

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.489>

Potenciando el conocimiento en la escuela pública: Una resignificación de los conceptos de experiencia, evaluación y construcción de proyectos de vida e identidad

Promoting knowledge in public schools: A redefinition of the concepts of experience, evaluation and construction of life projects and identity

Karlay Costanza Moreno Sánchez

kcmoreno@educacionbogota.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-4985-3656>

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología UMECIT

Ana Milena Niño Espitia

amninoe@educacionbogota.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-0757-347X>

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología UMECIT

Artículo recibido: 27 de mes de febrero 2023. Aceptado para publicación: 15 de marzo de 2023.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

El presente artículo presenta la reflexión y discusión crítica en torno a las dinámicas de la praxis pedagógica del aula de clases, con el propósito de resignificar en la escuela el concepto de experiencia y evaluación, en aras de pensar en un proyecto de vida en el que la identidad sea eje, rescatando su valor como instrumento transformador en escenarios bilingües de enseñanza y aprendizaje de nuestras comunidades dada la problemática actual de inequidades educativas latinoamericanas. Al respecto Larrosa (2006), advierte que la experiencia en educación permite transformar las ideas de los sujetos, en la medida que aborda desempeños significativos, en el que como señala Giroux (1990), el maestro vincula lo problemático y lo crítico replanteando así contenidos curriculares y evaluaciones tradicionales.

Palabras clave: experiencia, evaluación, pedagogía, proyecto de vida, identidad

Abstract

This article presents the reflection and critical discussion around the dynamics of the pedagogical praxis in the classroom, with the purpose of redefining the concept of experience and evaluation in the school, in order to think about a life project in which identity is the axis, rescuing its value as a transforming instrument in bilingual teaching and learning scenarios of our communities given the current problem of Latin American educational inequities. In this regard, Larrosa (2006) warns that the experience in education allows transforming the ideas of the subjects, to the extent that it addresses significant performances, in which, as Giroux (1990) points out, the teacher links the problematic and the critical, thus rethinking curricular contents and traditional assessments.

Keywords: experience, evaluation, pedagogy, project of life, identity

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons . 

Como citar: Moreno Sánchez, K. C., & Niño Espitia, A. M. (2023). Potenciando el conocimiento en la escuela pública: Una resignificación de los conceptos de experiencia, evaluación y construcción de proyectos de vida e identidad. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(1), 3313–3324. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.489>

INTRODUCCIÓN

El conocimiento desde la experiencia se aborda desde el empirismo, hasta llegar a la pedagogía crítica y el camino ofrece un gran viaje por recorrer. La escuela reconoce la teoría, sin embargo a menudo suele olvidarse de lo importante que resultan para los estudiantes las experiencias vividas, ¿cómo construyen los estudiantes el significado a través de formaciones de experiencia? Es una pregunta de Giroux (1990) que a través del reconocimiento de los maestros como intelectuales transformativos se reconoce que los aprendizajes con fines emancipadores logran prácticas potenciadoras.

Pensar una escuela libre, crítica y abierta es querer superar la crisis de la educación que expone Arendt (1996), reconociendo la importancia de tener estudiantes libres, en escuelas donde el diálogo, la reflexión y el discernimiento (Cataldo, 2015) sean parte fundamental de las praxis de los maestros, una escuela que respire transformación, alejada de la racionalidad instrumental y del autoritarismo como mecanismo de control.

La educación se renueva en cada generación, el objetivo de la escuela como señala Arendt es enseñar cómo es el mundo, derribando el muro que pretende separar a los niños de los adultos, teniendo presente que “no se puede educar sin enseñar al mismo tiempo; una educación sin aprendizaje es vacía” (Arendt, 1996, p.208). La crisis de la educación nos permite reconocer el papel del niño como sujeto revolucionario que en cada generación invita a cambiar y transformar los procesos tradicionales que se llevan en el aula, es necesario que se forme una nueva generación, una generación como menciona Cataldo de estudiantes libres, donde no sólo escuchen una cátedra y respondan un test, sino donde se le brinden “las herramientas e instrumentos para la discusión, la reflexión, el diálogo, el discernimiento, la confrontación con los otros, reparando, claro está, que los otros son sus iguales” (Cataldo, 2015, p.63).

