

Escuela Cívica Popular: una experiencia de formación política

Popular Civic School: A Political
Education Experience

7



Resumen

El presente capítulo busca comprender el modelo pedagógico diseñado para el desarrollo de *La Escuela Cívica Popular*, la cual se realizó en Bogotá (Colombia) y contó con la participación de líderes y lideresas sociales de diferentes organizaciones urbanas. La Escuela estuvo sustentada en los fundamentos políticos – pedagógicos de la Educación Popular y retomó aspectos centrales de la pedagogía crítica y el constructivismo. En correspondencia con el contexto y los actores sociales –líderes y lideresas urbanas–, el modelo pedagógico giró en torno a una serie de propósitos formativos para la Escuela Cívica Popular (en adelante *ecp*), agrupados en tres órdenes: el ético político, el cognitivo y el investigativo.

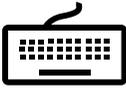
Palabras clave: organizaciones sociales, educación popular, modelo pedagógico, formación política.



Abstract

This chapter aims to understand the pedagogical model designed for the Popular Civic School, which was held in Bogotá (Colombia) and attended by social leaders from urban organizations. The School was based on the political-pedagogical basis of Popular Education and used key aspects of critical pedagogy and constructivism. In accordance with the context and social actors—urban leaders—, the pedagogical model revolved around a series of formative objectives for the Popular Civic School (hereinafter *ECP*), grouped in three categories: political ethics, cognition and research.

Keywords: social organizations, popular education, pedagogical model, political education.



Acerca de la autora | About the author

Claudia Milena Hernández-Rodríguez es magíster en Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Sus líneas de investigación incluyen sujetos y nuevas narrativas y propuestas educativas alternativas. Docente del Centro de Educación para el Desarrollo en la Corporación Universitaria Minuto de Dios y de la Licenciatura en Filosofía de la Universitaria Agustiniana, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: claudia.hernandez@uniagustiniana.edu.co



Cómo citar en APA / How to cite in APA

Hernández-Rodríguez, C. M. (2018). Escuela Cívica Popular: una experiencia de formación política. En M. Valderrama, A. Farieta-Barrera y L. A. Murillo Lara (Eds.), *Formación de subjetividades: alcances y desafíos de la escolaridad no tradicional en Bogotá* (pp. 220-247). Bogotá: Editorial Uniagustiniana. doi: <https://doi.org/10.28970/9789585498020.07>

Introducción

La Escuela Cívica Popular (ECP) se desarrolló en la Corporación para el Desarrollo de la Educación y la Investigación Social (en adelante Corpeis), en convenio con la línea de trabajo pedagógico “interculturalidad, educación y territorio” de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta iniciativa se implementó en dos ocasiones: la primera con un carácter piloto y una duración de 4 meses (entre agosto y diciembre del 2014); y la segunda bajo el nombre de *Escuela Cívica Popular Paulo Freire* (entre mayo y noviembre de 2015). Su propósito fue contribuir a la formación de los líderes y lideresas urbanas y, a su vez, al quehacer político de las organizaciones sociales a las cuales son pertenecientes los líderes y las lideresas; entre ellas Cenaprov, Provivienda, Hijos del Sur, Unión Patriótica Distrital, Red-acción. Todas estas organizaciones vinculadas a la acción colectiva desde diferentes sectores; la cultura, la vivienda, la educación, especialmente.

La escuela nació como una necesidad de Corpeis y de diferentes organizaciones sociales con trabajo territorial en Bogotá que buscaban elevar los niveles de formación política de los líderes y lideresas participantes, y de esta manera jalonar la cualificación de las organizaciones sociales. Además, la ECP estuvo sustentada en los fundamentos político-pedagógicos de la Educación Popular y retomó algunos aspectos centrales de la pedagogía crítica y el constructivismo. De la primera, buscó fortalecer el pensamiento crítico, en función de una lectura crítica de la realidad y la *praxis* política de los líderes y lideresas que movilizan sus subjetividades en favor de la transformación social y el trabajo organizativo; de la segunda, se pretendió descentrar el conocimiento, es decir, empoderar a los líderes y lideresas de sus procesos formativos mediante el trabajo colaborativo, avanzar en la construcción colectiva del conocimiento y contribuir en la formación ideológica que pudiese presentarse como alternativa a la ideología dominante sobre la que se sostiene el orden actual capitalista y neoliberal (Corpeis, 2014). Según Fagua (2017), “esta escuela piloto se

realizó para medir y solventar la preocupación que tenía Corpeis por abordar estas temáticas sociales y territoriales, y como la población adscrita iba a aportar en los espacios de cualificación para el quehacer político” (p. 95).

