

Estudio comparado desde la evaluación tradicional a la valoración transmoderna en instituciones educativas rurales de Piedecuesta

Luz Marina Cárdenas Oliveros* ✉

Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia
Grupo HISULA UPTC-TUNJA.

 <https://orcid.org/0009-0000-9494-6072>

José Pascual Mora García**

Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia
Grupo HISULA UPTC

 <https://orcid.org/0000-0002-5345-6808>

Historia del artículo:

Recibido: 17/03 /2024

Evaluado: 10/04/2024

Aprobado: 27/06/2024

Publicado: 01/09/2024

Cómo citar este artículo: Cárdenas Oliveros, Luz Marina; Mora García, José Pascual. "Estudio comparado desde la evaluación tradicional a la valoración transmoderna en instituciones educativas rurales de Piedecuesta" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.44 (2024).



Resumen

Objetivo: el objetivo del estudio comparado es develar las prácticas mediante una evaluación instrumental hacia el desplazamiento de una valoración para los saberes culturales en la comprensión de la transmodernidad desde las epistemologías del sur¹.

* Magíster en E-Learning, estudiante de Doctorado en Educación, luzmarinaco@ufps.edu.co

** Posdoctorado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) en el Doctorado en Ciencias de la Educación. Doctor en Historia de la Universidad Santa María, Caracas; magíster en Gerencia Educativa de Universidad Nacional Experimental del Táchira; Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Historia de la Educación de la Universidad Rovira i Virgili, España. Filósofo, Universidad Central de Venezuela. investigador escalafonado en la categoría Asociado de Minciencias, Grupo de Investigación HISULA; catedrático del Doctorado en Ciencias de la Educación, Cade UPTC. pascualmoraster@gmail.com

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Luz Marina Cárdenas Oliveros, Calle 18 número 7E10, Barrio Bosques de Piedecuesta, Santander, Colombia. luzmarinaco@ufps.edu.co cardenasoliverosluzmarina@gmail.com

¹ Mora García José Pascual "Pedagogías, paz y resiliencia en el marco del giro transmoderno" Educación. 8. Bogotá: Universidad de Cundinamarca. (2022). <https://repositorioctei.ucundinamarca.edu.co/educacion/8>

Originalidad/ aporte: se trata de fundamentar epistemológicamente nuevas prácticas pedagógicas de valoración en clave transmoderna basada en la ecología de saberes y en la traducción intercultural², para posibilitar la concordancia con la educación humanista, inclusiva, intercultural y equitativa que se promueve desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los principios del Plan Nacional de Desarrollo “Colombia, potencia mundial de la vida”.

Metodología: *Paradigma:* hermenéutico diatópico³. Interpretación que trasciende las perspectivas y contextos locales para incluir múltiples saberes. *Método pluriverso*⁴: se nutre del cambio de paradigma en la ciencia “sentirpensar”⁵ y el hacer decolonial; proceso que es reconfigurado por pensamiento y sentimiento, dos formas de interpretar la realidad, mediante la reflexión y la emocionalidad.

Estrategias: mapeo participativo, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y relatos comunitarios. El proceso es acompañado por 12 maestros de preescolar y básica primaria de la Institución Educativa San Francisco que presta sus servicios a las comunidades rurales de San Francisco, El Mansito, Guamo Pequeño y Blanquiscal, del municipio Piedecuesta. Con apoyo del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y Formación Integral, del MEN.

Conclusión: se evidencian perfiles que van empoderando en sus prácticas pedagógicas elementos para una valoración en clave transmoderna que responda a los aprendizajes biocéntricos que les permita ser mejores personas y convivir en armonía con el otro y con la naturaleza.

Palabras clave: *Valoración; saberes; cultura; ruralidad; transmodernidad.*

Comparative study from traditional evaluation to transmodern assessment in rural educational institutions of Piedecuesta

Abstract

Objective: This comparative study aims to unveil practices that transition from instrumental evaluation to an appreciation of cultural knowledge within the framework of transmodernity, as understood through the epistemologies of the South (Mora, 2023).

Relevance: The study seeks to epistemologically ground new pedagogical assessment practices within a transmodern perspective, based on the ecology of knowledge and intercultural translation De Sousa Santos, (2010). This approach aligns with the humanistic, inclusive, intercultural, and equitable education promoted by the National Ministry of Education (MEN) within the guidelines of Colombia’s National Development Plan, positioning the country as a global powerhouse of life.

Methodology: Paradigm: Diatopic Hermeneutics (De Sousa Santos), an interpretation that transcends local perspectives and contexts to incorporate multiple forms of knowledge.

Method: Pluriverse Method (Ramón Grosfoguel), which draws on the paradigm shift in science towards "feeling-thinking", Moraes and Torre (2002) and decolonial practices. These

² Boaventura de Sousa Santos, “Descolonizar el saber, reinventar el poder”. Montevideo: Universidad de la República y Ediciones Trilce, 2010.

³ Boaventura de Sousa Santos, “Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur”. Editorial Abya-Yala, 2010.

⁴ Ramón Grosfoguel, “Entrevista a Ramón Grosfoguel. Angélica Montes Montoya / Hugo Busso”, *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, n.º 18 (2007).

⁵ María Cándida Moraes y Saturnino de la Torre, “Sentipensar bajo la mirada autopoética o cómo reencantar creativamente la educación”, *Creatividad y Sociedad* 2 (2002): 41-56.

processes reconfigure thinking and feeling, two ways of interpreting reality, through reflection and emotionality.

Information Strategies: Participatory mapping, semi-structured interviews, focus groups, and community narratives. The study is supported by 12 preschool and primary school teachers from San Francisco Educational Institution, embedded in the rural communities of San Francisco, El Mansito, Guamo Pequeño, and Blanquiscal in the Piedecuesta municipality. Support was provided by the MEN's Tutoring Program for Learning and Comprehensive Training.

Conclusion: The study reveals profiles that increasingly empower pedagogical practices by incorporating elements of transmodern assessment, which respond to biocentric learning and foster the development of better individuals capable of living in harmony with others and nature.

Keywords: *Assessment; knowledge; culture; rurality; transmodernity.*

Estudo comparativo da avaliação tradicional à avaliação transmoderna em instituições educacionais rurais de Piedecuesta

Resumo

Objetivo: Este estudo comparativo visa revelar práticas que fazem a transição da avaliação instrumental para uma valorização do conhecimento cultural dentro do quadro da transmodernidade, conforme entendido pelas epistemologias do Sul (Mora, 2023).

Relevância: O estudo busca fundamentar epistemologicamente novas práticas pedagógicas de avaliação a partir de uma perspectiva transmoderna, com base na ecologia de saberes e na tradução intercultural (De Sousa Santos, 2010). Essa abordagem está alinhada com a educação humanística, inclusiva, intercultural e equitativa promovida pelo Ministério da Educação Nacional (MEN) dentro das diretrizes do Plano Nacional de Desenvolvimento da Colômbia, posicionando o país como uma potência global da vida.

Metodologia: Paradigma: Hermenêutica Diatópica (De Sousa Santos), uma interpretação que transcende perspectivas e contextos locais para incorporar múltiplas formas de conhecimento.

Método: Método Pluriversal (Ramón Grosfoguel), que se baseia na mudança de paradigma na ciência para o "sentir-pensar", Moraes e Torre (2002), e práticas decoloniais. Esses processos reconfiguram o pensar e o sentir, duas maneiras de interpretar a realidade, através da reflexão e da emocionalidade.

Estratégias de Informação: Mapeamento participativo, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e narrativas comunitárias. O estudo conta com a participação de 12 professores de educação infantil e primária da Instituição Educacional San Francisco, inseridos nas comunidades rurais de San Francisco, El Mansito, Guamo Pequeño e Blanquiscal no município de Piedecuesta. O apoio foi fornecido pelo Programa de Tutoria para a Aprendizagem e Formação Integral do MEN.

Conclusão: O estudo revela perfis que cada vez mais fortalecem as práticas pedagógicas ao incorporar elementos de avaliação transmoderna, que respondem ao aprendizado biocêntrico e promovem o desenvolvimento de indivíduos melhores, capazes de viver em harmonia com os outros e com a natureza.

Palavras-chave: *Avaliação; conhecimento; cultura; ruralidade; transmodernidade.*

Introducción

Se requiere que emerja una valoración disyuntiva en la que se empoderen los criterios transmodernos, una valoración de los afectos como lineamiento para disminuir las variables tecnocráticas de la eficiencia y eficacia⁶, las cuales son medidas por estándares y niveles de desempeño homogenizado y centralizado en el conocimiento, pero que descuidan el ser y el desarrollo de sus dimensiones: corporal, socioafectiva, cognitiva, ética-moral, estética, espiritual, política, lingüística-comunicativa. “Esto significa, pasar de una educación para el hacer y el trabajo, a una educación para el ser”⁷. La dimensión afectiva y emocional desempeña un papel importante en la forma en que percibimos el conocimiento y en cómo se generan y transmiten los saberes. “Una emoción es un contenido subjetivo, la fijación sociolingüística de la cualidad de una experiencia que es a partir de ese momento definida como personal (...) Es la intensidad adueñada y reconocida”⁸. Las emociones, en otras palabras, actualizan, determinan, dan sentido, vuelven consciente y codifican, según normas culturales, la potencia indeterminada que constituye los afectos. De acuerdo con lo anterior, los aspectos subjetivos y emocionales que influyen en la forma en que valoramos el conocimiento son determinantes; se trata de llevar al maestro a reconocer los contextos individuales y colectivos que pueden influir en nuestras percepciones y valoraciones.

