

**“LA EDUCACIÓN PROHIBIDA”,
EDUCAR PARA LA VIDA Y RESIGNIFICAR INTERACCIONES
CON EL CONOCIMIENTO**

Carmen Julia Izquierdo Castro
aguila3688@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5454-2390>

Marlon Andrés Ortega Ladino
mortegonladino2@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7672-4572>

Recibido: 27/03/2024

Aprobado: 11/08/2024

RESUMEN

La planificación del proceso de enseñanza en escenarios educativos debería plantearse desde la triangulación de estrategias surgidas del entorno de los estudiantes hacia una construcción del conocimiento. El aprendizaje genera nuevas preguntas a los diferentes actores de la comunidad educativa. Elementos de su entorno como las vivencias o anécdotas son puestos a interactuar con los contenidos teóricos propios del currículo y formula nuevas preguntas que llevan al estudiante a un estado constante de reflexión, logrando la armonización entre un currículo centrado en la disciplina y un currículo centrado en el estudiante. Bajo este marco, el presente ensayo tiene como objetivo mostrar que cada uno de los estudiantes es un conjunto socio- histórico, cultural y emocional, de carácter no homogenizable, que favorece la construcción de conocimientos conjuntos y procesos de resignificación de su territorio, generando una ruptura con el paradigma de que el sujeto que conoce, no posee ningún conocimiento y no puede ser el constructor del mismo. Con una metodología cualitativa basada en la interpretación documental descriptiva y mediante una juiciosa reflexión en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación básica y media Colombiana, se abordó un análisis crítico de los postulados expuestos en el documental *La Educación*

Prohibida (2012), desde una postura teleológica del acto de educar, que integre las dimensiones del ser humano, llevando a favorecer escenarios óptimos y coherentes con los fines de la educación, que posibilitan el desarrollo de competencias reflexivas y dialógicas dentro de las aulas. Hoy en día uno de los retos de los maestros y maestras es resignificar su práctica e integrar los diferentes actores que convergen en los procesos de enseñanza- aprendizaje, realizando una lectura contextual que favorezca transformar sus realidades.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, competencias emocionales, educar para la vida, educación prohibida, interacción con el conocimiento.

**"FORBIDDEN EDUCATION",
EDUCATING FOR LIFE AND RESIGNIFYING INTERACTIONS
WITH KNOWLEDGE**

ABSTRACT

The planning of the teaching process in educational settings should be approached through a triangulation of strategies that originate from students' environment towards knowledge construction. Learning generates new questions for the various actors in the educational community. Elements from their environment, such as experiences or anecdotes, are brought into interaction with the theoretical contents of the curriculum, sparking new inquiries that lead the student into a constant state of reflection, achieving harmony between a curriculum centered on the discipline and one focused on the student. Within this framework, the aim of this essay is to demonstrate that each student is a socio-historical, cultural, and emotional ensemble, not homogenizable, fostering the construction of collective knowledge and processes of re-signification within their territory. This breaks the paradigm that the subject who knows no possesses knowledge and cannot be the constructor of it. With a qualitative methodology based on descriptive documentary interpretation and through a judicious reflection on the teaching – learning processes in Colombian basic and secondary education, a critical analysis of the postulates exposed in the documentary "The Forbidden Education" (2012) will be addressed, from a teleological stance toward the act of educating, which integrates the human dimensions, leading to the promotion of optimal and coherent scenarios aligned with

the purposes of education, fostering the development of reflective and dialogical competencies within classrooms. Nowadays, one of the challenges for teachers is to reframe their practice and integrate the different actors involved in the teaching-learning processes, interpreting their context from a critical perspective to enable the transformation of their realities.

Keywords: Meaningful learning, emotional competencies, education for life, forbidden education, interaction with knowledge.

Tenemos que identificar qué es lo que hacemos ahora en la educación,
qué debemos continuar, qué debe ser abandonado
y que necesita ser reimaginado
de manera creativa.
Unesco (2022)

INTRODUCCIÓN

La multidimensionalidad del proceso de enseñanza – aprendizaje en las aulas colombianas, se ha ido resignificando desde su propio carácter ontológico, permitiendo generar escenarios de reflexión propios de la acción de educar, sin embargo, confluyen alrededor de estos escenarios una serie de prácticas heteroestructuradas que se traducen sólo en la mediación y transmisión de conocimientos establecidos, acompañados de una evaluación centrada en calificar contenidos y no en cómo se alcanzan los objetivos de aprendizaje, lo que deja al estudiante en una posición pasiva, convirtiéndolo en receptor de saberes y negando así la posibilidad de ser protagonista en su ruta al conocimiento e integrar otros factores que trascienden la acción pedagógica y se consolidan como parte

fundamental del proceso de enseñanza- aprendizaje, tales como la dimensión emocional, la autonomía, el contexto y escenarios asociados a la realidad y sus necesidades.