Dicho lo anterior, mi objetivo en este capítulo es comprender la experiencia de la ECP y los elementos que configuran el modelo pedagógico de la misma. Esta investigación justifica su sentido dado que las organizaciones sociales y, en general, los movimientos sociales están ávidos de procesos educativos que permitan mejorar la acción política en los territorios. Se busca, entonces, que los hallazgos de esta investigación tengan un efecto práctico en las organizaciones y puedan servir de insumo o referente para próximos procesos.

La estructura expositiva del capítulo es la siguiente: primero, haré una revisión de los referentes teóricos de la ECP y, posteriormente, presentaré el contexto, los sujetos sociales participantes y los propósitos formativos de la ECP; segundo, presentaré el currículo y la metodología desarrollada; y tercero, daré cuenta del componente de evaluación.

Referentes teóricos y metodológicos

Marco conceptual

El marco teórico y conceptual retoma dos categorías centrales: *modelo pedagógico* y *escuela cívica popular*. Los modelos pedagógicos son formas particulares de interpretar la educación y están soportados en principios políticos e ideológicos; principios acerca de la forma como los sujetos sociales conocen la realidad y los métodos que se han de utilizar para facilitar el aprendizaje. Para entender cómo se configura el modelo pedagógico de la ECP es necesario conocer cuáles son los aspectos que la conformaron.

Tabla 1.**Aspectos de modelo pedagógico**

Preguntas fundamentales	Aspectos que remiten
¿A quién va dirigido?	Contexto - sujetos sociales
¿Para qué se realiza?	Propósitos formativos
¿Qué se quiere enseñar?	Contenidos – Currículo
¿Cómo se desarrollará?	Estrategias metodológicas
¿Para qué y qué se evaluará?	Evaluación

Nota. Adaptado de Zubiría (2002)

Un modelo pedagógico concibe de manera particular a los sujetos sociales involucrados (tanto maestros como estudiantes) y asume una postura frente a los propósitos, contenidos, el currículo, las metodologías y la evaluación. Es decir, como modelo pedagógico cuenta con un sustento socio-antropo-psicológico, el cual da cuenta del tipo sujeto social y de sociedad que se pretende formar.

Con respecto a *la educación popular*, tradicionalmente, se ha ubicado esta categoría como antónimo de la educación tradicional o bancaria, la cual está centrada en la trasmisión de conocimiento, la formación de valores como la obediencia y la disciplina, y el aprendizaje memorístico y acrítico. Sin embargo, la oposición a esta educación tradicional, más allá de darnos una serie de pistas de qué significa la educación popular, no la define en sí misma, sino de un modo relacional o relativo. Además, el uso indiscriminado del término para designar distintos procesos educativos no escolares ha ampliado la polisemia de sentidos que se le asignan a la educación popular; sentidos que responden a diversas interpretaciones e intereses políticos de quienes la agencian. En consecuencia, no existe una manera única de entender este tipo de educación.

Dada la multiplicidad de perspectivas desde las cuales se entiende la educación popular, para este capítulo se siguió la postura de Torres (2010), quien reconoce cinco elementos centrales:

Primero, una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal; segundo, una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante; tercero, un propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social; cuarto, una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular; cinco, un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas (p. 8).

Metodología

En términos metodológicos, es preciso señalar que el paradigma desde el cual abordé la investigación fue el histórico hermenéutico, este busca comprender los modos particulares en que la Escuela Cívica Popular se desarrolló como una propuesta de educación no tradicional y, además, reconoce al investigador como parte de la realidad social que investiga. Para esto, realicé análisis de fuentes documentales: primarias, específicamente, los documentos de diseño, justificación e informes cuya autoría es de la coordinación académica de la ECP; y secundarias, el trabajo de grado de Paola Fagua que se titula *Incidencia de los movimientos socio territoriales adscritos a la ECP de Corpeis 2014-2015*. Así mismo, acudí al método etnográfico mediante la técnica de observación participante; esta se realizó en diferentes sesiones de la Escuela durante el periodo agosto 2014–diciembre 2015. Resta decir que para la interpretación de los datos se utilizó el análisis de contenido cualitativo, el cual trianguló la información suministrada en las diferentes técnicas en función de las categorías inductivas presentes en el modelo pedagógico ECP.

Contexto, sujetos sociales y propósitos formativos

Sin ánimo de detenernos a caracterizar el contexto histórico actual profundamente, pues sería objeto de otro trabajo, es preciso identificar algunos elementos que permitan entender el contexto general y los sujetos sociales que determinaron el modelo pedagógico y que están presentes en el documento de fundamentación de la ECP Corpeis (2015).