La evaluación desde el paradigma occidental ha sido de carácter punitivo, sancionatorio, clasificatorio que mide estandarizadamente contenidos para ejercer el control científico del rendimiento escolar, los problemas de la eficacia y eficiencia de la enseñanza, los procesos de memorización, el estudio de las diferencias individuales, el análisis sistemático de los diversos aprendizajes del estudiante, la identificación de las deficiencias o talentos específicos y una tipología de los comportamientos.

La evaluación, como actualmente se conoce, dista de ser holística, formativa y contextualizada. Aún se sigue replicando el modelo de los años 60, originado en Francia (Europa) a partir de la creación de las ciencias de la educación (1967), y que diferenció entre objetivo y finalidad educativa, donde “evaluar” significa hacer un juicio de valor sobre las actividades de formación para comprobar la calidad de la educación. La calidad de la educación resulta del acuerdo existente entre las expectativas de la sociedad expresadas en finalidades generales y objetivos particulares, por una parte, y/o, por otra, de las características de los procesos de acción y/o las modificaciones operadas en los estudiantes

⁶ Mora García, José Pascual, Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda, José del Carmen Correa Alfonso y Raúl Olmo Fresgo Bailón. “La red académica pedagogías, paz y poblaciones resilientes: su productividad y pertinencia social”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24 n.º 39 (2022): 37-54.

⁷ Adriano Muñoz Barrera, *Escuela de Formación y Aprendizaje Docente Ucundinamarca Generación Siglo 21*, (Fusagasugá: Universidad de Cundinamarca, 2019), 3.

⁸ Brian Massumi, *Parables for the Virtual*, (Durham: Duke University Press, 2002), 28.

como consecuencia de tales procesos; se trata de medir, clasificar y estandarizar el conocimiento para la producción de una sociedad mercantilista. El enfoque colonialista para la competencia anula los saberes territoriales, ancestrales, populares, campesinos y concibe una fórmula “mágica” para medir a todos por “igual” dejando de lado las particularidades del contexto y las individualidades en formas y estilos de aprendizaje, rezagando a comunidades con dinámicas diferentes como es el caso de los territorios rurales.

La valoración con enfoque tradicional fue empleada con éxito en otros contextos socioculturales y temporales, que difieren del cambio generacional y civilizatorio que experimentan los niños, niñas, jóvenes y adolescentes que están en el actual sistema educativo. A mediados del siglo pasado, Tyler⁹ planteó la necesidad de una evaluación científica desde la formulación de objetivos educacionales, entendidos como cambios en la conducta, para medir la “eficiencia y eficacia” de un programa educativo. *Evaluar es administrar la relación escuela-Estado; Estado-sociedad.*

Tyler utilizó su idea del currículo para integrar en él su método sistemático de evaluación educativa, como el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos. *Evaluar es incorporar a la educación un sentido de objetividad y la comprobación de dicha objetividad.* Esta concepción de evaluación tenía ventajas para su época, como la claridad en los criterios de evaluación, facilitaba la comparación de resultados entre diferentes estudiantes y grupos, promovía la eficiencia en la administración de pruebas a gran escala.

A mitad de los 70, Stake se aleja de la tradición tayleriana de preocupación por los objetivos y revisa su método de evaluación hacia un planteamiento que él califica como “respondente”¹⁰, asumiendo que los objetivos del programa pueden modificarse sobre la marcha, con la finalidad de ofrecer una visión completa y holística del programa y responder a los problemas y cuestiones reales que plantean los implicados. Según Stufflebeam y Shinkfield¹¹, este modelo hizo de Stake el líder de una nueva escuela de evaluación, que exige un método pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado al servicio. Este modelo sugiere la “atención al cliente” propuesta por Scriven¹², valorando sus necesidades y expectativas. En el método respondente, el evaluador ha de entrevistar a los implicados para conocer sus puntos de vista y buscar la confluencia de las diversas

⁹ Tyler, Ralph W. "Basic principles of curriculum and instruction." In Curriculum studies reader E2, pp. 60-68. Routledge, 1949.

¹⁰ Stake Robert. "Program evaluation particularly responsive evaluation, (occasional paper N. 5) Kalamazoo, MI: Western Michigan University Evaluation Center. 1975.

¹¹ Daniel L. Stufflebeam y Anthony Shinkfield, *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica* (Barcelona: Paidós, 1987).

¹² Scriven, Michael. *Evaluation bias and its control*. Kalamazoo, MI: Evaluation Center, Western Michigan University, 1975.

perspectivas. El evaluador deberá interpretar las opiniones y diferencias de puntos de vista¹³, y presentar una amplia gama de opiniones o juicios, en lugar de manifestar sus conclusiones personales.

Es una apuesta del desplazamiento del término evaluación de origen anglosajón que, por el siglo XX, marca un gran dinamismo retomando a Guba y Lincoln¹⁴, Stufflebeam y Shinkfield¹⁵, Madaus *et al.*¹⁶ y Cabrera¹⁷, centrados en la “evaluación científica” determinada por pruebas de rendimiento “test” retomados de la psicología. Ahora bien, continuando con esta influencia colonial la etapa de la evaluación educativa

En particular, Tyler desplaza la evaluación hacia otros elementos del currículo: las metas y los objetivos de comportamiento prescritos y las estrategias metodológicas necesarias para llevarlas a cabo (...) en segundo lugar, Tyler introduce el concepto de retroalimentación (feedback) en el proceso de planificación de la enseñanza. Así la evaluación aparece como un elemento concurrente que debe ofrecer información útil para reformular la evaluación y para la toma de decisiones¹⁸.

Las prácticas evaluativas como parte de un sistema social y cultural, tal como las plantea Filer¹⁹, apuestan a la reflexión del campo evaluativo y de la educación en nuestras sociedades actuales. Cabe resaltar que el enfoque tradicional de la evaluación no es funcional en este cambio civilizatorio que se vive en la actualidad, pues algunas de sus debilidades radican en la incapacidad de reflejar el verdadero entendimiento o habilidades del estudiante. Genera desmotivación, incertidumbre y no aporta a la consecución de los proyectos de vida. Elimina el diálogo de saberes, las capacidades ciudadanas y las competencias socioemocionales en las prácticas pedagógicas, propende a objetivos de tipo cognitivo dejando de lado los desempeños esperados centrados en el ser, el saber, el hacer y el convivir.

Ampliar el espectro para una mayor comprensión de los procesos educativos, es una oportunidad para ingresar en un enfoque hermenéutico de los procesos evaluativos, un desplazamiento hacia una evaluación comprensiva²⁰. En este escenario es fundamental buscar miradas distintas que permitan extender realmente una discusión desde epistemes implícitas, indagar sobre las experiencias evaluativas de los maestros acerca de pistas que orienten hacia una verdadera ecología de saberes²¹, porque la escuela es la mediadora de la

¹³ Cherin, David y William Meezan. “La evaluación como medio de aprendizaje organizacional”.

Administration in Social Work 22, no. 2 (1998): 1-21.

¹⁴ Egon Guba and Yvona S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, (Newbury Park: Sage Publications, 1989).

¹⁵ Stufflebeam y Shinkfield, *Evaluación sistemática*.

¹⁶ Madaus *et al.*, *The Impact of Mandated Standardized Testing on Minority Students* (Chestnut Hill: Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy), 1992.

¹⁷ Flor Cabrera, *Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas* (Barcelona: Universidad de Barcelona, 1986).

¹⁸ Olave Astorga, José Miguel. "Relatos de experiencias en evaluación. Comprensiones Decoloniales en la escuela chilena, 2013-2018." (2018).

¹⁹ Ann Filer, *Assessment: Social Practice and Social Product* (London: Routledge Falmer, 2000).

²⁰ Miguel Ángel Santos. "Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica." *Revista Investigaciones en Educación* 5, no. 1 (2005): 67-85.

²¹ Santos, Boaventura de Sousa. "Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes." *Epistemologías del sur (perspectivas)* (2014): 21-66.

cultura en los territorios, está llamada a residir/resistir desde allí, es una aproximación a recuperar los saberes campesinos –los cuales se refieren al conocimiento acumulado y transmitido por las comunidades rurales y agrícolas a lo largo del tiempo–, de manera que potencien la “semiosis colonial”²², un diálogo intercultural, firme y sostenido sobre aquello que somos, sobre aquello que podemos ser: desde la mirada de Latinoamérica.