Es así, como se abre un nuevo camino hacia la resignificación del conocimiento, la experiencia, la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico, para la consolidación del proyecto de vida de los estudiantes, el cual termina siendo el verdadero fin de la escuela solución con base en la pedagogía de la esperanza, Freire (1993), direccionando los saberes adquiridos en la escuela hacia el fortalecimiento de la identidad personal y la consolidación de proyectos de vida, acordes a las necesidades y realidades latinoamericanas inmersas en el ambiente bilingüe del aula de clase.

Lo anterior, propende, no por la réplica de un código lingüístico ajeno, sino por el contrario, se presenta, como una herramienta emancipadora de poder y conocimiento, al ser un eje articulador, en el marco del currículo humanista, Dussel (1997), que propende por la formación integral de ciudadanos del mundo, al mismo tiempo que se aprovecha y se reconoce la importancia de nuestra lengua materna, el español, como el tercer idioma más hablado en el mundo, nutriéndose de la construcción, enriquecimiento e intercambio de saberes, por medio del respeto por la diferencia y diversidad.

Para concluir, sentaremos una reflexión desde tres miradas distintas que apuntan al mismo fin, la resignificación del sentido de la escuela como el camino correcto para transformar y mejorar la realidad de nuestro continente, atendiendo a las necesidades reales de nuestro contexto, por medio del análisis del concepto de la escuela solución planteado por Pineau (2009), sus aciertos y desaciertos, el rol del docente y la instrumentalización de la educación, proponiendo desde la perspectiva docente, un enfoque que reorienta nuestra praxis pedagógica rescatando la pedagogía de la esperanza Freire (1993), como herramienta liberadora de la identidad de nuestros estudiantes y la creación de conciencia social por medio de la formación de seres políticos con criterio y arraigo latinoamericano. Necesidad y problemática educativa, que prevalece ante la copia descontextualiza de modelos pedagógicos extranjeros al servicio de

emporios económicos, lo cual ha generado la crisis tanto de la educación actual de nuestro continente, como de la de identidad individual y social que a nuestros estudiantes reduciendo el impacto positivo y la transformación social que puede causar la educación a nivel individual y de nuestra comunidad, según Areyuna y Zúñiga (2009) y Giroux (1990) entre otros.

METODOLOGÍA

El conocimiento desde la perspectiva de Locke (1999) es adquirido y esto derriba la existencia de ideas innatas. Desde esta posición es la experiencia una fuente primaria de conocimiento, el contacto entre los sentidos y el objeto que se pretende conocer. En consecuencia, las ideas se obtienen a partir de las primeras impresiones de la realidad, a través de la experiencia y la reflexión (observación) de la misma. El problema que aqueja a la escuela es que la experiencia se deja a un lado en aras de conceder a la teoría todo el peso del conocimiento.

En algunas prácticas de enseñanza al interior de la escuela, algunas veces se evidencia una disociación entre la teoría y la práctica al momento de emplear la evaluación formativa, como resultado, se limita a los estudiantes con la presentación de una prueba o examen, obviando la experiencia que haya podido obtener, y devolviéndose en la historia a un periodo pre-tyleriano que como señala Mora (2004) corresponde a una época de medición, caracterizada por evaluaciones que fijaban su atención sólo en los resultados así como en la aplicación de test, (Vélez, 2007).

Es precisamente esta manera de evaluar lo que enmarcó la generación de la medida en palabras de Guba & Lincoln (1989), sin embargo aunque este periodo se ubica en el año 2000 a.C. y el año 1930, cabe señalar que Gronlund (1985), sostiene que este tipo de evaluación aún se encuentra vigente. La escuela necesita ir más allá de mediciones, de alcance de objetivos que a la vuelta de unas pocas semanas se han perdido u olvidado.

En la historia se registró un periodo de juicio en el que como señala Escudero (2003), hubo una preocupación por la eficacia de evaluar los procesos educativos, esto permitió que todos los actores en él fuesen revisados, de ahí que, a pesar de que los estudiantes continuaban siendo el foco de la evaluación, se tuvieron en cuenta los contenidos, las experiencias de aprendizaje, los programas educativos y los maestros. Stufflebeam y Shinkfield (1993), registran este periodo como la "época del realismo", por su parte Alcaraz (2015), señala que fue este el momento en el que se dio inicio a una etapa conocida como la eclosión de los modelos de evaluación.