Después de un periodo de declive –ocasionado, en el contexto mundial, por la caída del socialismo soviético y la imposición del modelo neoliberal, y, en el plano nacional, la persecución a las organizaciones de izquierda, el genocidio a la Unión Patriótica, el apogeo del proyecto paramilitar y la política de Seguridad Democrática–, asistimos a un reavivamiento de los movimientos sociales y las luchas políticas en nuestro país. Esta eclosión importante de los movimientos y organizaciones sociales, se manifiesta en la amplia movilización y lucha social que desde diferentes perspectivas ideológicas y apuestas sectoriales apuntan al avance de la democracia, los derechos humanos, así como a cambios estructurales que permitan la edificación de un nuevo país. Esto en el contexto de paz –o posconflicto– que se dibuja a partir del proceso de negociación entre las FARC y el gobierno de Juan Manuel Santos.

En este escenario, una constante evidente, por parte de las organizaciones y sujetos sociales, es la demanda de procesos educativos que les permitan ampliar su comprensión crítica de la realidad y avanzar en sus diferentes luchas. Los sujetos sociales de estas luchas son hombres y mujeres que, desde sectores como la vivienda, los servicios públicos, las problemáticas barriales y el trabajo cultural – juvenil, se reconocen como protagonistas del devenir histórico y buscan incidir en sus comunidades locales, en el ámbito distrital y nacional. Por su parte, los propósitos formativos de la ECP permiten entender esta apuesta como una experiencia de educación popular en tanto que buscó:

- Fomentar la lectura crítica del orden vigente –modo de producción capitalista y modelo neoliberal y modelo de ciudad en Bogotá–. Asimismo, avanzó en los procesos de autocrítica al interior del Partido Comunista Colombiano y las organizaciones sociales partícipes, acudiendo al principio de crítica y autocrítica.
- Potenciar la capacidad emancipadora de los sujetos educandos, en consonancia con el trabajo político de las organizaciones sociales. El interés no fue dotar de nuevos conocimientos a los miembros de la misma, sino entender la relación intrínseca entre producción de conocimiento, educación y trabajo político.
- Contribuir en la formación de los movimientos sociales como sujeto histórico protagonista de los cambios sociales, políticos y económicos de nuestro tiempo.
- Reconocer las potencialidades de la educación en la formación de nuevas subjetividades capaces de agenciar los propósitos anteriores.
- Crear y emplear metodologías dialógicas, participativas, desde las cuales se conciban a los participantes como sujetos portadores de saberes, experiencias y sentires, que son, a su vez, los protagonistas de su formación. Esto fue posible en el marco del diálogo de saberes entre generaciones y sectores sociales (Corpeis, 2014).

En correspondencia con lo anterior, la ECP formuló una serie de objetivos formativos específicos, agrupados en tres órdenes: propósitos ético políticos, propósitos cognitivos y propósitos investigativos. La conjunción de estos tres órdenes conlleva a una formación integral, tal como se muestra abajo.



Figura 1. Esquema de formación integral. Corpeis (2014).

Entendiendo que el acto educativo no remite exclusivamente al aprendizaje de una serie de conocimientos, es decir no está volcado únicamente sobre la dimensión cognitiva de los sujetos sociales, se decidió abordar el componente ético político como eje central de la formación. En este sentido, los propósitos ético-políticos estuvieron orientados a favorecer una serie de valores y prácticas que la ECP consideró fundamentales para la experiencia formativa de hombres y mujeres nuevos que puedan liderar las luchas sociales; sobra decir que en reiteradas ocasiones los esfuerzos pedagógicos de los procesos educativos de las organizaciones de izquierda se enfocan en el orden cognitivo, dejando relegado el orden ético-político. En este sentido, la ECP apuntó a la formación del pensamiento crítico, el cual puede entenderse como “el esfuerzo intelectual y, en definitiva, práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes” (Horkheimer, 1968, p. 286).

De acuerdo con esto, entre los valores abordados en la Escuela señalo la solidaridad y la colectividad como alternativa al individualismo y a la ruptura del tejido social. Además, en los propósitos ético-políticos se contempló fomentar la capacidad autocrítica que nos permitan alcanzar la transformación social y la construcción de una nueva sociedad, distinta a la capitalista, como se señaló antes.

En cuanto a los propósitos cognitivos, importantes pero no exclusivos, la ECP buscó brindar herramientas teóricas que permitieron una comprensión más amplia y rigurosa de la realidad nacional y distrital. Así, los conocimientos impartidos giraron en torno a la educación popular y las ciencias sociales en general, como se verá en el plan curricular que se presenta en la siguiente sección.

Para finalizar, el tercer orden de formación fue la investigación, pues la ECP consideró que la lucha política de los movimientos sociales y sectores contra hegemónicos, no radica, únicamente, en la disputa por el poder institucional, sino en el campo de las ideas. Por tal razón, fue indispensable la formulación de nuevos marcos de interpretación social y de construcción de conocimiento, lo que es posible desde el ejercicio de investigación. Por lo cual se incluyó, dentro de la malla curricular, un espacio-tiempo dedicado a la investigación, en términos de formulación de proyectos de investigación y trabajo de campo desde la perspectiva de Investigación Acción Participativa.