En otras palabras, los saberes populares como fundamentos para una evaluación contextualizada, transdisciplinar y transmoderna. Y es en este contexto que queremos enunciar una propuesta para una valoración transmoderna.

Para hablar de valoración transmoderna nos remitimos a los aportes que históricamente han fraguado la Modernidad y Posmodernidad. Retomamos a Eisner²³, para afirmar que “El Currículum para que pueda tener un nivel de predecibilidad y aplicabilidad debe tener en cuenta las Formas de Representación de una comunidad educativa y de una sociedad, pues son ‘dispositivos usados por los individuos para hacer públicas las concepciones que tienen en privado’”. La valoración debe tener en cuenta las representaciones de los contextos en los cuales se realiza, debe incorporar sus imaginarios sociales, religiosos, festivos, culinarios, biocéntricos, pero también debe tener en cuenta las patologías sociales, especialmente la violencia directa, la violencia intrafamiliar, el feminicidio, la discriminación de los grupos minoritarios con condiciones étnicas, estratificación social; basada en un enfoque territorial que permita el fortalecimiento de las capacidades de los diferentes actores con el fin de promover una gestión educativa rural integral poniendo en consideración aspectos de gran relevancia, como es el caso de la sostenibilidad ambiental, la diversidad étnica, cultural y lingüística, entre otros. Este enfoque es pertinente por el contexto donde se realiza el estudio comparado, y la acción educativa dota de herramientas necesarias para percibir el mundo, interactuar con él y transformarlo.

La educación rural permea –por la identidad de los sujetos– sus relaciones con la tierra, las visiones del mundo, la naturaleza de sus relaciones políticas y sociales. De acuerdo con lo anterior, identidades que llevan a considerar los derechos de dichas poblaciones y la formación de quienes están al frente de las prácticas educativas en sus diferentes espacios²⁴.

Así, el enfoque territorial supone tanto una aproximación de análisis –para lograr una mejor comprensión de los fenómenos que atraviesan el mundo rural–, como una propuesta de

²² Walter Mignolo, “La semiosis colonial: la dialéctica entre representaciones fracturadas y hermenéuticas pluritópicas”, *Revista Adversus* 2, n.º 3 (2005): 35-50. <http://www.adversus.org/indice/nro3/articulos/articulomignolo.htm#publicado>

²³ Eisner, Elliot W. Cognición y currículum: una visión nueva, traducido por y Ofelia Castillo. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

²⁴ Molina, M., L. Sá, and P. Medina. "A educação como lugar de disputa e resistência: registros e reflexões sobre uma experiência. Formação de educadores do campo no Brasil." *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (2015): 129-160.

acción para reducir la pobreza rural, lo que posteriormente se ampliaría hacia la reducción de la desigualdad y el avance hacia un desarrollo sostenible y con cohesión territorial, dada la persistencia de las desigualdades territoriales, que dejan a los territorios rurales como los más rezagados en los indicadores de desarrollo humano²⁵.

Comprender la ruralidad conduce a promover la participación de la comunidad y a tomar en cuenta las necesidades y deseos de la población, lo cual incide en la forma de acercamiento a las realidades del contexto, en los conocimientos, disciplinas y tecnologías. En este sentido, la esencia relacional del concepto de territorio (relaciones entre actores, entre poblados y localidades, entre instituciones y estructuras, y otros), amplía la perspectiva hacia una comprensión del espacio rural a partir de sus interacciones, complejizando la cantidad de ingredientes necesarios por incluir, a la vez que abre las oportunidades de pensar en un desarrollo más integral y sustentable²⁶.

De conformidad con lo anterior, el enfoque territorial para el derecho a la educación en las ruralidades de Colombia se debe concretar en un currículo vivo y pertinente que reconozca el contexto local, de modo que permita conducir a la construcción de nuevos saberes y a la toma de decisiones informadas para brindar alternativas que promuevan la conservación del ambiente, la crianza de animales de granja y el respeto al patrimonio natural.

El currículo vivo y pertinente, desde el enfoque territorial, se entiende como la capacidad que tienen los procesos educativos para adaptarse a los contextos propios de los estudiantes, a partir de la consideración de las características particulares de su entorno, sus necesidades y aspiraciones. Esto exige la participación de la comunidad en las decisiones e implica, además, superar el sesgo tecnicista, según el cual los expertos toman decisiones curriculares a nivel nacional, y los docentes las aplican en el aula. Así, se contrarresta la exclusión de otros sectores sociales en la elaboración de los planes y programas educativos, no solamente en lo que respecta a contenidos, metodologías o herramientas de valoración, sino también en lo relacionado con los objetivos comunes que toman en cuenta todos estos elementos²⁷.

El giro biocéntrico invita a superar el antropocentrismo centrándose en la relación entre los seres humanos y el otorgamiento de derechos al sujeto, la naturaleza y los animales²⁸. La educación debe promover una conexión más profunda y consciente con el entorno natural, siendo este uno de los lineamientos de la transmodernidad: educar en el respeto inexorable

²⁵ Serrano, Claudia. "Gobernanza para el desarrollo económico territorial en América Latina." *Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural*. Recuperado el 16 (2011).

²⁶ Juan Fernández, María Ignacia Fernández e Isidro Soloaga, *Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe* (Ciudad de México: Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, 2019), 14.

²⁷ Daira Bermeo, Lorena Dorado y Mireya Insuasti, "Currículo pertinente una experiencia de construcción teórica para el Centro de Educación Rural –CEM el Socorro– Pasto" (Tesis de maestría), Universidad de Nariño, 2014.

²⁸ Cass R. Sunstein and Martha C. Nussbaum, *Animal Rights: Current Debates and New Directions* (Toronto: Oxford University Press, 2004).

por la naturaleza y los animales. Korthals²⁹ sugiere relatos de autores que promueven el bienestar animal en “Nussbaum’s Capabilities Approach and Animal Rights. How Animal Capabilities Would Be the Best Foundation of Rights. Los maestros están llamados a generar en niños, niñas, adolescentes y jóvenes la capacidad para tomar decisiones éticas en relación con el medio ambiente y la participación en proyectos de sostenibilidad, entre otras.

Desarrollo

Este estudio comparado de las prácticas valorativas de los maestros con las miradas desde cuatro sedes educativas rurales del municipio de Piedecuesta, Santander, constituye un avance en proceso de la tesis en el marco del doctorado en Educación de la Universidad Francisco de Paula Santander y se enmarca en *la línea de práctica pedagógica y la formación del maestro*. Se encuentra bajo la dirección de la tesis doctoral el investigador asociado a Minciencias Nivel 1, Dr. José Pascual Mora García, adscrito al grupo de investigación HISULA-UPTC.

La Institución Educativa San Francisco se ubica en el sector rural, donde cada una de sus sedes atiende población flotante y en situación de vulnerabilidad. Debido a sus condiciones socioeconómicas, algunos de los grupos familiares están dedicados a las labores del campo. Los hombres trabajan y luchan por el sustento de sus familias, y la mayoría de las mujeres se dedican a los quehaceres domésticos. En algunos hogares, los padres tienen poco acceso a las TIC como medio que facilite el acompañamiento a sus hijos en la consolidación de su formación y crecimiento personal, convirtiendo a la escuela en la única posibilidad de superación y esperanza de desarrollo. El acceso al lugar es a través de carreteras destapadas y en muchos casos en regular estado, lo que dificulta en ocasiones que los estudiantes puedan acceder a las sedes educativas. Por otra parte, las instalaciones en su mayoría son cómodas, con buena ventilación y espacio para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes disfruten de sus procesos de aprendizaje. Algunas salas de informática están bien dotadas y brindan la posibilidad de un buen aprovechamiento de las TIC; otras, por el contrario, necesitan ser ampliadas y adquirir nuevos equipos de cómputo y servicio de internet para cubrir la demanda. El personal directivo y docente está conformado por profesionales comprometidos con la construcción de una nueva sociedad, brindando a sus educandos cariño, comprensión y proponiendo estrategias pedagógicas contextualizadas que permiten la superación de las dificultades y promueven la igualdad, la justicia y la equidad en cada grupo o comunidad donde se desarrollan los procesos de interacción.

²⁹ Fiona Korthals Altes, “Nussbaum’s Capabilities Approach and Animal Rights. How Animal Capabilities Would Be the Best Foundation of Rights.” (Master Tesis), Leiden University, 2018. <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/52629/Master%20Thesis%20Fiona>.

Para este estudio en particular se focalizaron cuatro sedes:



SEDE D – SAN FRANCISCO (SEDE PRINCIPAL)



SEDE B – ESCUELA RURAL BLANQUISCAL



SEDE C – ESCUELA RURAL EL MANSITO



SEDE F – ESCUELA RURAL EL GUAMO

Al llegar como tutora del Programa Todos a Aprender en el año 2020, consideré pertinente investigar acerca de la evaluación para los aprendizajes, ya que es una de las *competencias que los docentes deben evidenciar en su trabajo de aula*. La participación en este estudio promovió condiciones propicias para la innovación y transformación de sus propias prácticas.