Bajo esta etapa, surge como advierten Guba y Lincoln (1982, 1989) la cuarta generación de la evaluación: la etapa sensible y constructivista, de la que surgen conceptos como autoevaluación con las ideas de Elliot (1993), el maestro como investigador, Stenhouse (1984), la relevancia del ambiente y entorno de aprendizaje, bajo la perspectiva de la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1977), entre otros.

Una de las confusiones que se afrontan en la Escuela de hoy, es que a pesar de todo el recorrido que ha tenido el concepto de evaluación, señala Álvarez (2008), la evaluación frente al proceso de los estudiantes se mezcla con funciones administrativas, así como académicas de promoción, relacionadas con la motivación y orientación, o con el objetivo de realizar mejoras de práctica docente y ejercicios de autoridad (p.24). Es necesario que la Escuela comprenda que evaluar es aprehender, corregir, experimentar, en este sentido, la evaluación es un acto de aprendizaje cuando sus resultados permiten corregir, es entonces cuando se advierte una evaluación formativa en la que como afirma Álvarez (2008), la evaluación se convierte en medio de aprendizaje y en expresión de saberes.

El conocimiento en la escuela del siglo XXI desde esta perspectiva no debe responder a una educación bancaria como lo denomina Freire, un "saber que deja de ser un saber de experiencia

realizada, para ser el saber de experiencia narrada o transmitida” (Freire, 1990, p. 74), en el que los maestros sólo transmiten y depositan contenidos de forma acrítica. La evaluación es en este sentido un mecanismo de coerción que se legitima bajo una educación autoritaria, (Martínez, 2014) que se fundamenta en una teoría funcionalista en el que el pensamiento crítico no tiene espacio y en el que los estudiantes sólo se adaptan a la sociedad, así como los maestros sólo actúan como sujetos *neutrales*, despolitizando la educación, negando que por sí misma ya es una actividad política.

Desde el empirismo, la expresión mente vacía resalta que a la *tabula rasa* se incorporan todas las experiencias que vive el sujeto, haciendo que éstas llenen de luz el espacio de la mente. Las primeras ideas adquiridas resultan de la experiencia con objetos externos, hay un conocimiento a partir de la relación con elementos concretos, por ello dentro de la escuela se hace necesario resignificar el concepto de experiencia y vincularlo con las realidades particulares, las singularidades, teniendo en cuenta las perspectivas de quienes viven la experiencia, en este sentido, Jay (2009) advierte que “todo es experiencia, aunque es una lástima que haya habido tanta”.

De otro modo, Dewey citado por Bowen & Hobson (1995), señala que los proyectos educativos que se enmarcan en la experiencia vital se ubican dentro de una filosofía de la experiencia en el que la interacción y la continuidad como principios que la constituyen, hacen la diferencia con respecto a una experiencia no educativa o mal-educativa (p. 207).

Al respecto, Larrosa (2006) afirma que la experiencia es eso que me pasa, en el que hay un principio de reflexividad presente porque la experiencia tiene un movimiento de ida y vuelta, se ubica primero desde el exterior, para luego a través del acontecimiento afectar al yo, provocando efectos en la manera de pensar, de sentir, del saber y del querer, es desde el empirismo acceder al conocimiento a través de los sentidos, es transformar el contexto, las realidades, es reconocer las subjetividades y singularidades.

Como advierte Locke (1999), es la idea el objeto del acto de pensar, y realiza una distinción entre ideas simples cuando la mente pasiva acepta la experiencia, que pueden ser de sensación enmarcadas en cualidades primarias, cuando dependen de la relación con los objetos y sujetas a cualidades secundarias, cuando es un rasgo que no está en el cuerpo del objeto; ideas de reflexión e ideas mixtas; por otro lado subyacen las ideas complejas en el que la mente activa genera a partir de las ideas simples la construcción de pensamientos complejos.