Dicho esto, es preciso señalar que la ECP reivindicó el conocimiento desde el sur y la producción de conocimiento social a partir de los saberes populares, recalcando que “la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo y por eso la transformación del mundo puede también ocurrir por vías, modos, métodos, impensables para occidente o las formas eurocéntricas de transformación social” (Sousa, 2009, p. 16).

Currículo y metodología

La propuesta curricular de la ECP entendió que la formación de los sujetos implicados no estaba exclusivamente relacionada con los contenidos explícitos que se abordan sino con todos aquellos procesos intencionados o no que se viven en la cotidianidad de la ECP. En este sentido, la apuesta curricular concibió de manera central dos tipos de currículo: el explícito o manifiesto y el oculto. Del primero, se puede decir que está relacionado con los contenidos que se seleccionan y la manera como estos son organizados en un plan o malla curricular; son enseñados abiertamente en cada una de las sesiones. Mientras que el segundo, el currículo oculto, son “todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza aprendizaje y en

general en todas las interacciones que suceden en las instituciones educativas” (Torres, 1998, p. 119).

El currículo oculto en una propuesta de educación tradicional está volcado a reproducir los sujetos sociales, prácticas, relaciones y todo aquello que concierne a la ideología dominante en el orden social capitalista; en contraste, las apuestas de educación no tradicional y la educación popular buscan justamente lo contrario, a saber, la formación de hombres y mujeres críticos, con capacidad de transformar mediante sus prácticas y relaciones la realidad social, tal como se señaló antes, apoyados en los principios de la educación popular.

En esta línea, el currículo oculto de la ECP se fue desarrollado en cada sesión a través de las relaciones que se construían entre sujetos docentes y sujetos estudiantes, el trabajo colaborativo como núcleo de la metodología, las actividades de motivación y esparcimiento; por ejemplo, el cantar en colectivo ciertas canciones significativas para la lucha política, la moral revolucionaria que permitía reafirmar formas de sentir y compromisos, todo esto por medio de las actividades de “mística”¹.

Hechas estas aclaraciones, en lo que corresponde al currículo manifiesto –plan de estudios–, este se estructuró en tres ejes trasversales:

- Educación para la emancipación: desarrollaba una serie de temáticas centrales para comprender y agenciar procesos de educación popular en las distintas comunidades, en sincronía con el trabajo político organizativo.
- Fundamentos teóricos: a partir de temáticas históricas, sociológicas, y geográficas se analizó la realidad social, en un esquema lógico que iniciaba con lo macro – micro.

¹ La *mística* como concepto de formación de comunidad fue presentada en el capítulo cuatro de este libro y al igual que en la experiencia del Centro Educativo Libertad (CEL) tiene como propósito fortalecer la identidad colectiva.

- Investigación: este componente incluyó el desarrollo teórico de aspectos metodológicos y epistemológicos, la formulación de proyectos de investigación viables en el corto plazo y su desarrollo, es decir, el trabajo de campo.

Cada eje transversal contempló una serie de núcleos temáticos que en su integralidad permitirán a los líderes y las lideresas completar un proceso de formación en el marco de la Escuela Cívica Popular. Estos ejes se fueron desarrollando en cuatro niveles como se evidencia enseguida (tabla. 2).

Tabla 2.
Malla curricular

Educación para la emancipación	Aspectos generales de la educación popular.	Historia de la educación popular y movimientos cívicos.	Movimientos sociales, Partidos políticos y formas para la emancipación organizativa	Agendas de los movimientos sociales en la actualidad.
Fundamentos teóricos	Formación de la estructura histórico-social colombiana. Análisis de estructura y coyuntura	Historia de la ciudad.	Conflictos sociales o en territorio.	Ciudad y globalización.
Investigación	Formulación de proyectos de investigación y etnografía.	Reconstrucción colectiva de la historia - historias desde abajo y cartografía social.	Análisis de información.	Socialización de experiencias investigativas.
Trabajo de campo				

Nota. Adaptado de Corpeis (2014) Documento fundamentación Escuela Cívica Popular.

Los dos primeros ejes buscaron servir de fundamentos teóricos, desde la educación y las ciencias sociales, para la cualificación del pensamiento crítico de los participantes como se mencionó antes, entendiendo las situaciones de desigualdad social, conflicto que se presentaban en el modo de producción capitalista, en su versión neoliberal, en la formación socio histórica colombiana y en la ciudad de Bogotá.

Mientras que el eje de investigación se enfocó en la formación de IAP que es una metodología de trabajo que se caracteriza y diferencia de otras por su carácter colectivo en la producción de conocimiento y por la colectivización del mismo” (Fals & Brandao, 1987, 18).