Al hacer este recorrido inicial se encuentran posturas y prácticas de evaluación/medición desarrolladas por medio de la elaboración de “pruebas académicas”, cuyo principal interés es certificar y clasificar a quienes son sometidos a este tipo de evaluación. Se busca una alta objetividad mediante el uso de instrumentos estandarizados. Una característica observada que alude al enfoque tradicional fue el uso de calificaciones numéricas y estadísticas para medir el rendimiento. Algunas prácticas están centradas en la memorización y reproducción de información, más que en la comprensión profunda o la aplicación práctica del conocimiento. Los instrumentos de evaluación suelen ser tradicionales y convencionales, como pruebas escritas, exámenes orales y trabajos de consulta. La retroalimentación es limitada y generalmente se enfoca en los errores y las deficiencias más que en las fortalezas y áreas de mejora.

La estrategia con mayor influencia encontrada en la lectura del contexto fue la evaluación del aprendizaje, principalmente orientada a las decisiones que los docentes pueden tomar a partir de los resultados académicos. También utilizan métodos y criterios uniformes para todos los estudiantes, sin considerar las diferencias individuales. Las evaluaciones tienden a fomentar la competencia entre estudiantes, ya que los resultados de unos pueden influir en la percepción de su rendimiento relativo respecto a otros.

La evaluación como rendición de cuentas que potencia la evaluación instrumental, que principalmente ha sido un modelo impuesto a los sistemas educativos por estrategias heredadas de la globalización y manejo del poder. América Latina se inserta en una zona de administración geopolítica liderada por Estados Unidos y Europa, orientados por el interés económico.

Es, ha sido y será una constante en el rol de tutora apostarles a las transformaciones profundas que inician con el reconocimiento y el valor del otro, retomando sus saberes pedagógicos en consonancia con los cambios generacionales y promoviendo en los maestros resignificar sus prácticas. “(...) la práctica pedagógica posibilita el análisis real de lo que se enseña, de sus discursos y de la relación de sus contenidos con las prácticas sociales y culturales (...)”³⁰.

Es un ir y venir constantes en la construcción de nuevos horizontes. Se trata de repensar las prácticas evaluativas de una manera más compleja y vinculadas a prácticas sociales; de un cambio de perspectiva intercultural, tesis que tomamos de José Miguel Olave Astorga³¹ en el artículo que busca comprender los sentidos de las experiencias evaluativas desde una perspectiva *decolonial*. Durante estos cuatro años se han venido empoderando y macerando los lineamientos para la valoración de saberes culturales en clave transmoderna³², que responda a los aprendizajes biocéntricos y que les permita ser mejores personas y convivir en armonía con el otro y con la naturaleza. Con la participación activa de la Comunidad de Aprendizaje de los maestros de las cuatro sedes educativas rurales mencionadas en este estudio. Sin duda, la pandemia del COVID-19 fue un punto de inflexión para la humanidad, que dejó una lección para no olvidar: el hombre debe mantener un equilibrio entre desarrollo y respeto al medio ambiente, pues, de lo contrario, estaremos condenados a la extinción total. A partir de ello, emerge la base del giro biocéntrico donde el hombre y la naturaleza hacen parte de la misma realidad.

³⁰ Olga Lucía Zuluaga, *Historia de la práctica pedagógica en Colombia* (Bogotá: Colciencias, 1984), 11.

³¹ Olave Astorga, José Miguel. “Relatos de experiencias en evaluación. Comprensiones Decoloniales en la escuela chilena, 2013-2018”, *(Es una tesis doctoral)*

³² José Pascual Mora García, “La pedagogía apofática, una nueva pedagogía de la desaceleración ante el Covid-19”, *Educere* 25, n.º 80 (2021): 235-250. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666280021>



La filosofía educativa de la institución es heredada de San Francisco de Asís, precursor de la ecología y del cuidado del medio ambiente, y promueve el bienestar animal y el respeto de la vida que ha venido de Dios mismo. Francisco de Asís se preocupó por el equilibrio entre animales, plantas y seres humanos. La Institución Educativa San Francisco hereda su pilar fundamental que identifica la profundización académica en la educación ambiental. Producto de este proceso de la resignificación de las prácticas en evaluación, los maestros adoptan el término “valoración”.

Al respecto, cabe anotar que para Santos Guerra³³ (1993: 23-24) “evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito”; en ese sentido, se acuña el concepto de valoración para los saberes culturales en torno a la ecología de los saberes y en la traducción intercultural³⁴. La ecología de los saberes promueve la idea de que la diversidad de conocimientos puede contribuir a soluciones más efectivas y sostenibles para los problemas globales. Propone la interacción y el diálogo entre diferentes formas de conocimiento, para abordar los desafíos sociales, políticos y ambientales de manera más inclusiva y justa.

En este orden de ideas, para promover el desarrollo rural desde prácticas educativas escolares, se debe partir de una visión integral que impulse la superación de inequidades y la reducción de la pobreza. De tal modo, se pretende generar aportes para mitigar la pobreza, posicionar lo regional e impulsar la sostenibilidad del patrimonio natural, económico, político, social y cultural de las comunidades³⁵. Asimismo, comprender el territorio como una construcción social, donde los actores son quienes configuran con sus relaciones el significado y la apropiación de un determinado espacio físico y social. Estas relaciones son tanto de colaboración como de conflicto, y el espacio que es apropiado y significado por los actores

³³ Santos Guerra, Miguel Ángel. “La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora”. *Revista Investigación en la Escuela*, 20 (1993): 23-35.

³⁴ Boaventura de Sousa Santos, “Epistemologías del Sur”, *Utopía y Praxis Latinoamericana* 16, n.º 54 (2011):17-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27920007003>

³⁵ Pérez, Edelmira. "El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad." *Nómadas (Col)* 20 (2004): 180-193.

(dotado de territorialidad) es a la vez un medio de afirmación para ellos mismos y su identidad³⁶.

Por ende, el enfoque territorial supone tanto una aproximación de análisis –para lograr una mejor comprensión de los fenómenos que atraviesan el mundo rural– como una propuesta de acción para reducir la pobreza rural, lo que posteriormente se ampliaría con destino a la reducción de la desigualdad y el avance hacia un desarrollo sostenible y con cohesión territorial, dada la persistencia de las desigualdades territoriales, que dejan a los territorios rurales como los más rezagados en los indicadores de desarrollo humano³⁷.

Comprender la ruralidad conduce a promover la participación de la comunidad y a tomar en cuenta las necesidades y deseos de la población, lo cual incide en la forma de acercamiento a las realidades del contexto, en los conocimientos, disciplinas y tecnologías. En esta misma línea, la esencia relacional del concepto de territorio (relaciones entre actores, entre poblados y localidades, entre instituciones y estructuras, y otros) amplía la perspectiva hacia una comprensión del espacio rural a partir de sus interacciones, complejizando la cantidad de ingredientes que se deben incluir, a la vez que abre las oportunidades de pensar en un desarrollo más integral y sustentable³⁸.

Conforme a lo anterior, el enfoque territorial para el derecho a la educación en las ruralidades de Colombia se debe concretar en un currículo vivo y pertinente que reconozca el contexto local, permita conducir a la construcción de nuevos saberes y a la toma de decisiones informadas para brindar alternativas que promuevan la conservación del ambiente, la crianza de animales de granja y el respeto al patrimonio natural.

El currículo vivo y pertinente, desde el enfoque territorial, se entiende como la capacidad que tienen los procesos educativos para adaptarse a los contextos propios de los estudiantes, con base en la consideración de las características particulares de su entorno, sus necesidades y aspiraciones. Esto exige la participación de la comunidad en las decisiones e implica, además, superar el sesgo tecnicista, según el cual los expertos toman decisiones curriculares a nivel nacional, y los docentes las aplican en el aula. Así, se contrarresta la exclusión de otros sectores sociales en la elaboración de los planes y programas educativos, no solamente en lo que respecta a contenidos, metodologías o herramientas de valoración, sino también en lo relacionado con los objetivos comunes que toman en cuenta todos estos elementos³⁹.

El currículo vivo y pertinente también exige el trabajo de manifestaciones culturales en la escuela y determinar de qué manera el maestro desarrolla estrategias que permitan una

³⁶ Porto-Gonçalves, Carlos Walter. "De Saberes y de Territorios-diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana." *Polis. Revista latinoamericana* 22 (2009).

³⁷ RIMISP-Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (2017a), Pobreza y desigualdad: informe latinoamericano 2017.

³⁸ Fernández, Fernández y Soloaga, *Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad*, 14.

³⁹ Bermeo, Dorado e Insuasti, "Currículo pertinente una experiencia de construcción teórica..."

aproximación crítica a estas. En este punto es preciso mencionar que “Hay una manera de entender la cultura como educación, erudición, refinamiento, información vasta, en fin, el cúmulo de conocimientos y aptitudes intelectuales y estéticas que se adquieren individualmente”⁴⁰. Pero este concepto resulta problemático, no solo porque es reduccionista, sino porque pone el acento en una forma de cultura relativa a las actividades propias del espíritu, a las que solo puede acceder con libertad una clase dominante. Las clases populares no pueden hacerlo porque carecen de los recursos para acceder a tales actividades, de manera que estas deben recurrir a otras manifestaciones culturales, menos “nobles”. Así pues, esta concepción deslegitima cualquier manifestación cultural popular.