Con base en lo anterior, desde la escuela se debe instar por generar y potenciar ideas a partir de experiencias en el aula, el conocimiento que no permite experiencia es efímero, de ahí que los contenidos que no se vinculan a la realidad del sujeto, que no tocan los sentidos, no permiten una construcción para la vida, para la reflexión, no se direccionan dentro del diálogo. Larrosa (2006) señala que la experiencia en este punto forma y transforma las ideas del sujeto, haciendo que la vivencia de este sea su propia transformación, por ello resulta relevante la función del maestro como sujeto de experiencia y no sujeto del saber o sujeto del poder, sino “sujeto de la formación y de la transformación” (p.91).

La escuela en la actualidad requiere de un maestro que no sea un depositario de saberes, sino que tenga un *respeto* por el otro, por el estudiante, por las capacidades que este posee, que como señala Arendt citada en Cataldo (2019) establezca la diferencia entre enseñar y adoctrinar, entendiendo por la primera llegar a “la reflexión, a la duda, al poder decir no, a la pregunta, a la respuesta errada, a la discusión, a la deliberación” (p.3).

En este sentido, los maestros deben validar la experiencia del estudiante como eje dentro del aula, experiencias vitales que conlleven a replantear los contenidos curriculares y las prácticas

de aula (Giroux, 1990), en las que con cierta frecuencia se reconoce sólo la autoridad del maestro y la pasividad del aprendiz. Advierte Giroux que tales experiencias no se deben limitar al hecho de tan sólo ser relevantes para los estudiantes, el maestro debe combinar dentro de esa experiencia lo problemático y lo crítico en aras de que el estudiante reflexione y profundice en las repercusiones políticas y morales de sus experiencias.

Como consecuencia de ello, el conocimiento y la experiencia deben ser comprendidos como un binomio que busca ser emancipador, así pues, la práctica en el aula no debe ser un manual de instrucciones y se debe reconocer la diferencia entre práctica instrumental y práctica potenciadora (Giroux, 1990). El desarrollo de la experiencia en el aula comprende la relación entre unos y otros, se entiende como un proceso social del que el maestro hace parte como sujeto activo, no como un agente externo que sólo ve o da instrucciones.

La escuela necesita estudiantes libres como menciona Cataldo (2015), y Foucault señala que esa libertad debe tener en cuenta lo que quieren hacer, así como lo que están interesados en hacer, es “un poder que se piense como regulación sólo capaz de producirse a través de la libertad de cada uno y con apoyo de ella” (Foucault, 2006, p.71). Es como advierte Larrosa (2006), una experiencia es el lugar de la libertad, ser libre.

La escuela como escenario de control y poder, debe replantearse, permitiendo y generando espacios donde la experiencia se viva en favor de la reflexión y generación de nuevas ideas, pensamientos complejos que permitan la activación de la mente. El conocimiento, el acto de pensar, de crear ideas gira en torno a la experiencia del sujeto, por consiguiente, el sujeto de la experiencia es un territorio de paso que como señala Larrosa (2006) se conduce por un camino que, al pasar por él, le deja huellas y marcas.

Ser sujeto de experiencia, un territorio de paso implica ser receptivos, de acuerdo con Larrosa (2003) aquel a quien nada le pasa y nada le hiere es incapaz de experiencia. En la experiencia confluyen el no-saber, el límite de lo que se sabe, de nuestras ideas, la finitud del pensamiento, el reflejo de nuestra impotencia, la finitud de lo que podemos hacer.

A partir del *Discurso de la experiencia* de Giroux (1990) en el que retoma a Freiré, se reconoce el reto de organizar experiencias pedagógicas en las prácticas sociales, que permitan la posibilidad de aprendizajes más críticos, no olvidando que son las escuelas los epicentros de producción de experiencias vividas. Lo que ocurre en algunas prácticas de enseñanza, es que la experiencia queda reducida a la transmisión, al conocimiento positivo, al producto, sin contar con el contexto, la lectura ajena, generando que los maestros se vinculen a una pedagogía de gestión en la que no se logra el interés de la mayoría de los aprendices y en la que el mismo docente se siente aprisionado, tal como indica el estudio etnográfico de Cusik. (Giroux, 1990, p.139).