Es por lo anterior, que los maestros y maestras son los primeros que deben resignificar las acciones pedagógicas para gestionar su aula y lograr así dar respuesta a los retos y demandas que la sociedad va requiriendo, facilitando de esta forma, una educación para la transformación desde el sujeto que conoce e interactúa con los saberes de forma consciente y convierte el proceso de enseñanza – aprendizaje en una red de múltiples interacciones entre el saber, la realidad y el sujeto que conoce. Así pues, es importante entender que el ser maestro o maestra del siglo XXI exige retos y de construcciones, exige entender al estudiante como un ser que aprende desde todas sus dimensiones y relaciones, así como, que los objetos de estudio no son aislados, sino que se correlacionan con los escenarios sociales y culturales. De esta manera se plantea la siguiente pregunta *¿Cómo resignificar la práctica pedagógica de acuerdo a las necesidades del contexto de las aulas colombianas?* La cual orientará la reflexión de las siguientes páginas, desde una metodología descriptiva y de revisión documental.

Para mayor claridad conceptual definir “resignificación pedagógica” se hace necesario. De acuerdo con Berrio (2019), y en relación al concepto de “resignificación”, se destacan aquí tres elementos: El primero alude “a un proceso de reconstrucción que da importancia nuevamente a algo”. Comprende una reconstrucción profunda de conceptos, valores o experiencias que tenían un significado diferente. Reinterpretar las prácticas pedagógicas, contenidos o las dinámicas entre docentes y estudiantes, desde las experiencias de los estudiantes y propias de su contexto. El segundo apunta a “la mejora de la realidad de una manera diferente a la forma inicialmente pensada”, lo cual implica que, al repensar un enfoque o un contenido, las verdades absolutas y las metodologías fijas

requieren de adaptarse a las necesidades y realidades de los estudiantes; conduciendo a crear estrategias inclusivas, diversas y contextualizadas.

Un tercer elemento es la “toma de la realidad concreta para una posible mejora” que parte de un análisis crítico de las condiciones actuales antes de cualquier mejora que surja de una profunda comprensión del entorno y de las necesidades de la comunidad educativa. En educación, es relevante en la identificación de limitaciones y fortalezas, para reconocer las realidades sociales, culturales y económicas de los estudiantes, condiciones necesarias para un proceso educativo significativo. Estos elementos permiten reflexionar sobre cómo se pueden transformar las realidades y las interacciones que se dan en las aulas, atribuyendo la constante transformación que requiere un mundo cambiante en la resignificación de contenidos y experiencias pedagógicas.

Berrío (2019) asume la “resignificación pedagógica” como “un proceso que garantiza toda acción docente en el contexto educativo. Es una respuesta pedagógica permanente del profesional de la educación frente a su práctica a través de la investigación en procura de transformar y cambiar el proceso educativo.” (p.5). Lo cual requiere salir del estancamiento y actualizar prácticas, con nuevas teorías, tecnologías y enfoques pedagógicos que respondan a las necesidades del contexto, a las características de los estudiantes, a la diversidad y desafíos educativos. Orientar la educación desde la reflexión pedagógica y la investigación, es tomar una postura crítica frente a la práctica propia. Evaluar lo que funciona y lo que no e identificar áreas de mejora.

Construir un saber científico desde la docencia, conlleva a que las experiencias y reflexiones de los educadores, pueden ser una base para el desarrollo de un conocimiento pedagógico riguroso. Al sistematizar, investigar y reflexionar sobre sus prácticas, contribuyen al cuerpo de conocimientos en el campo

de la educación, generando aportes significativos que beneficien no solo su práctica individual, sino también a la comunidad educativa en general. Berrio (2019), invita a los educadores a comprometerse con una práctica efectiva, reflexiva y activa de construcción del conocimiento desde la práctica para transformar su enseñanza, y en busca de mejorar integralmente el proceso educativo.

Un ejemplo de resignificación pedagógica, tuvo lugar con el cierre de colegios durante la pandemia por COVID-19, lo cual transformó, los procesos educativos. Esto permitió y abrió una nueva esperanza de mejorar estos procesos que dentro de la escuela hay que cambiar, y tal como lo afirma Mejía (2023) “El proceso de enseñanza-aprendizaje en período pandémico llegó a organizarse de forma que toda la formación recibida y los materiales tuviesen correspondencia con la realidad del contexto en el que se encontraba el estudiantado”. Así, la enseñanza aprendizaje durante esta etapa resultó como una medida de reorganización de materias, módulos, guías y recursos tecnológicos de acuerdo a las realidades y del contexto donde se trabajaron las actividades del aula de forma virtual, evidenciando una relación entre el currículo y el aprendizaje mediante la incorporación de contenidos acordes a las realidades de las familias y de los estudiantes.