Los docentes deben brindar experiencias basadas en las manifestaciones culturales por las que los y las estudiantes muestran interés, y ese acercamiento deben hacerlo con respeto y sin sesgos morales que pretendan exhortarlos a atender los referentes que algunos adultos den cómo válidos, entre otras cosas, porque entre un canon estético y otro hay atravesada una brecha generacional que no podemos obviar y, por ende, no podemos pretender que lo que para nosotros resulta atractivo, culto y moralmente aceptable, lo sea también para estos jóvenes; en otras palabras, esto es lo que reconocemos como la ética de la comunicación. No es legítimo partir de la base de que esa diferencia innombrable deba ser anulada porque consideramos que representa una amenaza para el devenir de los tiempos, y se nos olvida que los tiempos venideros les pertenecen más a ellos que a nosotros.

Es de vital importancia encontrar prácticas valorativas que tomen en cuenta diversas manifestaciones culturales como pretexto en escenarios de aprendizaje de lectura y escritura que circulan por los contextos de los estudiantes y que, para sus comunidades y para ellos mismos, tienen un valor importante en la construcción y fortalecimiento de su identidad histórica.

Otro elemento importante son las prácticas en valoración para los saberes culturales en torno a la pedagogía dialógica para la comprensión y el pensamiento crítico. Los docentes tienen la imperiosa tarea de aprender a aplicar diferentes estrategias que incentiven a niños y niñas a ser unos pensadores críticos, que puedan apreciar lo que leen, que revisen lo que les ofrece su ambiente, y que estimen el valor de las situaciones comunicativas que ofrecen los textos y su vida. Por supuesto, para lograrlo se requiere un maestro mediador, un maestro “pensador crítico”. Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social⁴¹. En este marco, el papel de la escuela es, sin duda, fundamental para coadyuvar en la construcción de un mejor escenario del ciudadano global del siglo XXI.

⁴⁰ Néstor García Canclini, *Cultura y sociedad: una introducción* (México: Secretaría de Educación Pública SEP, 1981), 1.

⁴¹ Delors, Jacques. "La educación encierra un tesoro". Paris: Ediciones UNESCO. (1996): 249-251.

Estos ideales se fortalecerán gracias los cuatro pilares del sistema educativo: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos*.

El estudiante actual se mueve en un mundo que cambia constantemente, donde las tecnologías de la información y de la comunicación son no solo su principal fuente para acercarse al conocimiento, sino que se han convertido en su medio favorito de entretenimiento, de contacto social y, en el momento actual, en el medio en el que ocurre su proceso de aprendizaje. Es aquí donde la comprensión crítica le dará al estudiante la oportunidad de ser un sujeto participativo, reflexivo y propositivo, pues el conocimiento alcanzado a través de los aprendizajes durante la escuela no se quedará en sus paredes y muros físicos, irá más allá: a la vida misma. En las prácticas de aula, donde el lenguaje es la herramienta más poderosa, tanto el docente como el estudiante serán “hombres de palabras”, y esta herramienta los acercará para que consoliden los pilares de la educación, que son los mismos de la sociedad actual: comprender su entorno para transformarlo y poder convivir con el otro en una aldea planetaria.

Para nuestro presente histórico, Zavalloni⁴², en *La pedagogía del caracol*, capítulo 13, nos inspira a aprender a tomarnos de las manos como sociedad, sin importar las diferencias que por tradición e imposición nos han separado, para caminar hacia un proyecto nacional, una sociedad más justa, que reivindique las dignidades de aquellos que han sido desdeñados por la violencia, el miedo y la marginación.

Otras prácticas valorativas para los saberes culturales están relacionadas con el arte de cultivar la tierra. Vale mencionar que en las cuatro sedes focalizadas para el presente estudio tienen un huerto escolar. Es una experiencia altamente educativa alineada con el giro biocéntrico, donde se genera una nueva articulación con los saberes tradicionales, saberes campesinos, que se refieren tanto a la naturaleza como a la *Pachamama*, y además ofrecen un contexto para las prácticas valorativas basadas en la buena vida (*sumak kawsay*).

Sembrar y cultivar frutas y hortalizas son actividades que dan fruto en las habilidades manuales, en los conocimientos científicos y en el desarrollo de la inteligencia lógico-interdependiente. Pero, por encima de todo, significan prestar atención a los periodos de espera, tener paciencia y madurar las capacidades de previsión. Trabajar con la tierra ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre las propias historias locales y familiares. La mayoría de los estudiantes tienen en sus casas huertos o sus padres o abuelos se dedican al cultivo de la tierra. En el huerto, los estudiantes unen “teoría y práctica”, es decir, vinculan el hecho de pensar y razonar con el de planificar y hacer. En un huerto se aprenden las formas y los momentos adecuados para sembrar, pero antes hay que preparar y fertilizar el terreno. Luego,

⁴² Gianfranco Zavalloni, *‘La pedagogía del caracol’*. *Por una escuela lenta y no violenta* (Barcelona: Graó-Editorial, 2008).

se hace un seguimiento atento de lo sembrado o plantado y de su necesidad de agua y de control de los parásitos. Finalmente, se aprenden las combinaciones y las rotaciones correctas entre los diferentes cultivos y plantas. El oficio de trabajar la tierra, el del agricultor, el del campesino, es uno de los más difíciles del mundo, que requiere grandes habilidades, experiencia y múltiples competencias.

Los resultados evidencian perfiles de saberes de valoración en clave transmoderna, referenciando arqueología textual, cartografías escolares, el arte de cultivar la tierra y manifestaciones culturales que retoman saberes propios, campesinos y populares de su entorno con enfoque territorial de derechos, género, diferencia y ambiental. Se trata, según Walsh⁴³, de revalorizar los saberes campesinos, indígenas y locales, de interculturalidad y decolonización del conocimiento.

Esta *travesía* se lleva a cabo en acompañamiento *in situ* de los maestros focalizados, para reconocer sus prácticas valorativas a través de huellas decoloniales que comprenden observación participante, entrevistas, grupo focal y revisión documental. Los instrumentos para la recolección de los datos fueron el formato de acompañamiento en el aula, el protocolo de grupo focal, las notas del diario de campo y la matriz de análisis documental. Se concibe como un espacio de trabajo participativo entre el investigador y las voces de los maestros informantes, donde se promueve la reflexión a partir de eventos o situaciones específicas de la práctica de la valoración para los saberes culturales.

Este espacio permite el diálogo acerca de las ideas e interpretaciones que los informantes encuentran desde su percepción y experiencia particular sobre la práctica, a fin de interpretar y explicar en forma detallada lo que ocurre. El trasfondo de las situaciones se analiza asociado con las decisiones del docente, el lugar de los estudiantes, la organización del espacio escolar y lo que posibilita en las interacciones entre estudiantes y de estos con los docentes, el aprendizaje, el conocimiento, los materiales y su uso, entre otros asuntos que se pueden plantear desde la lectura y mirada de los informantes.

En el ejercicio de registro de las prácticas evaluativas que adelantan los maestros informantes se encontraron elementos interesantes, como el trabajo de cartografías escolares referidas al reconocimiento de su propio entorno, la ruralidad y la riqueza de los saberes del campo, sus actividades cotidianas y su enfoque en el cuidado ambiental que trasciende en su ejercicio al buen vivir; es decir, la manera como los niños, niñas y jóvenes alcanzan ese equilibrio y armonía entre lo personal, social y su relación con la naturaleza como sujeto de derecho.

El docente debe incorporar en los criterios para la valoración de los saberes, contenidos que apuesten a las estrategias antidiscriminación: antiseguo, antimisógino y antirracista;

⁴³ Catherine Walsh, *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005.

asimismo, proporcionar apoyo curricular con énfasis en la equidad, estimular los proyectos de investigación social con fundamento igualmente en la equidad en los sectores vulnerables. Esto implicaría formular propuestas en las que se pueda hacer una trazabilidad de las prácticas pedagógicas con el valor de la equidad, que puedan mostrarse en el perfil prospectivo y que hagan hincapié en una ecociudadanía activa.

Si queremos una paz decolonial, hay que impulsar, desde la evaluación transmoderna, valores que superen la mentalidad de la violencia a través de la paz pedagógica. Citando a García y Arteaga⁴⁴, hay que destacar que el racismo velado deviene en un *apartheid* contra los líderes sociales, un *apartheid* educativo y geográfico, como los experimentados contra Francia Márquez (vicepresidenta de Colombia):

Márquez fue víctima de comentarios discriminatorios por su color de piel durante la campaña electoral del año pasado al ser llamada despectivamente ‘King Kong’. Desde su posesión en agosto de 2022 junto al presidente Gustavo Petro, Márquez ha alzado su voz contra el racismo que, según advierte, persiste en el país como un “legado” del colonialismo y la esclavitud, que en Colombia se abolió hace más de 170 años.