Como consecuencia el maestro se constituye como *funcionario*, asumiendo como señala Cataldo (2019), una jerarquía de mando y obediencia, que se soporta a partir de una racionalidad obediente, lo que en términos educativos arroja como resultado un adoctrinamiento que anula todo tipo de cuestionamientos, olvidando y dejando a un lado como afirma Giroux (1990), la manera en que las experiencias de los estudiantes se vinculan con el proceso de aprendizaje (p.141); la racionalidad tecnocrática e instrumental ha devaluado la praxis del maestro, sin embargo el rol del maestro es fundamental en aras del desarrollo de una sociedad libre, de aprendices con esperanza, que opinen, que critiquen, que vinculen sus contextos, sus realidades.

Una de las mayores problemáticas de la educación en Latinoamérica, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), es el bajo desempeño observado en los resultados de pruebas estandarizadas como la del Programa para la Evaluación Internacional de

Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), en áreas fundamentales del saber. Dichas pruebas, apuntan hacia los niveles más altos de comprensión de lectura como el crítico y propositivo.

Lo cual, resulta un poco ambiguo, al tener en cuenta que los planes de estudio de la educación pública en básica primaria, secundaria, media y de formación para el trabajo o educación técnica en Colombia, así como también en la mayoría de países latinoamericanos, apuntan a satisfacer la demanda de un perfil solicitado por el sector económico empresarial privado, el cual se nutre, de las competencias que se desarrollan hasta la educación técnica del presupuesto de educación nacional pagado por los impuestos de todos para ponerlo bajo su servicio y el de sus grandes industrias cuyas ganancias van a aumentar el capital privado y extranjero.

La gravedad de lo anterior, sin olvidar que, al hablar de educación pública en Latinoamérica, se ubica la mayoría de población de estrato socioeconómico bajo y a la vez de población vulnerable, es decir quienes más herramientas necesitan para mejorar su calidad de vida.

Por otro lado, es importante reflexionar en torno al fenómeno de la de la instrumentalización de la educación en Latinoamérica y el modelo de la escuela solución planteado por Pineau (2009), y como se ha llevado a cabo esta transición en nuestro continente. En especial, al tener en cuenta, que adolece de políticas de gobierno enfocadas en la reproducción de modelos educativos extranjeros alejados de las problemáticas del contexto de nuestro continente. Es así, como la educación pública y técnica se convierte en la educación de las masas mediante la implementación de un currículo oculto clasista y estratificado dividido entre obreros o población de bajos recursos económicos y directivos, población de alto nivel económico.

De esta manera, aumenta cada vez más el desinterés de nuestros estudiantes en la educación, al observar, un modelo de escuela solución Pineau (2009), con sentido meramente empresarial, encargado de generar políticas educativas convenientes, que no promueven la articulación entre la educación técnica y la educación superior y menos que incluya y tenga en cuenta el concepto de la escuela solución, centrada en mejorar la calidad de vida de la población más vulnerable, el cual debería ser el enfoque correcto y solución a las problemática educativa Latinoamericana.

Martínez (2014), denomina lo anterior como la teoría de la reproducción social, en la cual, el Estado, está a favor del opresor o de la clase dominante. Dando lugar a fenómenos que desdibujan el sentido real de la educación, mediante la mercantilización de está, la opresión social y la cosificación del ser humano, conceptos ampliamente abordados por Giroux (2003) y Cataldo (2015).

Desafortunadamente, en Latinoamérica, el concepto de "escuela-solución", responde a políticas educativas, a manos de potencias económicas extranjeras, dominados por intereses económicos, como lo mencionan McLaren (1977), y Giroux (2003 p.84), "Ahora, los directivos escolares proceden del grupo de los ejecutivos de empresas, empleando un estilo gerencial que considera los sistemas escolares como "grandes compañías", a los estudiantes como "clientes" y el aprendizaje como un resultado mensurable" una de las grandes pérdidas a nivel humano es la pérdida de energía y vida por parte de la clase oprimida, para alcanzar fines económicos de multinacionales.

