

PRAXIS ESTÉTICA DE LA EVALUACIÓN EN UNA PEDAGOGÍA DE LA INTERSUBJETIVIDAD

A ESTHETIC PRAXIS OF EVALUATION IN A PEDAGOGY
OF INTERSUBJECTIVE

*Josefa Zabala
zabajo@hotmail.com

**José Sánchez
jsanchezc239@yahoo.com

ARTÍCULO

Universidad de Oriente
Cumaná Estado Sucre, Venezuela

*Docente de la Universidad de Oriente a nivel de pregrado y postgrado. Doctora en Educación, adscrita a la línea de investigación currículo y evaluación. Miembro del grupo de investigación Evalpost. Profesora Asociado.

**Doctor en Educación. Docente a nivel de postgrado en las áreas de evaluación y currículo. Director de Currículo de la Universidad de Oriente, Coordinador de la Comisión Nacional de Currículo. Profesor Titular.

Recibido: 12 de Junio de 2015

Aprobado: 18 de Marzo de 2016

Resumen

Pensar en la evaluación como espacio de formación intersubjetiva implica comprenderla como acto estético y ético. De allí que, en el presente estudio se interpreten las visiones que sobre ésta como praxis estética en otra pedagogía de la intersubjetividad, tienen los profesores de evaluación, a nivel universitario. Su resignificación como potencialidad compartida y creativa que se reedifica en el compartir de saberes, devino a través de la comprensión hermenéutica del imaginario de informantes clave; lo cual posibilitó la interpelación de los modos hegemónicos que la ritualizan en el espacio escolar, de manera que se rescate su sentido sensible y corresponsable. Por lo tanto, se plantea una nueva noción de evaluación que, al constituirse en praxis *estética* para la conformación de nuevas subjetividades, permita la comprensión de los modos en los cuales los sujetos reconstruyen los saberes y, así, generar información pertinente y relevante para el replanteamiento del proyecto pedagógico.

Palabras clave: Pedagogía, evaluación, formación, intersubjetividad.

Abstract

Thinking of assessment as intersubjective space training involves to understand it as aesthetic and ethic act. Hence, in the present study, the visions were interpreted that teachers at university level have about an aesthetic praxis assessment in another pedagogy of intersubjectivity. Its redefinition as shared and creative potentiality that it is re-built in the shared knowledge came from the imaginary hermeneutics understanding of the voices of key informants which allowed interpellation of hegemonic modes that it is ritualized in the school space, so that we can rescued its sensible and co-responsible sense. Therefore, we propose a new notion of assessment, becoming aesthetic praxis to the con- formation of new subjectivities that lets the comprehension of the ways to build knowledge and thus generate pertinent and relevant information to rethinking the teaching project.

Keywords: Pedagogy, assessment, training, intersubjectivity.

Introducción

A partir de los avances científicos-tecnológicos y de las nuevas tendencias en las políticas económicas de los países en vías de desarrollo, se produjo la primacía de la información sobre la formación en los procesos educativos; lo cual incidió en la alienación a través del poder instituido por prácticas pedagógicas que cercenan la capacidad creativa, autónoma y crítica del ser humano. Por lo tanto, es necesario dar cabida a una nueva racionalidad pedagógica que permita abrir horizontes de sentido y significado a la evaluación en los contextos escolares.

De igual forma, lo planetario y lo complejo han irrumpido en las estructuras del pensamiento moderno para dar paso a una idea distinta de formación desde una perspectiva en donde la condición socio-histórica y cultural del hombre tome vigencia y una real importancia. Se requiere, entonces, en palabras de Zabala (2012) “la búsqueda de nuevas subjetividades a partir de la experiencia y de las contradicciones así como se interroga sobre el papel del docente y de la escuela” (p.73), frente a los nuevos requerimientos que plantea el desarrollo histórico de la sociedad. En tal sentido, en el presente estudio, se intenta dar una mirada diferente a la evaluación en su relación con la formación, donde se rescate lo ético y lo estético en otra pedagogía de la intersubjetividad.

La evaluación pensada y asumida como formación, que se constituye en el diálogo de saberes, da lugar a repensarla como espacio de construcción de subjetividades emancipatorias que se reedifican en la interacción con el otro y los otros desde la interpretación e interpelación sensible de sus experiencias de vida.

Sin embargo, el contacto con las realidades que se prefiguran en los contextos de formación, conduce a la necesidad de reflexionar críticamente en los modos cómo el saber disciplinar converge y diverge con el saber que se construye en el diálogo intersubjetivo; entendiendo éste último como el intercambio de ideas, saberes, opiniones y expresiones de vida que se comparten en los espacios pedagógicos.