El concepto de antirracial no alude necesariamente a la discriminación por razones étnicas, sino a las discriminaciones que también anidan en la discriminación estructural; por ejemplo, por ser campesino, de barrio de bajo estrato, LGBTI+, desplazado, migrante, refugiado, entre otras.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 “Colombia Potencia Mundial de la Vida”⁴⁵, la educación es un medio fundamental para superar la desigualdad y para hacer de nuestro país una sociedad del conocimiento y de los saberes propios. La apuesta es por una educación humanista, incluyente, antirracista e intercultural, que cuente, además, con un enfoque poblacional, de género, territorial y étnico, atendiendo especialmente a la ruralidad⁴⁶.

Se trata de brindar una educación integral, “Proceso en el que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes potencian la autonomía, la capacidad de pensar, actuar y transformarse, como también la de recrear un proyecto de vida (...) promueve la igualdad de condiciones, la innovación y la creatividad para enfrentar situaciones cotidianas y aporten a la generación de nuevas dinámicas en sus comunidades”⁴⁷.

⁴⁴ Mora García, J. P y Arteaga, I. H. "Repedagogización social del apartheid contra los líderes/líderesas sociales en Colombia 2020". *Educere: Revista Venezolana de Educación* 85 (2022): 989-1009.

⁴⁵ Departamento Nacional de Planeación, *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026* (Bogotá: DNP, 2023), 92. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/plan-nacional-de-desarrollo-2022-2026-colombia-potencia-mundial-de-la-vida.pdf>

⁴⁶ MEN, *La Educación en el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026* (Bogotá: MEN, 2023) https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles415073_apuestas_plan_nacional_de_desarrollo_2022_2026.pdf

⁴⁷ SED, citado en Jornada 40x40. *Documento Técnico Programa de Aceleración del ODS 4 para Bogotá* (Bogotá: SED, 2020) <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-5c8d292f-3cb6-4187-aebf-83cb040125c8>

Por ello, se requiere de una valoración integral que incluya no solo elementos de desarrollo cognitivo (tradicional), sino también elementos de desarrollo físico creativo, como la percepción, interacción, transformación del mundo, y elementos del desarrollo socioafectivo como habilidades interpersonal, intrapersonal, comunicación asertiva y capacidad para resolver problemas que permita el fortalecimiento de la democracia, el cuidado del medio ambiente, la formación ciudadana, socioemocional, la reconciliación y la paz.

La valoración transmoderna incorpora los sectores históricamente excluidos con sus representaciones, lo cual implica una revisión de la relación profesor-alumno tradicional. Igualmente, una contextualización de la planeación, y sobre todo una evaluación para el mejoramiento con criterios afianzados en el ser más que en el tener, para ser sostenibles en el giro biocéntrico.

En ese sentido, debe abordar en la evaluación los saberes populares que no son necesariamente los que desde la escuela o las políticas de Estado se imponen, en los cuales se hace abstracción de los conflictos sociales locales, regionales y campesinos.

Retomando la *ecociudadanía* en Limón-Domínguez⁴⁸, los movimientos sociales deben hacer parte de esa valoración transmoderna, al promover las luchas de los movimientos ecológicos, antifracking, y los llamados verdes, que en el departamento de Santander adquieren una mirada especial en la preservación del páramo de Santurbán.

Conclusiones: ecos decoloniales

Este estudio demuestra la validez del cambio de enfoque de la evaluación tradicional hacia una resignificación de prácticas valorativas transmodernas; emerge como respuesta fundamentada en la comprensión de una epistemología del sur global que responda a los nuevos retos de las presentes generaciones con una mirada contextualizada desde Latinoamérica con significativos aportes de los discursos de justicia global, liberación y la superación de las limitaciones de la modernidad y la posmodernidad.

Se evidencia que las prácticas de la evaluación tradicional limitan el alcance de los actuales propósitos de la educación integral y humanista en Colombia.

⁴⁸ Dolores Limón-Domínguez, *Ecociudadanía: retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible* (Barcelona: Ediciones Octaedro, 2019).

Tabla 1*Cuadro comparativo evaluación tradicional- valoración transmoderna*

| Aspecto | Evaluación tradicional | Valoración transmoderna |
|------------------------------|--|--|
| Enfoque | Producto (resultados finales) | Proceso (desarrollo continuo y permanente) |
| Objetividad | Alta, mediante instrumentos estandarizados | Acepta subjetividad, considerando experiencias particulares |
| Propósito | Medir, clasificar y excluir | Valorar, permite el mejoramiento |
| Método de evaluación | Cuantitativo (calificaciones numéricas) | Cualitativo (recomendaciones y reflexiones) |
| Estandarización | Métodos y criterios uniformes para todos | Métodos adaptados a necesidades individuales |
| Direccionalidad | Unidireccional (profesor evalúa al estudiante) | Multidireccional (autoevaluación, coevaluación) |
| Temporalidad | Puntual (momentos específicos) | Continua (a lo largo del proceso educativo) |
| Desarrollos alcanzados | Competencias cognitivas | Ejes socioafectivos, ciudadanía, género, inclusión, físico creativo, cognitivo, cambio climático |
| Memorización vs. Comprensión | Enfocado en memorización y reproducción de información | Comprensión profunda, pensamiento crítico y solución de problemas de la vida |
| Competencia | Fomenta la competencia entre estudiantes | Fomenta la colaboración, trabajo en equipo y el compartir saberes en comunidad |
| Instrumentos | Convencionales (pruebas, exámenes, trabajos escritos) | Diversos (portafolios, proyectos, autoevaluaciones, diarios) |
| Rol del evaluador | Profesor como figura principal y autoritaria | Participación activa de estudiantes, padres y maestros |
| Retroalimentación | Limitada y centrada en errores | Permanente, centrada en fortalezas, recomendaciones, metacognición y aspectos de mejora |
| Control y supervisión | Énfasis en control y precisión | Énfasis en la reflexión y el desarrollo personal |
| Adaptabilidad | Poco adaptable a diferencias individuales | Altamente adaptable a contextos y necesidades particulares |

| | | |
|--|--|---|
| Aplicación | Utilizado para decisiones de admisión, promoción, certificación | Empleado para desarrollo personal y comunitario |
| Impacto en el estudiante | Puede generar estrés, desmotivación y ansiedad | Promueve la autorreflexión y reduce el estrés |
| Equidad | Favorece a aquellos que son buenos en la memorización y en tomar exámenes. Por situaciones socioeconómicas, el acceso es desigual a recursos educativos, lo que influye en el desempeño en evaluaciones estandarizadas | Considera las diferencias individuales, contextuales y de necesidades especiales |
| Perspectivas filosóficas y éticas referidas a la relación entre los seres humanos y el resto del mundo natural | Antropocentrismo El hombre es el centro y propósito del universo | Biocentrismo Los animales, plantas y naturaleza como sujetos de derechos. Este enfoque promueve la igualdad moral entre todas las formas de vida y un respeto profundo por la biodiversidad |

Fuente: elaboración propia.

Este estudio presenta narrativas iniciales de las prácticas de una valoración para los saberes culturales en territorios rurales en la comprensión de una epistemología transmoderna. Contextualizado con experiencias vivas de 12 maestros rurales del municipio de Piedecuesta, lo considero como un avance preliminar en el que estoy empoderando la bibliografía/ “Mediadores visibilizados” acerca del tema y sus categorías que continúa en proceso investigativo a mediano plazo. Como estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Francisco de Paula Santander, en correspondencia con las necesidades del contexto tenemos una gran responsabilidad como agentes de paz, que promuevan escenarios para la reflexión crítica sobre la práctica docente, la problematización de la educación, la pedagogía y el quehacer pedagógico, que nuestro actuar contribuya a la transformación social, económica y cultural del país, la reconstrucción del tejido social, la superación de la pobreza y el mejoramiento de la calidad de vida tanto de los maestros como de los estudiantes para lograr una paz duradera.

Al culminar este estudio de caso, además de constituirse en una metodología de trabajo, esa actitud de trabajo entre pares fue el resultado de los principios que pasarán a expresar mi comprensión respecto al acto educativo, comprendido como fruto del acompañamiento respetuoso establecido entre los actores implicados. Este diálogo ético se convirtió en el eje principal de una acción que ha llevado a una comunidad de aprendizaje (CDA) de maestros a reflexionar sobre su práctica, movidos por el deseo de resignificarla.

Las conclusiones resumidas de este estudio son las siguientes:

1. Existen desafíos significativos relacionados con la efectividad, equidad y pertinencia de los procesos de valoración empleados en entornos educativos actuales. Lo que la nueva sociedad impone es la necesidad de aprender no solo los conocimientos en el campo disciplinar, sino aprender a analizar los problemas complejos que sugieren miradas inter y transdisciplinarias, y por supuesto, la capacidad para comunicarse, trabajar en equipos multidisciplinares y multiculturales. Ya no es suficiente con que los estudiantes asimilen conocimientos, sino que aprendan a aprender de manera permanente y a lo largo de toda la vida.