Con la claridad conceptual requerida, se abordarán aspectos esenciales que urge acontezcan en una resignificación desde el quehacer pedagógico actual. Estos son: Aprender desde la diversidad del aula, El rol del maestro horizontal, Una educación para la vida y Evaluación formativa para resignificar la práctica pedagógica

Aprender desde la diversidad del aula

Entender el contexto como un factor determinante en la diversidad del aula, es algo que debe estar en la reflexión de la escuela y, más aún de los maestros. Meirieu (2007) plantea “hay que apostarle a un saber vivo es decir un saber que no está fosilizado; sino un saber que es dinámico” (p.45), ya que esto permite insertar, estimular y reproducir conceptos de la realidad y los imaginarios sociales de los estudiantes, así como, las estructuras del pensamiento que les permiten interactuar con las necesidades de su entorno, llevándolos a afianzar un pensamiento alternativo, empático y sistemático configurado en la escuela, pero en diálogo con su contexto. De acuerdo a la propuesta de Meirieu (2007), apostar por un "saber vivo" da por sentado que los maestros deben estar dispuestos a adaptar y actualizar sus conocimientos y prácticas pedagógicas para responder a los desafíos que representa el mundo actual para los estudiantes.

Esto involucra estar en constante aprendizaje y reflexión sobre su propio papel como educadores y el cómo poder contribuir a la formación integral de sus estudiantes, en beneficio del aprendizaje y preparación de futuros ciudadanos críticos y adaptables. Resultarán de este ejercicio contenidos, pedagogías inclusivas y enfoques innovadores que den nuevos sentidos a nuevas realidades. En un mundo de constante evolución en el que la información constantemente cambia y se actualiza, un saber vivo es un conocimiento dinámico, renovado, abierto a nuevos descubrimientos y perspectivas; capaz de adaptarse a las necesidades y realidades sociales. Apuntar a una educación que promueva a la interdisciplinariedad, la transversalidad y la interconexión del conocimiento con una comprensión integral, donde las diversas áreas del saber se complementen y enriquezcan con una visión holística, donde no hay cabida para un saber fragmentado y anquilosado.

Asumir el reto de enseñar como un acto de transformación desde la esfera educativa y social, debe estar inmerso en la ejecución y proyección de acciones que realizan maestros y maestras a la hora de hacer una transposición didáctica o la acción de mediar, compartir o construir el conocimiento; lo que conlleva a comprender, que alcanzar un objetivo dentro de un acto pedagógico va más allá de cumplir una serie de acciones y/o actividades, sino que da por hecho la articulación holística de un conjunto de factores que permitan armonizar las necesidades, los actores, la metodología, la didáctica en el aprendizaje, el aprender a conocer, aprender a hacer, y aprender a ser a los fines que traen implícitos la misma acción de enseñar. Todo este conjunto de elementos vislumbra las competencias y habilidades que se deben desarrollar en la docencia.

Tal como lo expresan Navarra & Mallart (2000) “No debe ser un plan de enseñanza, sino la experiencia de la acción misma.” (p. 422). Así mismo, la experiencia se cohesiona con fines educativos que deben estar presentes al interior de las aulas de clase y son dados por el contexto de la escuela o por las realidades que convergen alrededor de los estudiantes, sin embargo, es el docente a quien le corresponde ser el primer actor dentro del proceso de vincular el contexto como recurso de aprendizaje. En la organización por áreas de conocimiento, el maestro diseña el camino más apropiado para este trabajo individual, de tal forma que permita el reconociendo de cada persona con su singularidad como lo es el proceso de aprendizaje, donde la iniciativa convierte al docente en un acompañante del aprendizaje.

Dewey citado por Carbonell (2015), sostiene que:

El niño adquiere en la familia, en la calle o en otras instancias socializadoras del entorno inmediato, aprendizajes que son más vitales, profundos, influyentes y reales, (...) pero también más amplios, completos y seguros. Y que el reto consiste en articular adecuadamente (...) integrando el aprendizaje formal con las vivencias cotidianas del entorno. (p. 22).

De aquí la importancia de poner en diálogo el contexto de los estudiantes ya que vincularlo al aula favorece una aprehensión conceptual, más empática con la realidad de los estudiantes sus lecturas y necesidades. La planificación de los escenarios para aprender se debe realizar desde la cohesión de estrategias que parten de lo mencionado anteriormente y es una responsabilidad del maestro o maestra dinamizar estos escenarios de aprendizaje y llevar a los estudiantes a la construcción de un conocimiento significativo, articulando los elementos de su entorno como las vivencias, anécdotas o reflexiones, para luego ser puestos en diálogo con los contenidos teóricos de la disciplina. Entendiendo que cada uno de los estudiantes es un constructo socio- histórico y cultural, de carácter no homogenizable, que favorece la construcción de conocimientos conjuntos y procesos de resignificación, rompiendo con el paradigma de que el sujeto que conoce y aprende, no posee ningún conocimiento previo y no puede ser el constructor del mismo.