Según Torres (2015):

Fals Borda resumió los rasgos de la IAP a través de los siguientes principios y criterios metodológicos: 1. Autenticidad y compromiso, del investigador social con respecto al mundo popular. 2. Anti-dogmatismo, frente a toda rigidez en su puesta en práctica. 3. Restitución o devolución sistemática, para que partiendo de los niveles de conciencia y el lenguaje de la gente, avanzar en la apropiación de conocimiento crítico. 4. Sencillez y diferencial de comunicación, respetando el nivel político y educativo de la gente. 5. Auto investigación y control colectivo del proceso. 6. Técnicas sencillas de recolección y análisis de información. 7. Diálogo y comunicación simétrica. 8. Recuperación histórica, asumida como técnica para reconocer y visibilizar la visión el pasado por parte de los sectores populares. 9. Sabiduría y buen juicio a lo largo de la experiencia (p. 15).

Estos principios fueron fundamentales para dinamizar el trabajo investigativo que comenzó por la identificación de problemáticas sociales concretas que las organizaciones ubicaron en sus territorios. Posteriormente, se avanzó en el trabajo de campo y el análisis en función de los problemas sociales identificados; los ritmos, los tiempos y el grado de compromiso que líderes y organizaciones depositaron en este ejercicio fueron diferentes.

Cada sesión se desarrolló a través de la metodología de taller y el método de educación de adultos propuesto por Pablo Freire “ver – juzgar – actuar”, que parte de lo concreto, luego asciende a un nivel de abstracción, para volver al trabajo práctico.

- *Ver*: es el momento de acercamiento al contexto vital de los participantes, mediante el reconocimiento y la problematización de sus realidades, saberes, formas de sentir y experiencias. Corresponde a la concienciación y al reconocimiento crítico de lo que cada cual sabe y piensa alrededor de un problema o temática. Allí se despertó el interés de los participantes a partir de actividades rompe hielos y otras actividades de motivación e incluyó la presentación de la planeación de la sesión.
- *Juzgar*: este momento incluye la interpretación de la realidad, su estudio y análisis; es allí donde se hace un acercamiento a los saberes científicos y disciplinares que proporcionan las claves para complejizar la realidad y aprender nuevos marcos para la comprensión de los diferentes núcleos temáticos. Se contó con invitados especializados en los diferentes campos quienes nos compartieron sus conocimientos e investigaciones.
- *Actuar*: finalmente se fortalecen los compromisos con la transformación personal y social, y se determinan posibles alternativas de intervención y solución a los problemas, desde la perspectiva de los participantes, desde sus valores y prácticas cotidianas, en el marco de la fundamentación en investigación empírica.

Esta metodología fue muy bien acogida por los participantes, pues reconoció sus saberes, memorias y experiencias; también permitió complejizar la lectura de la realidad social e iniciar experiencias de investigación en los territorios con miras al fortalecimiento del trabajo político. Veamos a continuación una de las planeaciones de sesión que ejemplifican la propuesta metodológica.

Tabla 3.

Ejemplo de módulo de sesión de la ECP.

MÓDULO 4

SESIÓN 8: 15 de Agosto

TEMA:

Objetivo: Analizar la relación de los conflictos sociales y el territorio.

Ruta Metodológica:

Tiempo	Actividad	Responsable
08:15 – 8:30	Intalación: mística y asistencia.	Iván Vargas
08:30 – 9:30	ACTIVACIÓN Pictograma y mímica de conflictos sociales.	Paola Fagua y María Ávila.
9:30 – 11:30	CHARLA Conflictos sociales y territorio	Madison Carmona
11:30 – 1:30	TALLER PPP. Método de la entrevista Desarrollo de la entrevista individual y grupal	María Ávila
1:30 – 2:00	Retroalimentación de la sesión y definición compromisos para la próxima sesión	Todos

Nota. Corpeis (2015) Planeación sesión 8

Por su parte, el taller como metodología participativa promovió el trabajo colaborativo, sustentado en la teoría de la Zona de Desarrollo Potencial planteada por Vygotsky propia del constructivismo social y el diálogo de saberes propio de la educación popular.



Figura 1. Actividad Tejiendo la telaraña. Fotografía tomada por la autora el 5 de mayo 2015.

La Zona de Desarrollo Potencial es la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero (Vygotsky, 1979). Mientras que, el diálogo de saberes entre participantes permitió, por un lado, la construcción social del conocimiento; y por otro, avanzar en las redes sociales y la articulación de movimientos sociales. Según Ghizo (2010),

El diálogo de saberes en educación popular e investigación comunitaria se ha comprendido como principio, enfoque, referente metodológico y como un tipo acción caracterizada por el reconocimiento de los sujetos participantes en procesos formativos o de construcción grupal de conocimientos (...) un tipo de “hermenéutica colectiva” donde la interacción, caracterizada por lo dialógico, recontextualiza y resignifica los “dispositivos” pedagógicos e investigativos que faci-

litan la reflexividad y la configuración de sentidos en los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades” (p. 1).