Pineau (2009), establece una fuerte crítica a la construcción de escuelas como la solución de forma, pero no de fondo. La cobertura, en especial a nivel de básica primaria, en la mayoría de los casos se traduce, en hacinamiento en las aulas de clase, cuyo promedio en Colombia está en entre 38 y 40 estudiantes, incluyendo estudiantes de inclusión, en instituciones educativas públicas. Lo cual afecta la calidad de la educación pública y genera sobrecarga al docente, y está lejos de realmente cubrirlas necesidades reales del contexto latinoamericano. Es así como, el

término de cobertura, más allá de ser un derecho básico fundamental, se convierte en una de las mayores problemáticas educativas latinoamericanas.

Giroux (2003), afirma, “La lucha está en la necesidad de oponerse a la influencia siempre creciente del poder y la política empresarial” Adicionalmente, Pineau (2009), defiende el respeto de los verdaderos intereses de la educación pública, así mismo, Giroux (2003), señala, que la educación pública es “una esfera pública no comercializable”, a la vez, Martínez (2014), apoya el mismo planteamiento al afirmar por medio de la teoría de la resistencia que “La educación es una práctica política: o se educa para adaptar a los educandos al mundo de la opresión o se educa a los educandos para que lo cuestionen y lo transformen”

Un claro ejemplo de lo anterior es observar cómo, al enfrentar la vida laboral los cargos directivos, son generalmente, ocupados por egresados de universidades privadas, Martínez (2014), hace referencia, a la presencia de currículo oculto. Pineau (2009), afirma que “La escuela puede considerarse el punto culmine de la educación entendida como empresa moderna”, ya que con recursos del Estado se autoabastece de mano de obra barata, creando políticas públicas y educativas con base en estudios que ellos mismos realizan adaptados a sus intereses económicos, lo cual afecta directamente la distribución equitativa de los recursos de una nación.

En relación a la acción de la escuela, como mayor herramienta emancipadora en el contexto latinoamericano, Foucault (2006) y Arendt (1996), presentan los conceptos de deseo por el poder, dominación y coacción como piezas engranadas en el concepto de sociedad. Es nuestro deber como docentes mediar para la comprensión y manejo de estas, para beneficio individual y colectivo de nuestros estudiantes y evitar posibles manipulaciones. Es por medio de la formación de mentes fuertes y de seres individuales, sociales, políticos y sobre todo conscientes, que se otorga el poder emancipador del saber y de la escuela, no como un tesoro que pertenece a un grupo exclusivo de personas, o clase social, sino más bien, se reconoce como un derecho universal.

McLaren (1977), afirma que “tener voz significa saber cuándo expresarse y afirmar dicha voz” y es aquí donde adquiere vital importancia promover en el interior de nuestras aulas, el uso de la palabra como representación simbólica de las ideas, o medio de adquisición del conocimiento, la reflexión, el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación, la comunicación, el debate y el lenguaje y el discurso como objeto deseado de poder capaz de dominar, convencer, persuadir, coaccionar, liberar, seducir, amonestar o gobernar, desatar guerras, corregir, presentar y comprender la realidad, o educar al otro, lo cual es abordado por diversos autores como, Foucault (2006) y (2013), Arendt (1996), Locke (1999) y (2003).

Adicionalmente, Martínez (2014), con fundamento en la pedagogía crítica, ejemplifica a la escuela como el escenario en el que interactúan múltiples manifestaciones de control y de emancipación social y política, según Illich (2006). Con base en los planteamientos de Pineau (2009), Cataldo (2015), y Martínez (2014), el nuevo escenario educativo, debe propiciar el desarrollo del pensamiento, por medio del interés por desarrollarse en la esfera individual y social.

Foucault (1992) y Locke (2003), aludiendo a la pedagogía de la esperanza, presentan a la educación como forma de emancipación que contrarresta las limitaciones que favorecen la pérdida de nuestra identidad personal y cultural, acercándonos a la sociedad del cansancio presentada por Han (2022), en la cual, el ser humano es sólo es parte de un engranaje, del cual no decidió formar parte. En este sentido es preocupante observar cómo la escuela puede llegar a convertirse en una amenaza, ejerciendo una violencia simbólica, por medio de la mera imposición de intereses externos, según Martínez (2014).