Es importante entender que el aula es un espacio pluricultural, donde convergen muchos elementos que marcan el ritmo de aprendizaje y los modos de realizar una aprehensión conceptual. Al respecto Coll (S.f) plantea la necesidad de “Educar al alumnado para el ejercicio de una «ciudadanía universal» así como de educarlo para el ejercicio de una ciudadanía enraizada en la realidad social, cultural, nacional y regional de la que forma parte” (p. 38), lo que significa que hoy uno de los grandes retos es vincular el contexto al aula con el fin de reconocer que en las colectividades humanas circulan conocimientos sociales y culturales de gran importancia y arraigo para los estudiantes y que por tanto tienen igual valor que los obtenidos en las academias a la hora de interpretar la realidad, ofreciendo a los estudiantes las herramientas necesarias para el acceso y la comprensión de la dinámica social, así como, a los diferentes escenarios de conocimiento.

El rol del maestro horizontal

Ser maestro en la actualidad exige unos retos particulares a la hora de establecer una relación con el conocimiento, ya que el aula se convierte en la oportunidad de generar un diálogo divergente de saberes, al integrar las múltiples perspectivas acerca de la realidad de los estudiantes, sus contextos, interacciones y saberes, permitiendo que el docente promueva una construcción del conocimiento desde la riqueza del aula y no solamente desde su conocimiento disciplinar y su propia experiencia con el saber disciplinar. Reconocer la diversidad de enfoques y estilos de aprendizaje presentes en el aula es tarea de un docente facilitador, creador de un ambiente inclusivo en el que los estudiantes se sientan valorados y escuchados, lo que fomenta un aprendizaje colaborativo, rompiendo con la visión reduccionista de una transacción conceptual o teórica de forma vertical. En palabras de Meirie (1998)

El maestro no puede imponer saberes en nombre de su universalidad, sino que debe poner a prueba esa universalidad en el acto mismo de transmitirlos. La transmisión, entonces, no es coacción, negación de la libertad del otro, sino, precisamente, un reconocimiento de esa libertad. (p.136).

No coartar la libertad en el aula comienza por visibilizar a los estudiantes, preguntar por sus intereses, fomentar escenarios de escucha y corresponsabilidad con el conocimiento; brindando herramientas de análisis, comprensión, organización y proyección de soluciones frente a los diversos problemas que confluyen alrededor del proceso de aprendizaje; con una postura crítica. De acuerdo al autor se destaca la importancia de la transmisión del conocimiento en el proceso educativo de manera respetuosa y dialógica; donde el maestro no impone sus conocimientos como universales desde una perspectiva particular como la única verdad, sino que los pone a prueba al transmitirlos, es decir, debe ser consciente de que su propia perspectiva no es la única y estar dispuesto a escuchar, a ser

cuestionado, a aprender de los demás porque existen otras perspectivas y experiencias diferentes a la suya.

Esto los hace sentirse parte de una sociedad diversa en la que las experiencias y vivencias de los estudiantes son valiosos recursos para el aprendizaje. De este modo, el maestro reconoce que el estudiante tiene la capacidad de pensar y aprender de manera autónoma y que debe facilitar este proceso. En este ambiente, se siente cómodo, escuchado valorado, respetado y reafirma su seguridad para preguntar cuestionar y explorar ideas. En este sentido, la universalidad se construye desde el estudiante, a través de la interacción y el diálogo entre personas iguales en su singularidad. ya que, como se ve en otras estructuras de transmisión de saberes en este rol horizontal no se permite relaciones unilaterales o que se limiten a la memoria o repetición de conceptos, Meirieu (1998) en su texto *Frankenstein Educador*, plantea que:

Aprender es atreverse a subvertir nuestro «verdadero modo de ser»; es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y todos los aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo. Aprender, en el fondo, es «hacerse obra de uno mismo». (p. 80).

Lo que nos lleva a reflexionar en torno a que brindar libertad al estudiante y por ende al aula, rompe con la estructura y visión de una educación tradicional de un sujeto pasivo que solo recibe saberes, los cuales no son puestos en diálogo con sus necesidades o realidades. Transformar el aula en un espacio dinámico de aprendizaje centrado en un estudiante proactivo que pueda moldear la identidad a través de elecciones y experiencias propias. Aprender, entonces, se convierte en un acto de libertad imprescindible, donde el individuo redefine su existencia en función de sus intereses y necesidades. Ahora bien, bajo una postura horizontal el estudiante se convierte en un agente activo de su proceso, permitiéndole contrastar sus ideas o posturas, aportar sus perspectivas y cuestionar ideas; co-crear y

resignificar sus conocimientos y entender la multiplicidad de formas de acceder a este. En tal sentido, Chacón (2019) afirma que:

La escuela y particularmente los maestros en su quehacer pedagógico, deben explorar los diferentes caminos y rutas para desarrollar procesos educativos pertinentes y acordes a las realidades y necesidades de los sujetos en formación, desde los ámbitos culturales, sociales, tradicionales y religiosos, entre otros factores relacionados con los contextos actuales que exigen de los maestros y escuelas la construcción de unas pedagogías problematizadoras, liberadoras del sujeto, sirvan a la dominación sino a la transformación del sujeto y de su propio contexto. (p.38).