En consecuencia, el taller:

- Reconoció a los participantes como sujetos portadores de saberes, actitudes, opiniones y experiencias que son el eje central del taller, cuyo resultado es un mejor conocimiento o unas prácticas y valores encaminados a la formación de hombres y mujeres nuevos y la transformación social.
- Invitó a la participación colectiva y a que los estudiantes aportaran a partir de lo que sabían, siendo el profesor un facilitador o animador.
- Invitó a utilizar diversos recursos metodológicos para mayor participación y se alejó de la metodología de clase magistral volcada exclusivamente en el
- conocimiento del docente o especialista.

Evaluación

Tradicionalmente, el concepto de evaluación ha estado relacionado y delimitado al rendimiento de los estudiantes en las instituciones educativas, formales o no formales y especialmente a lo referido al rendimiento cognitivo e intelectual, es decir, datos, temas, contenidos, fechas.

A finales de los años 50, en consecuencia a la crítica generalizada que se presentó a las escuelas públicas en Estados Unidos, la evaluación extendió su alcance, cobijando no solo a otras dimensiones del estudiante (las actitudes y destrezas) sino también a otros aspectos de la educación, como por ejemplo: los programas educativos, los currículos, los recursos didácticos, la práctica docente y demás aspectos de un modelo pedagógico, incluidos los actores de la comuni-

dad educativa. Asimismo, a partir del siglo xx, empieza a delimitarse la evaluación en el campo de la educación, diferenciándose de otros campos disciplinares, con lo cual se da el nacimiento de las ciencias de la evaluación o “docimología” (Barbier, 1993).

En este marco, Guba & Lincoln (1989) propusieron lo que algunos autores denominan la cuarta generación evaluativa, de carácter constructivista, que entiende la evaluación como hecho sociopolítico. El evaluador es concebido como un profesional con habilidades técnicas, capacidad de análisis y de valoración, posibilidad de interpretación de los datos cualitativos de los contextos socio-políticos, a la luz de su propia historia (Perassi, 2006).

Desde esta perspectiva y retomando los planteamientos de Arteta, la evaluación es caracterizada como:

Un proceso que implica recogida de información con una posterior interpretación en función del contraste con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad, para hacer posible la emisión de un juicio de valor que permita orientar la acción o la toma de decisiones (...) debe trascender la simple valoración de logros frente a los objetivos planteados. Además de ello, la información recogida en el proceso debe, no solo orientar la toma de decisiones y servir de guía de las tareas que continúen en el proceso, sino también servir de punto de reflexión y crítica sobre lo hecho y aportar elementos para la superación de las dificultades (Arteta, 1996, p. 32).

En la trayectoria educativa, la investigación sobre educación ha permitido reconocer diferentes tipos de evaluación: se suele clasificar por objetivos o por actores especialmente. Con respecto a esto último, la evaluación suele clasificarse en autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación. Veamos a continuación las diferencias desde la perspectiva de Cassanova (1998). “La autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican” (p. 32). Además, la autoevaluación

continúa que realice el sujeto (estudiante, docente, institución) de su proceso “constituye un elemento imprescindible para mejorar paulatinamente los procesos educativos, ya que sin esa reflexión fallan los datos básicos para tomar decisiones correctas y oportunas” (p. 33). Es preciso señalar que la rigurosidad en la autovaloración y autocrítica son fundamentales, pues tiende a existir exceso de subjetividad que pierde de vista el sentido formativo de la evaluación.

Por su parte la coevaluación, “consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios” (p. 34), o en el cuál estén implicados de manera directa o indirecta diferentes actores. Dado que, tradicionalmente, la evaluación fue entendida en su acepción sancionatoria o calificatoria, los actores tienden a resaltar los elementos negativos del proceso “lo mal hecho, para sancionar, para reprobar. Y eso es lo que hacen ellos en cuanto tienen oportunidad: decir lo que han hecho mal los otros” (p. 34), lo cual puede generar dificultades en las relaciones sociales si no se asume con la responsabilidad y respeto que ameritan los procesos. Mientras que la heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra, generalmente la realiza el docente sobre el estudiante, pero también opera la figura cuando la realiza una institución sobre otra.

La evaluación también puede clasificarse por su sentido, puede ser sumativa o formativa, la primera busca evaluar productos o procesos que se consideran terminados, mientras que la formativa es procesual y busca mejorar, cualificar y tomar decisiones sobre la marcha (Lincoln & Guba, 1989, pp. 549-550). En el caso de la ECP, se acudió a la evaluación formativa o función formativa de la evaluación:

La evaluación se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos de cara a conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen

para la mejor de los mismos. Suele identificarse con la evaluación continua” (Fundación instituto de ciencias del hombre, 2008, p. 8).