2. La evaluación tradicional se ha limitado en la medición del aprendizaje centrado en pruebas estandarizadas, en sistemas educativos que dependen en gran medida de pruebas estandarizadas como principal método de evaluación, que coartan la comprensión integral del aprendizaje, ya que se enfoca en habilidades específicas medidas por estas pruebas, dejando de lado otras áreas importantes del desarrollo humano. La presión por los resultados ejercida por los sectores de la sociedad puede estar orientada a lograr altos resultados en pruebas estandarizadas, lo que lleva a una enseñanza dirigida exclusivamente a preparar para dichas pruebas en lugar de fomentar un aprendizaje significativo y profundo. Hay poca retroalimentación formativa en el proceso valorativo, ya que a menudo se enfoca en otorgar calificaciones en lugar de proporcionar retroalimentación constructiva y orientada al crecimiento del estudiante, pues la retroalimentación es fundamental para el desarrollo continuo de habilidades y saberes. Otro aspecto que se replantea en las actuales prácticas valorativas es eliminar el énfasis en la memorización sobre la comprensión: en muchos casos, las pruebas y evaluaciones se centran en la memorización de hechos en lugar de fomentar la comprensión profunda, el pensamiento crítico y la aplicación práctica de los saberes.

3. La falta de alineación entre los métodos de evaluación y los objetivos educativos, puesto que la evaluación suele basarse en métodos tradicionales, como exámenes escritos, lo que no siempre refleja la diversidad de habilidades y conocimientos de los estudiantes. Se requieren métodos más variados y holísticos para capturar el verdadero alcance del aprendizaje.

4. Desafíos de equidad y justicia educativa: la evaluación puede estar sesgada hacia ciertos grupos demográficos o culturales, lo que afecta la equidad en la educación. La falta de comprensión de las diversas experiencias y contextos de los estudiantes puede llevar a valoraciones equívocas, injustas y limitadas.

5. Se requiere una exploración detallada para mejorar la calidad, equidad y utilidad de los procesos valorativos en diferentes niveles educativos. La mejora de los procesos de valoración en el campo educativo es esencial para garantizar una evaluación justa y precisa

de los saberes de los estudiantes, así como para proporcionar retroalimentación efectiva que impulse el crecimiento académico y personal que redunde en el progreso de un país.

6. La necesidad de comprender las prácticas pedagógicas con base en la valoración de los saberes culturales en territorios rurales de cara a la transmodernidad, en consonancia con el currículo transmoderno⁴⁹.

7. La transformación educativa a favor de los saberes culturales de los estudiantes se originó a partir de la identificación de las características de las prácticas valorativas que residen en la escuela.

8. Teniendo en cuenta el enfoque territorial, es importante resaltar el valor de la relación entre la ruralidad y la sociedad. Comprender la ruralidad como una complejidad en la cual la vida de los pobladores está vinculada con los recursos naturales, el territorio y la tierra, implica que las instituciones definan su rol como actores que coexisten en un espacio común. Desde el contexto educativo, el valor de estos roles comienza no solo por el reconocimiento de cada uno de los actores dentro de sus comunidades, sino también por el reconocimiento del espacio propio de la escuela. Según Bautista y González⁵⁰, en el estudio *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*, “ser maestro significa contar con una posición de reconocimiento y estatus social alto en las comunidades”. De ahí que, desde la perspectiva del desarrollo territorial, su rol pasa por comprender que la labor pedagógica está contextualizada a fin de impactar una sociedad diversa en términos culturales, ambientales y sociales.

9. El uso de la travesía desobediente/metodología está en consonancia con la manera como se concibe la ciencia transmoderna. En este marco de referencia, Ortiz⁵¹ propuso un enfoque epistemológico emergente que reconoce, sin explicitarlo, una perspectiva decolonial: la epistemología e investigación configuracional. Retomamos a Walsh⁵², quien nos ilustra acerca de un sentir, hacer y pensar decolonial, categorías que emergen del discurso de la

⁴⁹ Mora García, José Pascual, (2022). "Pedagogías, paz y resiliencia en el marco del giro transmoderno" Educación. 8. Bogotá: Editorial Universidad de Cundinamarca.

<https://repositorioctei.ucundinamarca.edu.co/educacion/8>

⁵⁰ Marcela Bautista y Gloria González, *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado* (Bogotá: Fundación Compartir, 2019), 58.

⁵¹ Ortiz, Alexander, *Epistemología y metodología de la investigación configuracional* (Bogotá: Ediciones de la U, 2015).

Ortiz, Alexander, “Taller de tesis doctoral”. En *Doctorado en Ciencias de la Educación* (Santa Marta: Universidad del Magdalena [inédito], 2015).

Ortiz, Alexander, *Introducción a la investigación contable* (Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, 2016). <http://dx.doi.org/10.16925/greylit.1370>

Ortiz, Alexander, *La investigación según Humberto Maturana. El amor y la autopoiesis como epistemología y métodos de investigación* (Bogotá: Magisterio, 2016).

⁵² Walsh, Catherine, *La interculturalidad en educación* (Lima: Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005).

Walsh, Catherine, *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial* (Quito: Abya-Yala, 2005).

Walsh, Catherine, *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época* (Quito: Abya-Yala, 2009).

Walsh, Catherine, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo I, (Quito: Abya-Yala, 2013).

decolonialidad y que no habían sido mencionadas. Continuamos el recorrido junto a Mignolo⁵³, no solo transformando el contenido de los conceptos, sino la terminología, llegando incluso a rescatar algunos vocablos originarios⁵⁴.

Desprender la forma colonial de estructurar los procesos/documentos de investigación implica deconstruirla⁵⁵, reconfigurarla⁵⁶, e incluso destruirla⁵⁷. Esto se logra a través de los horizontes de un escenario descolonizador. De acuerdo con lo anterior, emergen nociones decoloniales, tales como trama decolonial, escena de horizontes fronterizos, cuestión colonial, interrogantes reflexivos, urgencias/emergencias decoloniales, desafíos altersóficos, voces visibilizadas, travesía desobediente, resonancias decoloniales y mediadores visibilizados. Las categorías y nociones son muy importantes. Este desplazamiento lingüístico no es ligero.

10. El trabajo llevado a cabo por la investigadora en su rol de maestra tutora del Programa del Tutorías para el Aprendizaje y Formación Integral 3.0 que acompaña a los maestros en sus prácticas pedagógicas, ha promovido un ambiente favorable de procesos comprometidos con el desarrollo individual y colectivo ofreciéndonos condiciones propicias para la innovación.

11. Las prácticas pedagógicas de valoración para los saberes culturales que fueron develadas, son reconocidas como iniciativas protagonizadas por personas que quisieron “dar otro sentido” al acto tradicional de evaluar, promoviendo la innovación.

12. Este estudio se caracteriza por una práctica de la valoración con un enfoque transmoderno, que permitió a los maestros informantes caracterizar dando detalles de cómo ellos adelantan el proceso valorativo desde la mirada crítica de sus propias experiencias en el aula en contextos rurales.

13. Las experiencias de práctica pedagógica en valoración para los saberes culturales en territorios rurales transmodernos, llevadas a cabo por los informantes maestros del grupo investigador, se configuraron como innovadoras y como indicios significativos del cambio en la cultura en la escuela que impacta de manera especial a estas poblaciones rurales que hacen parte de la comunidad educativa en estudio. Los encuentros pedagógicos en Comunidades de Aprendizaje, Sesiones de Trabajo Situado, acompañamiento *in situ* y la valoración de la práctica docente son indicios asertivos de estos cambios.

⁵³ Mignolo, Walter. *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal, 2011.

⁵⁴ Grosfoguel, “Entrevista a Ramón Grosfoguel. Angélica Montes Montoya / Hugo Busso”.

⁵⁵ Jacques Derrida, *El tiempo de una tesis: desconstrucción e implicaciones conceptuales* (Barcelona: Anthropos, 1997).

⁵⁶ Ortiz, Alexander. *Epistemología y metodología de la investigación configuracional*. Bogotá: Ediciones de la U, 2015.

⁵⁷ Heidegger, Martin. *Problemas fundamentales de la fenomenología (1919/1920)*. Alianza Editorial, 2013.

Contribución de los autores:

Luz Marina Cárdenas Oliveros: investigación, conceptualización, metodología, visualización, escritura (borrador y original); José Pascual Mora García: conceptualización, escritura (borrador y original).

Financiamiento

Sin financiación

Conflicto de intereses

Semilleros del Dr. José Pascual Mora García del grupo HISULA UPTC-TUNJA.

Implicaciones éticas

Los autores declaran que este artículo no tiene implicaciones éticas en la escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

Amarilio Ferreira Neto, José Cláudio Sooma Silva y Juliana Martins Cassani. *Historias da Educacao na Iberia e na America: fontes, experiencias e circulacao de saberes Educacao*, 1.^a ed. Curitiba: Editora Appris, 2022.

Antunes A. y Gadotti, M. “La ecopedagogía como la pedagogía indicada para el proceso de la Carta de la Tierra”. En *La Carta de la Tierra en Acción: Hacia un mundo sostenible*, editado por P. Blaze Corcoran, M. Vilela y A. Roerink, 141-143. Amsterdam: Kit Publisher, 2006.

Bautista, Marcela y Gloria González. *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*. Bogotá: Fundación Compartir, 2019.

Bermeo, Daira y Lorena Dorado y Mireya Insuasti. “Currículo pertinente una experiencia de construcción teórica para el Centro de Educación Rural –CEM el Socorro– Pasto”. Tesis de maestría, Universidad de Nariño, 2014.

Cabrera, F. *Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1986.

Cherin, David y William Meezan. “La evaluación como medio de aprendizaje organizacional”. *Administration in Social Work* 22, no. 2 (1998): 1-21.

Delors, Jacques. “La educación encierra un tesoro”. Paris: Ediciones UNESCO. (1996): 249-251.

Departamento Nacional de Planeación. *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026*. Bogotá: DNP, 2022. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/plan-nacional-de-desarrollo-2022-2026-colombia-potencia-mundial-de-la-vida.pdf>

Derrida, Jacques. *El tiempo de una tesis: desconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Anthropos, 1997.

Eisner, Elliot W. *Cognición y currículum: una visión nueva*, traducido por y Ofelia Castillo. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

Fernández, Juan, María Ignacia Fernández e Isidro Soloaga. *Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe*. Ciudad de México: Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, 2019.

Filer, Ann. *Assessment: Social Practice and Social Product*. London: Routledge Falmer, 2000.

García Canclini, Néstor. *Cultura y sociedad: una introducción*. México: Secretaría de Educación Pública SEP, 1981.

Grosfoguel, R. "Entrevista a Ramón Grosfoguel. Angélica Montes Montoya / Hugo Busso". *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, n.º 18 (2007).

Guba, Egon and Yvona S. Lincoln. *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage Publications, 1989.

Heidegger, Martin. *Problemas fundamentales de la fenomenología (1919/1920)*. Alianza Editorial, 2013.

Korthals Altes, Fiona. "Nussbaum's Capabilities Approach and Animal Rights. How Animal Capabilities Would Be the Best Foundation of Rights." Master Thesis, Leiden University, 2018. <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/52629/Master%20Thesis%20Fiona>.

Limón-Domínguez, Dolores. *Ecociudadanía: retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2019.

Madaus, G. F., West, M. M., Harmon, M. C., Lomax, R. G. and Viator, K. A. *The Impact of Mandated Standardized Testing on Minority Students*. Chestnut Hill: Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, 1992.

Massumi, Brian. *Parables for the Virtual*. Durham: Duke University Press, 2002.

Medina Melgarejo, Patricia (coord.). *Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2015.

MEN, *La Educación en el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026* (Bogotá: MEN, 2023) https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos415073_apuestas_plan_nacional_de_desarrollo_2022_2026.pdf

Mignolo, Walter. *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal, 2011.

Mignolo, Walter. "La semiosis colonial: la dialéctica entre representaciones fracturadas y hermenéuticas pluritópicas". *Revista Adversus* 2, N.º 3 (2005): 35-50. <http://www.adversus.org/indice/nro3/articulos/articulomignolo.htm#publicado>

Molina, M., L. Sá, and P. Medina. "A educação como lugar de disputa e resistência: registros e reflexões sobre uma experiência. Formação de educadores do campo no Brasil." *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (2015): 129-160.

Mora García, José Pascual. "La construcción del campo intelectual de la historia de la educación y su aporte a la paz pedagógica: una mirada interdisciplinaria". *Derecho y Realidad* 17 n.º 33 (2019): 55-77. <https://doi.org/10.19053/16923936.v17.n33.2019.10096>.

Mora García, José Pascual, (2022). "Pedagogías, paz y resiliencia en el marco del giro transmoderno" *Educación*. 8. Bogotá: Editorial Universidad de Cundinamarca. <https://repositorioctei.ucundinamarca.edu.co/educacion/8>

Mora García, José Pascual. "La pedagogía en tiempos de pandemia de COVID-19: emergencia de la pedagogía transmoderna". *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 25, n.º 25 (2020). <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/6435>

Mora García, José Pascual. "La pedagogía apofática, una nueva pedagogía de la desaceleración ante el Covid-19". *Educere* 25, n.º 80 (2021): 235-250. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666280021>

Mora García, J. P y Arteaga, I. H. "Repedagogización social del apartheid contra los líderes/líderesas sociales en Colombia 2020". *Educere: Revista Venezolana de Educación* 85 (2022): 989-1009.

Mora García, José Pascual, Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda, José del Carmen Correa Alfonso y Raúl Olmo Fresgoso Bailón. "La red académica pedagogías, paz y poblaciones resilientes: su productividad y pertinencia social". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24 n.º 39 (2022): 37-54.

Mora García, José Pascual, Carlos Helver Barrera Martínez y José del Carmen Correa Alfonso. "Comunidades indígenas en Colombia. Para una comprensión en la historia constitucional. Caso: Constitución de 1991". *Revista Inclusiones* 8, n.º esp., (2021): 470-87. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1119>

Moraes, María Cándida y Saturnino de la Torre. "Sentipensar bajo la mirada autopoética o cómo reencantar creativamente la educación". *Creatividad y Sociedad* 2 (2002): 41-56.

Muñoz Barrera, Adriano. *Escuela de Formación y Aprendizaje Docente Ucundinamarca Generación Siglo 21*. Fusagasugá: Universidad de Cundinamarca, 2019.

Olave Astorga, José Miguel. "Relatos de experiencias en evaluación. Comprensiones Decoloniales en la escuela Chilena, 2013-2018." (2018).

Ortiz, Alexander. *Epistemología y metodología de la investigación configuracional*. Bogotá: Ediciones de la U, 2015.

Ortiz, Alexander. "Taller de tesis doctoral". En *Doctorado en Ciencias de la Educación*. Santa Marta: Universidad del Magdalena [inédito], 2015.

Ortiz, Alexander. *Introducción a la investigación contable*. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, 2016. <http://dx.doi.org/10.16925/greylit.1370>

Ortiz, Alexander. *La investigación según Humberto Maturana. El amor y la autopoiesis como epistemología y métodos de investigación*. Bogotá: Magisterio, 2016.

Pérez, Edelmira. "El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad." *Nómadas (Col)* 20 (2004): 180-193.

Porto-Gonçalves, Carlos Walter. "De Saberes y de Territorios-diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana." *Polis. Revista latinoamericana* 22 (2009).

RIMISP-Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (2017a), Pobreza y desigualdad: informe latinoamericano 2017

Santos Guerra, Miguel Ángel. "La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora". *Revista Investigación en la Escuela*, 20 (1993): 23-35.

Guerra, Miguel Ángel Santos. "Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica." *Revista Investigaciones en Educación* 5, no. 1 (2005): 67-85.

Santos Guerra, Miguel Ángel. "Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesor eres". *Revista Enfoques Educativos*, 5 n.º 1 (2003), 69-80.

SED, citado en Jornada 40x40. Documento Técnico Programa de Aceleración del ODS 4 para Bogotá (Bogotá: SED, 2020) <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-5c8d292f-3cb6-4187-aebf-83cb040125c8>

- Serrano, Claudia. "Gobernanza para el desarrollo económico territorial en América Latina." *Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural*. Recuperado el 16 (2011).
- Sousa Santos, Boaventura de. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Universidad de la República y Ediciones Trilce, 2010.
- Sousa Santos, Boaventura de. "Epistemologías del Sur". *Utopía y Praxis Latinoamericana* 16, n.º 54 (2011):17-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27920007003>
- Sousa Santos, Boaventura de. *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Editorial Abya-Yala, 2010.
- Santos, Boaventura de Sousa. "Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes." *Epistemologías del sur (perspectivas)* (2014): 21-66.
- Stake Robert. "Program evaluation particularly responsive evaluation, (occasional paper N. 5) Kalamazoo, MI: Western Michigan University Evaluation Center. 1975.
- Stufflebeam, Daniel L. y Anthony Shinkfield. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós, 1987.
- Sunstein, Cass R., and Martha C. Nussbaum. *Animal Rights: Current Debates and New Directions*. Toronto: Oxford University Press, 2004.
- Tyler, Ralph W. "Basic principles of curriculum and instruction." In *Curriculum studies reader E2*, pp. 60-68. Routledge, 1949.
- Walsh, Catalina. *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005.
- Walsh, Catherine. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Quito: Abya-Yala, 2005.
- Walsh, Catherine. *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala, 2009.
- Walsh, Catherine. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.
- Zavalloni, Gianfranco. *'La pedagogía del caracol'*. *Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó-Editorial, 2008.
- Zuluaga, Olga Lucía. *Historia de la práctica pedagógica en Colombia*. Bogotá: Colciencias, 1984.