El rol del maestro horizontal se distingue por responder a los contextos culturales, sociales y religiosos de sus estudiantes y por ser sensible hacia sus necesidades. Por promover una educación más inclusiva, problematizadora, que cuestione, analice y transforme realidades; reconociendo y desafiando estructuras de dominación en sus contextos; de tal manera que estimulen su desarrollo personal y el cambio social. En este proceso el acompañamiento por parte del maestro debe ser constante y recíproco; ya que este se convierte en el referente de libertad para su aula, así como de autonomía, reflexión y organización. Un maestro comprometido con la igualdad, el diálogo y la participación de todos los actores del acto educativo y pedagógico, promoviendo un entorno de aprendizaje dinámico y colaborativo que empodera a los estudiantes y fomenta su desarrollo integral.

Fonseca (2016) citado por Rico y Ponce (2022), afirma que

El docente, entonces, no puede ser mero transmisor de conocimiento y dominar una disciplina, sino que debe, además, crear entornos de aprendizaje activo, basado en problemas; contextos que potencien el interés, la capacidad autónoma, inventiva y creativa de los discentes, lo que implica un desarrollo de las habilidades, actitudes, destrezas y aptitudes manifiestas en esta línea en el quehacer docente. (par. 8).

Es tarea del docente crear entornos activos, en el que se les confronte con problemas a resolver, que les despierten el interés, la curiosidad, el deseo de conocer, la autonomía y creatividad en el encuentro con el saber. Tales ambientes de aprendizaje demandan del docente el desarrollo habilidades interpersonales y pedagógicas que le permitan guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, adaptándose a sus necesidades y estilos individuales. Debe ser el maestro, un arquitecto del aprendizaje, constructor de puentes entre el conocimiento y la experiencia. El rol del maestro horizontal supone, por ende, democratizar el conocimiento en el aula, lugar donde se reconoce que cada estudiante tiene conocimientos, experiencias únicas, diversas perspectivas.; donde se valora la diversidad. El docente deja de ser la única fuente de autoridad y sabiduría, y se convierte en un guía que promueve la cooperación, el diálogo, el respeto mutuo y fortalece a los estudiantes, al valorarlos y escucharlos.

El maestro horizontal promueve la flexibilidad y la adaptación de estrategias pedagógicas y estilos de aprendizaje, la colaboración, la escucha activa, la autonomía en estudiantes responsables de su proceso de construcción de conocimiento. Facilita también, el aprendizaje compartido en la que todos los participantes enseñan y aprenden. Reconoce y utiliza la diversidad cultural y social como un recurso valioso en el aula, promoviendo, así, un aprendizaje significativo y transformador para el sujeto y su contexto. Esto se traduce en trascender la transmisión vertical del conocimiento, fomentando su autonomía y habilidades para el pensamiento crítico. Un guía que se despoja y cuestiona permanente sus certezas para aprender en medio de sus interrogantes junto a sus estudiantes; en un constante intercambio de ideas y conocimientos.

Una educación para la vida

Un proceso en las aulas que opta por romper una educación tradicional debe trascender lo académico y propiciar escenarios de aprendizaje integral, que impulse el desarrollo de competencias emocionales y sociales útiles para enfrentar los desafíos, desenvolverse en diferentes situaciones, actuar éticamente, tomar decisiones y contribuir positivamente a la sociedad; además de poner en diálogo con el contexto y la realidad de los estudiantes, al momento que se armoniza con un ambiente dinámico, colaborativo y empático alrededor del conocimiento. La escuela como una institución de carácter social, es el lugar apropiado para promover dichas competencias al ser una red de múltiples interacciones socio afectivas, sin embargo, fomentar una cultura de la gestión emocional trasciende las aulas y permea e impacta a todos los actores que intervienen en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados. A su vez, los resultados deseados dependen de los principios morales que uno tiene. Así, el carácter moral y los valores éticos influyen en las respuestas emocionales de cara a promover la integridad personal. La competencia emocional madura debería reflejar una sabiduría que conlleva los valores éticos significativos de la propia cultura. Desde esta perspectiva, toma relevancia