En este sentido, la evaluación permanente permitió, en la ECP, a los procesos educativos examinar su rendimiento en función de unos objetivos previamente establecidos y definir rutas de mejoramiento que permitiesen ajustar los aspectos que fuesen necesarios para lograr cualificarse. Es por esto que la evaluación no fue un ejercicio final de calificación de productos, sino una investigación constante que permite mejorar los procesos.

Como se dijo previamente, la dimensión de la evaluación que se manejó fue la evaluación formativa. Entendiendo que la evaluación formativa, al igual que la investigación formativa, requiere de un ejercicio de indagación y análisis de datos, tomamos la perspectiva de Walker (1992) para quien el término se asocia con la investigación-acción, dado que busca aplicar los hallazgos de lo evaluado-investigado sobre la marcha, para ajustar-mejorar el objeto de investigación-evaluación. En consecuencia, los aprendizajes, reflexiones y análisis que emerjan del proceso serán aplicados para la cualificación de los programas e instituciones.

Desde esta perspectiva, y a diferencia de la educación tradicional, en la Educación Popular se concibió la evaluación como un proceso y no como una actividad. De esta manera, la evaluación de la ECP permitió ir ajustando y cualificando diferentes elementos del modelo pedagógico a lo largo de la Escuela.

Dicho esto, es preciso señalar que la evaluación se realizó de manera oral e informal con los participantes, es decir, en momentos de descanso, salida y en otros eventos, lo cual permitió mantener la cercanía entre docentes y participantes e ir recogiendo las sugerencias para ajustar aspectos de la Escuela; como por ejemplo el horario y la duración de cada uno de los momentos de la sesión. Además, el carácter cualitativo de la evaluación, buscó conocer las impresiones, aprendizajes, sentimientos de los participantes sobre el proceso y

los diferentes elementos pedagógicos que lo integraron: propósitos, metodologías, contenidos, especialmente. Tomando distancia de esta perspectiva calificatoria y siendo fiel a sus principios políticos y pedagógicos, la Escuela no tomó notas, ni otorgó certificación alguno que avalará y promoviera al estudiante, lo cual al principio fue motivo de descontento por parte de algunos líderes y lideresas que prontamente entendieron las razones de esta decisión.

La evaluación final del proceso permitió balancear lo experimentado en la Escuela y proyectar el trabajo a realizarse en próximas versiones. Esta evaluación final se hizo a modo de diálogo, en mesa redonda. Allí se resaltó la importancia del colectivo en la construcción de la Escuela y teniendo en perspectiva los retos y desafíos para próximas versiones. Para el desarrollo de esta sesión, se contó con la presencia de 10 compañeros y fue con ellos que se inició la evaluación en función de dos preguntas: ¿qué experiencias y aprendizajes le deja la Escuela?, y ¿qué sugerencias puede hacer a la Escuela con miras a una Escuela Permanente? Los resultados se encuentran registrados en la tabla. 3.

Una de las propuestas más sobresalientes fue constituir la Escuela Permanente de los Movimientos Sociales en Educación Popular con dos estrategias metodológicas complementarias: la Escuela Virtual de Educación Popular y la Escuela Dialógica de los Movimientos Sociales. La primera hace referencia a un curso sobre las reflexiones, debates, aspectos característicos y desafíos en los que hoy centra su atención la Educación Popular. Dicho curso será de carácter virtual a través de la plataforma moodle que ofrece Corpeis para su desarrollo, y combina la presentación de los temas a través del uso de “Objetos de Aprendizaje Virtual”, lecturas, foros de discusión y ejercicios de indagación en la realidad concreta. La Escuela Virtual de Educación Popular tendrá horas de trabajo autónomo y es requisito indispensable para la obtención del certificado de asistencia expedido por las organizaciones que coordinan la Escuela (Corpeis, Documento de trabajo, julio 2016).

Tabla. 3.
Evaluación final de la Escuela

Aspectos	Experiencias y aprendizajes	Sugerencias y Recomendaciones
Diseño curricular	Fue muy pertinente, puesto que articuló tres aspectos fundamentales de formación para cualquier líder cívico.	Continuar con los tres componentes desarrollados en el plan curricular y profundizar la investigación en las organizaciones.
Metodología	Fue acorde con la fundamentación pedagógica de la Escuela, pues se trabajó desde la estrategia de Taller la cual incluía tres momentos, que iniciaba con los saberes y experiencias concretas de los dirigentes, posteriormente la conceptualización y finalmente la práctica.	Continuar con la metodología de taller y el método de educación de adultos.
Relaciones profesores-estudiantes	Las relaciones entre participantes y coordinadores fueron siempre horizontales y solidarias, buscando superar la lógica tradicional de maestro conocedor y alumno sujeto pasivo.	Continuar afianzando las relaciones horizontales y de camaradería.
Propósitos	La Escuela permitió construir redes sociales y políticas a los participantes, lo que es una herramienta fundamental para el desarrollo y potenciación del trabajo político.	Pertinentes.