En este estudio, se pretendió reflexionar en torno a las condiciones y situaciones que se constituyen durante las prácticas pedagógicas, para el sostenimiento de la evaluación como control decimonónico y que escinde al educando de toda posibilidad de formarse en el formándonos. Por lo cual, fue necesario un acercamiento interpretativo crítico en torno a las visiones que tienen los docentes a nivel universitario sobre la evaluación como praxis estética en otra pedagogía intersubjetiva.

Al adentrar en una realidad prefigurada en los contextos de formación, fue necesario abordar los modos discursivos que instituyen un tipo de práctica evaluativa; para poder comprender e interpretar, cómo ésta se concibe y desarrolla en los espacios escolares. La investigación requirió de un abordaje metodológico cualitativo desde la hermenéutica comprensiva, lo cual posibilitó la confrontación entre teoría y práctica educativa. De allí que, se realizaron entrevistas en profundidad filmadas a cinco (5) docentes de evaluación a nivel universitario con trayectoria a nivel nacional, quienes han publicado sobre la evaluación desde una perspectiva cualitativa. Estos fueron: la profesora Tibisay Bruzual (UDO-SUCRE informante 1), la profesora Amalia Herrero (UCV-CARACAS, informante 2), la profesora Holanda García (UNEG-BOLIVAR, informante 3), el profesor José Sánchez Carreño. (UDO-SUCRE, informante 4) y el profesor Antonio Curcu (UDO-SUCRE. Informante 5).

Esta manera de abordaje de la investigación facilitó desenraizar, desde la experiencia y puntos de vistas de los informantes, los dispositivos visibles e invisibles que se median a través de procedimientos evaluativos que, como actividades normativas, están desvinculadas del

proceso de formación. En tanto, hubo un acercamiento cara a cara entre investigadores e investigados, lo que permitió los entrecruzamientos de miradas y visiones de experiencias pedagógicas vividas que fueron reinterpretadas en el dialogar. Los aportes teóricos y vivenciales obtenidos, sirvieron para entretejer redes conectoras desde las cuales se generaron potenciales categorías teóricas que facilitaron la re-significación de la evaluación como praxis estética en otra pedagogía de la intersubjetividad.

Cultura escolar y prácticas evaluativas. Más allá de la objetividad pedagógica

En el contexto escolar, la palabra evaluación genera en muchos estudiantes sensación de castigo y tortura, debido al significado hermético con el que se asume en el aula y que, además, les produce terror, por la manera como se desarrolla su práctica. Esta arbitrariedad es producto de la forma de organizar el conocimiento, en consonancia con lo que se considera adecuado para el control y poder del saber. Por lo tanto, el modo de asumirla se deriva de la acción del docente sobre el alumno sustentada en una concepción pedagógica técnico-instrumental, en la cual los aprendizajes son objetivados para su valoración en términos de logros (Grundy, 2001).

A decir de Grundy (Ob. Cit), en la práctica pedagógica fundamentada en el interés técnico, el docente dirige su acción a la vigilancia absoluta de la clase. Se pretende que los alumnos aprendan sólo lo que se planificó y que desarrollen destrezas que los lleven a un resultado. En tales contextos, aludiendo a Foucault (2012), tanto la cultura como las sociedades son estáticas, dado que están centradas en la formación de individuos repetidores de conocimientos, incapaces de criticar y /o cambiar las estructuras existentes. Esta obedece a una necesidad de dominación a través del control, en este sentido, la evaluación tal y como se desarrolla, es el instrumento de mecanización legal para la dominación, lo que le otorga una connotación alienadora y deshumanizadora.

A través del pensamiento ilustrado, se enmascaró una falsa idea de correspondencia entre teoría y práctica educativa que fue manipulada para los propósitos de control del conocimiento instituido como valor de verdad absoluta. Por lo tanto, se creó la falsa idea pedagógica de que la teoría orienta a la práctica y, a su vez, la práctica orienta a la teoría; dando origen a una supuesta “producción de conocimiento desde la realidad”, cuando en verdad lo que

se hace es mantener formas de representación del saber que lo cosifican, donde la evaluación (examen) sirve para su legitimización. Hablamos, entonces, de un conocimiento elitista por cuanto clasifica y fragmenta a los grupos según sus profesiones, sustentado en un clasismo social y en una realidad prefigurada que sólo es alcanzable para los más aptos e intelectuales. He aquí la caracterización de una epistemología pedagógica que, en términos de Freire (2008), es bancaria y selectiva ya que sólo busca el beneficio de algunos y la discriminación de muchos.

En Latinoamérica, específicamente en Venezuela, se han generado propuestas educativas que han intentado dar lugar a profundos cambios en la formación y en la evaluación. A partir de 1997, transformaciones significativas empezaron a gestarse en el Currículo Básico Nacional, a partir de la Reforma Curricular del nivel de la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica. Con esta reforma, se buscó introducir una visión más humanista en el currículo de Formación Básica, donde la evaluación es cualitativa para la primera y segunda etapa y cuali-cuantitativa para la tercera. Por lo tanto, los docentes debían centrar su práctica pedagógica en la valoración de los procesos involucrados en el aprendizaje de los estudiantes y en cómo éstos se apropian de los conocimientos, para mejorarlo y reorientarlo. Sin embargo, la formación del sujeto de la educación no se constituyó en lo fundamental sino que la información generada, a través de las actividades escolares, daría la pauta para re planificar el proceso, así como para cualificar lo aprendido por el estudiante.