Giroux (2003), afirma que la reflexión y la acción crítica hacen parte de un proyecto social que desarrolla una fé profunda y duradera en la lucha para superar injusticias económicas, políticas y sociales, en el cual los mismos estudiantes comprenden que son protagonistas de esa lucha, McLaren (1977), Foucault (2006), Althusser (1989) Hannah (2009) y Martínez (2014), resaltan también el compromiso del estudiante y la escuela con la transformación social y la construcción colectiva en la esfera de lo público y la transformación del mundo en una comunidad, como aspectos que deben ser atendidos en la escuela contemporánea, Cataldo (2015).

Finalmente, la acción del docente transformador en la praxis pedagógica y nuestros esfuerzos como docentes deben enfocarse en la formación de seres individuales, sociales y políticos, que comprendan y reflexionen en torno a la evolución educativa latinoamericana para reconocer su identidad como individuos, a partir de un proyecto de vida realista, como agentes comunitarios y sociales de cambio.

Aún más, cuando es tarea del educador progresista, transformativo e intelectual generar oportunidades de esperanza, sin importar los posibles obstáculos según Freire (1990), para la construcción de un mundo diverso, equitativo y humano y no en una realidad y mundo virtualizado, tal cual plantea Cataldo (2020), por medio de la “pedagogía radical capaz de suscitar esperanza, reflexión crítica y lucha colectiva” Freire (1990), para contrarrestar las fuerzas opresoras.

Una de las responsabilidades más grandes como docentes al escapar la mayoría de nosotros a la realidad presentada anteriormente, es precisamente, mostrar el poder de la escuela y la importancia del fortalecimiento de los proyectos de vida de los estudiantes para lograr establecer un compromiso personal, social y latinoamericano, por transformar la realidad actual y escalar hacia niveles más altos, donde se tomen decisiones más equitativas en términos de rescatar el papel de la educación como sinónimo de progreso de una nación.

Así pues, la separación de los elementos nombrados con anterioridad, en la realidad educativa del aula de clase se traduce, en lo que hoy vivimos los docentes y conocemos como desgaste innecesario, no sólo para la escuela o el docente al tratar de cumplir con la transmisión de contenidos y lograr alcanzar estándares, sino también para el mismo estudiante ante el desconocimiento del inmenso poder que le otorgan herramientas de vida a las que sólo puede tener acceso por medio de la educación como lo son, el conocimiento, la palabra, la comunicación, entre otros según Foucault (2006), es precisamente nuestro deber como docentes transformadores según Cataldo (2015), y Giroux (1990), fomentar el fortalecimiento de la identidad personal y de la cultura de los estudiantes para la construcción de proyectos de vida sólidos que aporten a nuestra realidad como comunidad latinoamericana Areyuna y Zúñiga (2009).

DISCUSIÓN

Se hace necesario que los maestros se reconozcan como intelectuales transformativos que forman ciudadanos reflexivos y activos, desde sus prácticas y a través de las experiencias que desarrollan con sus estudiantes (Giroux, 1990, p.172). El llamado es a una educación política, donde los estudiantes sean libres, se forme una nueva generación ya no desde el pensamiento tradicional de sólo escuchar una cátedra y responder una prueba, sino donde se le brinden “las herramientas e instrumentos para la discusión, la reflexión, el diálogo, el discernimiento, la confrontación con los otros, reparando, claro está, que los otros son sus iguales” (Cataldo, 2015, p.63).

Las experiencias en el aula recopilan no sólo los saberes, sino la finitud de lo que se sabe, en concordancia, la evaluación formativa debe responder a las realidades del aula, del contexto. El conocimiento como resultado de la experiencia, debe ser objeto de análisis en aras de generar en la escuela los mejores encuentros de estas para los estudiantes. Aunque no se desconoce la importancia de la teoría, es imperativo que se resignifique el valor de la experiencia en el aula.

Es claro a partir de lo anterior, que el conocimiento y la experiencia hacen parte de una escuela que en definitiva no es un escenario neutral debido a su carácter político, en el que cada maestro desde su posición como intelectual transformativo, reconoce la importancia de escuchar y darle voz a las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, sin olvidar como señala Giroux (1990) que “un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico”(p.177).

Una de las mayores responsabilidades como docentes, es evitar ser usados como instrumentos. Entonces, desde el interior de nuestras aulas y compartiendo experiencias pedagógicas significativas podemos crear una red de apoyo que genere espacios que rescaten, el reconocimiento y el respeto de la identidad personal y Latinoamericana, reconociendo el valor a nuestras raíces, como manifestación de emancipación McLaren (1977) y que se refleje en el proyecto de vida de los estudiantes críticos, reflexivos y contextualizados según su identidad y realidad.

Adicionalmente, es importante recordar la importancia de la reflexión en torno a el poder ejercido positivamente, primero para autogobernarse, positivamente a otros, negociando significados McLaren (1977). Sin dejar de lado, la lucha constante para que el docente, recupere y mantenga su función social en la construcción de sociedades, pensamientos, y evitando que se cumpla el planteamiento de Giroux (2003) y (2009), al advertir que, los docentes están siendo despojados de sus destrezas y tratados como “instrumentos impersonales de un procedimiento burocrático, en vez de como intelectuales reflexivos y creativos cuya visión de la educación importa realmente”

Es así, como se da lugar a lo que Cataldo (2019), describe como la función generadora del docente de “nuevos comienzos” o el puente entre lo viejo, siendo necesario el conocimiento del mundo, o saberes previos y al mismo tiempo de espacios que permitan el desarrollo de todas las potencialidades del ser humano.

REFERENCIAS

Areyuna, Beatriz; Zúñiga, Javier. (2009). Transformaciones contemporáneas y Educación. Santiago de Chile. Editorial Universidad Arcis.

Alcaraz, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2015, 8(1), 11-25.

Álvarez, J. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Althusser, L. (1989). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado, en la Filosofía como arma de la revolución*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Arendt, H. (1996). *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios de reflexión política. La crisis en la educación*. Ediciones Península. Barcelona, España.

Arendt, H., Cruz, M., & Novalés, R. G. (1993). *La condición humana* (Vol. 306). Barcelona: Paidós.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Laia.

Cataldo-González, H. (2015). ¿Es posible desligar la educación del mercado? Politizar la educación. *Cuestiones de Filosofía*, (17), 55-64.

Cataldo-González, H. (2019). Política y educación de calidad: cuando las teorías neoliberales se vuelven políticas educativas. *QVADRATA. Estudios Sobre educación, Artes y Humanidades*, 1(1), 64-79.

Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media*. Buenos Aires: FLACSO-UBA.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1), 11-43.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. FCE. Buenos Aires, Argentina.

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.

Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales (pp. 171-178). Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.

Gronlund, N.E. (1985). *Measurement and evaluation in teaching*. Nueva York: Macmillan.

Guba, G.E. y Lincoln, Y.S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.

Guba, G.E. y Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Nueva York: Sage Publications.

Han, B. C. (2022). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.

- Illich, I. (2006). La sociedad desescolarizada. En I. Illich, Obras reunidas I (pp. 186-323). México: Fondo de Cultura Económica.
- Jay, M. (2009). Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal. Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació, 2006, núm. 19, p. 87-112.
- Locke, J. (1999). Ensayo sobre el entendimiento humano. FCE. México.
- Martínez, R. (2014). Pedagogía tradicional y pedagogía crítica. Pensamiento crítico n, 1.
- McLaren, P. (1977). Pedagogía crítica y cultura depredadora Políticas de oposición en la cultura posmoderna. Barcelona: Piados.
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: conceptos, periodos y modelos. Revista electrónica actualidades investigativas en Educación, 2, 1-28.
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1977). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programmes. En D. Hamilton et al. (Eds.), Beyond the numbers game (pp. 85-99). Londres: MacMillan.
- Parsons, T. (1985). La educación como asignadora de roles y factor de selección social. En M. de Ibarrola, Las dimensiones sociales de la educación (pp. 79-90). México: El Caballito-SEP.
- Pineau P. 2009. ¿Por qué triunfo la escuela?”, en La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1993). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós-MEC.
- Vélez, C. (2007). El cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas: el caso de la cooperación al desarrollo. Nuevas Políticas Públicas: anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas, 3, 145-170.

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) .