Nota. Corpeis (2015). Informe No. 4.

Finalmente, vale la pena traer las palabras de Rodolfo Yepez quien, en entrevista realizada por Paola Fagua, señala que:

(...) Esta experiencia me permitió a mí y al colectivo que represento obtener conocimientos y herramientas académicas y políticas para un mejor desarrollo de nuestras actividades sociales con la comu-

nidad de la cual hacemos parte. Nos permitió integrarnos, reconocernos y aprender de otros procesos comunitarios que hacen su trabajo social en otros territorios de la ciudad, este intercambio con otras organizaciones nos llevó a establecer buenos niveles de coordinación en algunos territorios. Las personas del colectivo al que pertenezco, resaltan que la forma en que se desarrollaron las jornadas académicas, ligando charlas con actividades lúdicas y la visita a los territorios; enriqueció el aprendizaje esperado (Entrevista a Rodolfo Yopez, Tomado de Fagua, 2017, p. 71).

Conclusiones

La Escuela Cívica Popular fue una propuesta de educación diseñada en el escenario de negociación entre las FARC y el gobierno de Juan Manuel Santos que aportó, de manera significativa, en la formación de los líderes y lideresas participantes, puesto que: primero, la lectura de necesidades de contexto permitió definir de manera acertada los objetivos y el plan de estudios a seguir. Segundo, la metodología fue consecuente con el carácter de educación popular, es decir el conocimiento no estuvo centrado en los sujetos docentes como sucede en la clase magistral de la educación tradicional, sino que fue producto del diálogo de saberes y el trabajo colaborativo. Tercero, el currículo fue concebido de manera amplia, es decir entendiendo su materialización en el plan de estudios, pero también como currículo oculto. Cuarto, el currículo oculto permitió dar lugar a la configuración de valores (solidaridad, compañerismo, hermandad) y prácticas para la vida alternativa a la que promueve el capitalismo.

Finalmente, y a modo de posibles futuras líneas de trabajo, valdría la pena actualizar la propuesta de formación de la ECP con el fin de apuntar a las necesidades sociales del contexto actual caracterizado por la implementación del acuerdo y la transición hacia la paz política.



Referencias

- Arteta, J. (1996). ¿Estamos preparados para evaluar procesos en la universidad? En: Revista *Pedagogía y saberes*, 8, 31-36. <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.8pys31.36>.
- Barbier, E. B. (1993) Sustainable use of wetlands. Valuing tropical wetlands benefits: Economic methodologies and applications. *The Geographical Journal*, 159 (1), 22-32. doi: 10.2307/3451486.
- Casanova, M. A. (1998). Evaluación: concepto, tipología y objetivos. En: *La evaluación educativa*, México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Murala, (pp. 67-102).
- Corpeis. (2014). *Documento de fundamentación de la Escuela Cívica Popular*. Bogotá: Documento inédito.
- Corpeis. (2016). *Documento de trabajo*. Bogotá: (Texto inédito).
- Corpeis. (2015.) *Informe No.4*. Bogotá: (Texto inédito).
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva. *Utopía Siglo XXI*, 1 (5). Recuperado de ftp://148.231.212.8/Backups/Eaton/BiblioTesis/docto/potenciando_diversidad.pdf
- Guba, G. E. y Lincoln, Y. S. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca. Sage Publications.
- Fals Borda y Rodríguez Brandao C. (1987) *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.
- Fagua, P. (2017) *Incidencia de los movimientos socio territoriales adscritos a la Escuela Cívica Popular de Corpeis 2014-2015*. Trabajo de Grado. Universidad Pedagógica Nacional.
- Fundación Instituto de Ciencias del Hombre (2008). *La evaluación educativa: conceptos, funciones y tipos*. Recuperado de: <http://www.oposicionesprofesores.com>.
- Horkheimer, M. (1968). *Teoría crítica*. Barcelona: Barral Editores.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (1992). *Diseño Curricular Problemizador*. Santiago, Chile: PHE.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (2006). *Educación en derechos humanos, un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: Ed. LOM.

- Perassi, Z. (2006): La evaluación educativa en tiempos actuales. Su “lugar” en las instituciones formadoras de Nivel Superior. *Alternativas*, Serie: Espacio pedagógico, 45, 31-43.
- Therborn, G. (1987). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid: Siglo XXI.
- Torres, A. (2010) Educación popular y producción de conocimiento. *La Piragua. Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política*, 32, 8-25.
- Torres, A. (2015) La investigación acción participativa: entre las ciencias sociales y la educación popular. *La Piragua. Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política*, 41, 11-20. Recuperado de <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto164.pdf>.
- Torres, J. (1998) *Currículo oculto*. Madrid: Morata
- Walker, F. (1992). Methodological issues in educational research. En Jackson, Philip W. (1992). *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*. New York, Macmillan.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zubiría J. (2002). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial.