfoque más abierto y se basa en evaluaciones orales que permiten a los participantes compartir sus anécdotas, sentimientos y gustos personales en relación a la lectura, así como su interpretación individual, conectándose con sus propias experiencias de vida. En otros entornos no formales, la evaluación puede basarse en la práctica y en la calidad del producto final. En este contexto, la atención se enfoca en la aplicación real de lo aprendido y en la capacidad de los individuos para completar tareas y proyectos de manera efectiva.

La evaluación desde las teorías críticas no afirmativas está intrínsecamente ligada al fomento de la autonomía y la autoconciencia en los individuos. La elección de métodos de evaluación varía según el contexto educativo y su enfoque, ya sea en la Institución Educativa San Vicente Ferrer, en los Clubes de lectura u otros entornos no formales. Esto subraya la crucial necesidad de adaptar las prácticas evaluativas a los objetivos y valores específicos de cada contexto educativo.

Si bien es cierto que en el sistema educativo actual prevalecen normativas y discursos que niegan la posibilidad del estudiante para participar de manera propositiva en su proceso formativo, también es cierto que los discursos pedagógicos derivados de las teorías críticas, en este caso la alemana, han empezado a dejar huella en los sistemas educativos. Para corroborarlo, solo basta con realizar una revisión de lo que se enuncia en documentos oficiales para los establecimientos educativos del país, sin embargo, pareciera que la disyuntiva más importante se encuentra entre la teoría y la praxis.

Esta disyuntiva prescribe la práctica educativa en un ejercicio de replicar las afirmaciones socialmente impuestas, bien sea desde preceptos políticos, religiosos económicos o científicos, de ahí que la estandarización y la fundamentación del saber sea una prioridad. Esto conlleva a fijar predisposiciones respecto al saber para los estudiantes, determinar su relación con el conocimiento y la cultura y establecer criterios de medición a fin de validar la "calidad" de las prácticas educativas, sin embargo, al revisar esta situación desde los postulados de las teorías críticas no afirmativas, se puede evidenciar que la afirmación no implica que esta necesariamente se cumpla. Por tanto, la evaluación nunca podrá ser la parte final de un proceso, ni un mecanismo utilizado para corroborar el cumplimiento de afirmaciones, pues es el estudiante el principal responsable de su proceso formativo, por lo que la evaluación debe ser comprendida como un ejercicio de reflexión sobre la misma autoactividad.

Las teorías críticas no afirmativas de la educación y de la formación parecen un sueño en tanto que los ideales de la autonomía y la autodeterminación son afirmaciones teleológicas, de ahí que, descubrir la manera de incitar a la autonomía desde las teorías críticas no afirmativas implica pensar la práctica educativa, especialmente la relación entre docentes y estudiantes y la forma en que estos comparten la construcción dinámica del conocimiento, a la vez que piensan ambos en su propia formación y en estrategias de expresión y emancipación del pensamiento.

Se observa que la evaluación puede pensarse desde lugares diferentes a los establecidos como los son la cuantificación, la medición, la verificación, la clasificación, la afirmación, entre otros, para comprenderse como reflexividad, autocrítica, análisis, exploración, indagación, creación, transformación… Además, esta no se circunscribe al espacio escolar únicamente, ya que todo el tiempo el ser humano está evaluando: cruzar una calle, elegir un color o tomar una decisión.

La indagación sobre la evaluación formativa ha proporcionado herramientas conceptuales que retoman los hallazgos teóricos de la pedagogía crítica, que han pensado ampliamente el escenario educativo y los múltiples factores sociales, políticos y económicos que confluyen en su conformación, por ello, es fundamental que los docentes conozcan los alcances, avances y propuestas de la pedagogía crítica a fin de que sus prácticas educativas sean reflexionadas, contextualizadas y orientadas al sujeto que se forma.

Referencias

Águila, A., Belkis, Calcines, M., Monteagudo, R., & Nieves, Zaida. (2015). Academic Stress. *Edumecentro*, 7(2), 163-178. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013&lng=es&tlng=en.

Alvarado, L. & García, M. (2008). Características Más Relevantes del Paradigma Sociocrítico: su aplicación en investigaciones de Educación ambiental y de enseñanza de las ciencias. *Revista Sapiens*, 9 (2) 187-202.

Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Ediciones Pomares Corredor S.A., Barcelona.

Bourdieu, P. (2002). *La reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Editorial Popular, Madrid

Duarte, N. (2017). Teoría crítica y educación. *Dialéctica* o (13) 2, 35-46

Echavarría, K. (2020). Contraste entre las teorías afirmativas y no afirmativas de la formación para una crítica emancipatoria de la educación. *Espirales*, 5(5), 153-162

Ferrarotti, F. (2007). Franco Las historias de vida como método Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, (14), 44, pp. 15-40. https://www.redalyc.org/pdf/105/10504402.pdf

Freire, P (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI, Editores.

Freire, P., & Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires, Ediciones La Aurora. https://isfd3-bue.infd.edu.ar/sitio/upload/paulo_freire_-_pedagogia_de_la_pregunta_2.pdf

Freire, P., & Shor, I. (2019). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora.* Siglo XXI Editores.

Forero, E. (2020). *Aprendizajes formales, no formales e informales. una revisión teórica holística.*

Gadamer, H. (2000) *Educar es educarse.* Piadós, Barcelona.

Giroux, H. & Shannon, P. (Eds.). (1997). *Cultural Studies and Education: Towards a Performative Practic*. Nueva York/Londres: Routledge.

Giroux, H. (2003). Repensando la política de resistencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa. *Barbecho, Revista de reflexión socioeducativa*, 2, 17-25.

Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. Coordinación Educativa y Cultural. San José, Costa Rica.

Habermas, J. (1968) *Conocimiento e interés.* GUADA, Alemania. http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO2/A4B2.PDF

Henao, M. (2014). Una propuesta de formación desde la psicología humanista-existencial y la pedagogía crítica. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(2), 330-349.

Jeciles, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología.* 54 (1), 121-150. https://www.redalyc.org/journal/1050/105056206004/html/

Kant, E. (2009) ¿Qué es la ilustración? *Foro de Educación,* (11), 249-254. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3171408.pdf

Klafki, W. (1990) la importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación,* (29), 105-127.

https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f4af5e81-e0b9-4531-a76b-913bc5c1829d/re2910500477-pdf.pdf

Mclaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna.* Barcelona. Paidós Educador.

Medina, P. & Deroncele, A. (2020). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *The formative evaluation from the role of the reflexive teacher*. (16), 597-610.

MEN. (1994). *La Educación No Formal.* https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-236469_archivo_pdf_documento_antecedentes.pdf

MEN. (1997) *La evaluación en el aula y más allá de ella. Lineamiento para la educación preescolar, básica y media*. Impreandes.

MEN- (2006). *¿Evaluar y promover el mejoramiento Por qué es importante evaluar?* https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107321.html

Maldonado, M. Á. (2014). Pedagogía alemana o la religiosidad estética de la guerra. *Enunciación*, 19(2), 305-317.

Marenales, E. (1996. *Educación formal, no formal e informal temas para concurso de maestros.* Editorial aula.

Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. Trillas. https://profeinfo.files.wordpress.com/2020/06/investigacion-cualitativa-etnografica-martinez.pdf

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación, cuantitativa y cualitativa. Universidad Surcolombiana.* https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf

Muñoz, A., Peláez, M. (2010). *Acercamiento psicopedagógico al conflicto social y su proceso de transformación, desde los conceptos de subjetividad y formación como sistemas autopoiéticos* [Trabajo de investigación, Universidad de San Buenaventura] Biblioteca digital. https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/46be47e5-4012-4563-94fd-8fbc3b7fe7a2/content

Padrón, J. 2007. Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el Siglo XXI. *Cinta moebio 28: 1-28*. https://www.moebio.uchile.cl/28/padron.html

Peña, S. (2020). La concepción del aprendizaje y la evaluación en alumnos de educación primaria. *Panorama*, *14*(27).

Peña, A., & Muñoz, D. (2010). Crisis y aporías de la educación en la sociedad moderna occidental: elementos iniciales para un debate antropológico-pedagógico sobre educación y posmodernidad. *Revista Colombiana de Educación*, (59), 112-133. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635252008

Runge, A. y Muñoz, D. (2005). *Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas*. http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v3n2/v3n2a03.pdf

Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21 (1), 170-180