Esta competencia emocional se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales (“emotion-eliciting social transactions”). Saarni (2000), citado por Bisquerra y Pérez (2007), define la autoeficacia como “la capacidad y las habilidades que tiene el individuo para lograr los objetivos deseado ... Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados”

(p. 66-67). Contribuir a la formación de competencias emocionales, estimula acciones de carácter vinculante a la hora de promover escenarios óptimos para aprender o más aun, para sobrellevar la infinidad de situaciones que albergan frustración, desmotivación e incluso falta de concentración, ya que en ocasiones los estudiantes quieren ser escuchados, pero el miedo a no encajar en determinado pensamiento los inhabilita, los ata a un discurso que no es propio y sienten una amenaza de ser atacados o estigmatizados inicialmente por sus pares.

Es ahí, donde la tarea de la escuela para formar en competencias emocionales comienza, generando una cultura institucional, que permita reconocer y gestionar lo que sienten, padres, maestros, estudiantes y administrativos de forma adecuada, alcanzando así, un entorno que promueva la resolución de conflictos, la comunicación asertiva, la escucha activa, la comprensión de paradigmas diversos, acciones empáticas con el “yo” y los otros. Ya que, la sociedad y el pensamiento son divergentes, dinámicos e inacabados y son la puerta a la construcción de la intersubjetividad. Educar para la vida también hace referencia a desarrollar habilidades socioemocionales. Significa aprender a reconocer, entender y regular las emociones; aprendizajes fundamentales para vivir relaciones saludables, actuar éticamente y contribuir constructivamente al entorno.

Evaluación formativa para resignificar la práctica pedagógica

La evaluación dentro de los sistemas educativos actuales permite entender que el proceso formativo se constituye como una fuente de desarrollo continuo, abarcando todas las dimensiones del ser, dejando de lado el paradigma conceptual de la evaluación como algo solamente cuantificable o sumable y dando paso a un proceso de evaluación dinámica, holística e incluyente. Resignificar las prácticas evaluativas dentro de los escenarios pedagógicos desde el diálogo reflexivo con

diferentes contextos, permite hacer una introspección al ser epistemológico y ser praxiológico del maestro, lo cual favorece el aprendizaje continuo, la colaboración entre docentes y estudiantes, el surgimiento de metodologías nuevas, pertinentes y más efectivas, el análisis, la proyección y construcción de nuevos escenarios educativos, propios y coherentes con la realidad.

Reflexionar sobre la evaluación es asumir, que esta es una acción humana y más si se analiza desde las relaciones y mediaciones que se dan en un proceso de enseñanza – aprendizaje, bajo unas singularidades y actores propios y no con una caracterización desde el punto de vista homogenizable que omite la diversidad y la autonomía en el aprendizaje; sin embargo, coexisten factores desde la escuela, la práctica, el contexto institucional y la formación recibida en las facultades de educación del equipo de maestros, que ha consolidado paradigmas de acción pedagógica, los cuales han imposibilitado a los estudiantes la reflexión como seres autónomos y dueños del proceso, ya que se ha impuesto de manera errónea e histórica una verticalidad en la relación maestro, estudiante y conocimiento, siendo este, uno de los puntos de inflexión de la práctica de evaluar.

Partiendo del postulado anterior es importante destacar que los maestros son aquellos que deben resignificar y romper con esa verticalidad y pasar a la horizontalidad como se reflexionaba unas líneas atrás, ya que no pueden categorizarse como seres acabados a nivel conceptual y poseedores de la estrategia de aprendizaje “exitosa”, sino por el contrario, concebirse como seres inacabados que se construyen y resignifican cada día en la práctica educativa de las aulas. Significa entonces, abrazar un enfoque de aprendizaje permanente, ser capaz de adaptarse a los cambios que entraña el modelo educativo. Requiere humildad, apertura al aprendizaje e incluso a desaprender lo aprendido; una oportunidad donde el error es sinónimo de mejora e innovación pedagógica. Sumado al darse permiso de colaborar y compartir experiencias, estrategias y

reflexiones enriquecedoras del maestro como ser humano y como profesional de la educación.

En este sentido, y como señala Feire (2010),

el aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado que no son los dueños del conocimiento, los grandes. (p. 47).

Lo anterior, se constituye en uno de los principales desafíos para favorecer un proceso evaluativo coherente, dialógico y sistemático, ya que, los maestros son los primeros que deben dar un salto de a la transformación de la acción evaluadora del aprendizaje, la cual permite informar, tomar decisiones, acreditar y clasificar de acuerdo a las evidencias arrojadas desde múltiples instrumentos que se utilizan para medir el grado de apropiación del aprendizaje. Sin embargo, dicho salto no se debe dar de forma abrupta, ya que el maestro debe acercarse de forma fenomenológica al carácter ontológico de la evaluación, el cual debe favorecer una reflexión crítica del proceso de cada uno de los actores que intervienen, así como, formarse en los conceptos y prácticas de una evaluación *para* el aprendizaje; convirtiéndose así, en co-creadores del conocimiento.

La evaluación para el aprendizaje por ende debe permitir, consolidar una educación para la transformación, ya que los actores que intervienen en el proceso reconocen el carácter dialógico horizontal o circular que permea la relación en una conversación dentro de un espacio seguro para expresar las ideas y cuestionar los conocimientos enriqueciendo el aprendizaje colaborativo. Facilitan además canales para la búsqueda de la verdad desde la curiosidad y el asombro, potenciando una actitud investigativa y proactiva de los estudiantes, el aprendizaje autónomo y la motivación al aprender en cada una de las etapas del proceso que experimenta el

alumno junto con su maestro. Una evaluación así concebida es una herramienta de gran relevancia para dar cabida a un aprendizaje significativo que trascienda las aulas y sea aplicable en todos los espacios en que se desenvuelve el ser humano

De esta manera, como se deduce de Olivos (2016),

evaluar para aprender se consolida como aquella acción que tenga como prioridad en su diseño y en su práctica— servir al propósito de promover el aprendizaje de los alumnos. Se trata de usar la evaluación para aprender y no solo para verificar lo aprendido. Por lo tanto, difiere de la evaluación que se diseña sobre todo para servir a los propósitos de rendición de cuentas, clasificación, o acreditación de competencia. (p. 65)

Uno de desafíos de la evaluación en la escuela es buscar armonizar el contexto donde se lleva a cabo la acción educativa y pedagógica, ya que esta constituye un elemento fundamental en la consolidación o deconstrucción de dichos imaginarios circundantes a la evaluación, por ende es pertinente llevar acabo los procesos de evaluación, identificando los escenarios sociales, académicos, políticos, económicos y familiares donde se desarrolla la acción evaluadora, ya que, las demandas sociales actuales en cuanto a valores, normas, códigos sociales e intersubjetividades, se encuentran en un tejido de elementos heterogéneos que comparten un territorio, y las líneas de encuentro entre los sujetos que habitan este territorio, confluyen en el aula y pueden verse como relaciones sociales, entendiendo que estas no establecen seres acabados, sino por el contrario, constituyen modos de ser en constante formación.

Es por esta razón, que en la evaluación debería tenerse en cuenta, el entramado social en el cual se encuentra el estudiante, sus experiencias y realidades llevadas al aula, debería ser un reflejo del contexto social, coherente con las características y necesidades del entorno; promoviendo y fortaleciendo el desarrollo de las competencias ciudadanas que le abren las puertas para

constituirse no sólo como mejores aprendices, sino como ciudadanos responsables y activos. Fomentar la construcción de paradigmas diferenciadores promueve la empatía y el respeto hacia los demás, construyendo relaciones interpersonales más fuertes, frente a las acciones vinculantes de su proceso de aprendizaje, así como, el de sus pares, conduciendo, de esta forma, a una evaluación holística e integradora, que estimula la participación el sentido de pertenencia y experiencias de vida más enriquecedoras por partes de los diferentes actores.

CONCLUSIONES

Aprender desde la diversidad del aula incluye reconocer y valorar las múltiples perspectivas, saberes y realidades presentes en el entorno educativo, promoviendo un diálogo enriquecedor que potencie la construcción colectiva del conocimiento. La apuesta por un "saber vivo", dinámico y en constante evolución, exige a los maestros adaptar sus prácticas pedagógicas, estimulando un aprendizaje significativo y contextualizado que responda a las necesidades y diversidad de los estudiantes. Desde el rol del maestro horizontal, se propicia un ambiente inclusivo, colaborativo y empático, donde se fomenta la autonomía, el pensamiento crítico, la flexibilidad y la valoración de la diversidad como un recurso enriquecedor. La transformación del aula en un espacio de aprendizaje activo, participativo y reflexivo es fundamental para empoderar a los estudiantes, promover la construcción conjunta del conocimiento y contribuir al desarrollo integral de los individuos y de la sociedad en su conjunto.

Ser maestro en el contexto colombiano implica articular los saberes, las realidades del aula, el contexto, la participación activa de los estudiantes con sus perspectivas y paradigmas, rompiendo así, con la estructura tradicional de una transmisión o transposición de los saberes de forma vertical, facilitando una

construcción colectiva y holística del saber. De este modo, redefinir y situar el rol del maestro en la escuela es una tarea que supone una transformación pedagógica de carácter ontológico y fenomenológico, donde la escuela debe brindar escenarios de reflexión con su equipo docente con el fin de articular acciones con los proyectos educativos institucionales, adoptando así, las demandas cambiantes de la sociedad, la multidimensionalidad de los estudiantes y los factores socio culturales que se tejen en alrededor del acto pedagógico.

De esta manera y en coherencia con lo anterior resignificar los procesos evaluativos, al interior de las aulas es una necesidad, ya que al tomar distancia de los paradigmas tradicionales centrados en lo cuantificable, lo sumativo o valoraciones simplemente del contenido, apoyándose en la memoria o la repetición sin comprensión, se omiten las demandas y necesidades educativas, por lo cual, es importante optar por una evaluación que considere las habilidades socioemocionales y la capacidad de aplicación del conocimiento en contextos reales. Una evaluación que de espacio a la retroalimentación, autoevaluación y metacognición. Que sea dinámica, diversa, holística y reflexiva, orientada hacia el aprendizaje y el desarrollo de competencias, desde la trazabilidad de objetivos de aprendizaje y el seguimiento constante y recíproco del proceso.

Una educación para la vida va más allá de lo académico, de la transmisión de conocimientos y se enfoca en el desarrollo integral de competencias emocionales y sociales que preparen para enfrentar los desafíos contemporáneos, tomar decisiones éticas y contribuir positivamente a la sociedad. Propiciar escenarios de promoción del pensamiento analítico, la creatividad, la resolución de problemas; fomentando así, una cultura de gestión emocional como elementos esenciales para la convivencia y el aprendizaje colaborativo y empático, en diálogo con el contexto de los estudiantes. La formación en competencias emocionales, como la autoeficacia y la regulación emocional, promueve la resolución de conflictos, la

comunicación asertiva y la comprensión de la diversidad, creando un entorno propicio para el desarrollo de la intersubjetividad y relaciones saludables. Es decir, para vivir de manera plena y constructiva.

CONSIDERACIONES FINALES

En un contexto educativo diverso y en constante evolución como el colombiano, es fundamental replantear y resignificar las prácticas pedagógicas para adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y la sociedad. Aprender desde la diversidad del aula, promoviendo un enfoque horizontal y colaborativo, permite potenciar la autonomía, el pensamiento crítico y la valoración de la diversidad como un recurso enriquecedor para el desarrollo integral de los individuos. La educación para la vida, centrada en el desarrollo de competencias emocionales y sociales, propicia un ambiente de aprendizaje que fomente la gestión emocional, la colaboración y la resolución de conflictos, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos de manera ética y constructiva.

Un elemento fundamental a resignificar es transformar la práctica pedagógica hacia un paradigma horizontal e integrador, desde el ejercicio del rol de los maestros, quienes actúan como facilitadores o mediadores entre el conocimiento y los estudiantes como agentes activos en su aprendizaje. Por otro lado, se deben promover escenarios para reflexionar al interior de la escuela sobre la evaluación como un proceso de aprendizaje que permite desarrollar competencias y no como solo un resultado, la cual debe integrar los diferentes actores y factores del contexto educativo. Finalmente, considerar al contexto como un invitado especial al aula, permite favorecer escenarios de aprendizaje diversificado, teniendo en cuenta la pluralidad de paradigmas y realidades, las cuales convergen en la multiplicidad de redes académicas, emocionales, sociales y culturales que se tejen durante el proceso de enseñanza – aprendizaje.

REFERENCIAS

- Berrio (2019). Resignificación pedagógica: Reinención de la educación. *Palabra* Vol. 19 N° 2: 256-269, 2019. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7461192>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, vol. 10, 2007, pp. 61-82 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Coll, C. (s.f.). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Innovación Educativa*, 34-39. https://www.academia.edu/1137927/Las_competencias_en_la_educaci%C3%B3n_escolar_algo_m%C3%A1s_que_una_moda_y_mucho_menos_que_un_remedio
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro. https://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/pedagog%C3%8Cas_del_siglo_xxi__alternativas_para_la_innovaci%C3%B2n_educativa_-_jaume_carbonell_sebarroja_-_2015_.pdf
- Chacón, D. (2019). *Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia*. *Educación y Ciudad*. 35–49. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2120>.
- Doin, G. (2009). La educación Prohibida [Video]. Youtube. <http://www.educacionprohibida.com>
- Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 42-47. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2017-05/philippe%20meirieu.pdf>
- Mejía, I. (2023). *El sistema educativo colombiano: retos desde el curriculum y el proceso de aprendizaje durante la pandemia*. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/17679/29599#info>.

- Navarra, J. M. (2000). Didáctica: del currículo a las estrategias de aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 417-438. file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-Didactica-23671%20(1).pdf
- Rico, M. Ponce. A. (2022). *El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional*. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 27, núm. 92, pp. 77-101. Disponible: <https://www.redalyc.org/journal/140/14070424004/html/>
- UNESCO. Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación. (2022). Transformar juntos la educación para futuros justos y sostenibles: declaración de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Documento de programa o de reunión. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381984_spa