Con la introducción de la evaluación cualitativa, se provocó cierta conmoción entre los docentes por cuanto no contaban con la formación necesaria para asumirla; debido a que desconocían cómo elaborar instrumentos que se adecuaran a esta nueva visión.

Esta perspectiva de la evaluación requería de la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, lo que para los docentes no era fácil debido a su falta de formación y convicción. Estos debían desarrollar actividades que promovieran la acción práctica, el desarrollo de ideas, la construcción y elaboración de saberes. Citando a Flores (2004), “el profesor facilita aprendizajes significativos suscitando la duda en sus alumnos y relacionando el tema con sus experiencias previas y personales (...) dándoles oportunidades de ensayar y practicar el nuevo concepto” (p.44). Esta propuesta implicó una reformulación en los procesos evaluativos y la generación de otros instrumentos de registros y hechos.

La introducción de la evaluación cualitativa en la escuela provocó resistencia al cambio, que se expresó en una práctica formativa y evaluativa ajena a la propuesta curricular y a los requerimientos socioeducativos del momento. Como paliativo a la situación de confusión y desconocimiento de los docentes para la selección, elaboración y registro de los aprendizajes, se creó una amplia variedad de técnicas e instrumentos de evaluación cualitativa, sin embargo, el examen se mantuvo como formato único y válido para evaluar.

Entre los aspectos que limitan la implementación de la evaluación cualitativa para ese momento - y aún sigue siendo el “talón de Aquiles”- es, por una parte, la falta de formación del profesorado y, por otra, la estructura organizativa de nuestro Sistema Educativo que se sustenta en niveles y etapas desarticuladas una de las otras; así como una gestión administrativa que regula el desarrollo curricular haciendo hincapié en lo técnico-instrumental.

A pesar de que se han buscado nuevos modos de comprender lo que debería ser el proceso de formación de los estudiantes y de aquellos que tienen la loable labor de acompañarlos en su transcurrir educativo; en la práctica pedagógica se privilegia una manera constitutiva del conocimiento que limita las potencialidades a ser desarrolladas en el ser humano. El cambio implica una Reforma de Pensamiento (Morín, 2007); es decir, una nueva visión del docente, de la formación y de la evaluación.

Es menester confrontarnos introspectivamente con nuestro quehacer pedagógico para darnos cuenta si, en realidad, generamos procesos que involucren activamente a los estudiantes en su aprendizaje. Si en el contexto escolar, los docentes no están consustanciados con los nuevos modos de comprender la evaluación y la formación, es improbable que su práctica se oriente desde una perspectiva humanística. De hecho, se orientará hacia el control y reproducción de los saberes, más no hacia la acción reflexiva.

Para cambiar dicha forma de evaluar, se deben crear condiciones para un verdadero diálogo de saberes entre quienes participan en la acción pedagógica, de tal forma que se produzcan discusiones fructíferas para reorientar la práctica hacia modos de con-formación de subjetividades, posibilitando así, la formación en colectivo. De lo que se trata es de la creación de espacios para el debate y confrontación de ideas que promuevan la reflexión sobre la acción,

generando elementos para su mejoramiento en función de la realidad sociocontextual y del mundo de vida de los involucrados.

Sin embargo, persiste una tendencia técnica-administrativa en el proceso de formación del educando; se le dan pautas, formas y modos de acceder al conocimiento, irrespetando su capacidad reflexiva, creativa y crítica, sin considerar lo ético y estético en la evaluación. Ésta se constituye en un proceso para determinar qué evaluar y cómo hacerlo desvinculado de la comprensión sensible y crítica de los modos en los cuales las situaciones, experiencias y visiones de mundo de los involucrados, se entrecruzan durante los espacios pedagógicos.

En los ambientes de clase, la subjetividad del estudiante y su formación como ser con potencialidades intrínsecas son apenas tomadas en cuenta. El aula se convierte en un lugar donde se mecaniza al estudiante, en vez de comprender la manera cómo adquiere nuevas experiencias de aprendizaje a través de su interacción con el entorno. La capacidad analítica interpretativa del sujeto cobra espacio pero sólo en términos de saberes preestablecidos. Álvarez (citado por Sánchez, 2010), plantea que “Se debe evaluar cuando corregimos constructiva y solidariamente con quien aprende el estudiante, no para confirmar ignorancias, descalificar olvidos y penalizar aprendizajes no adquiridos”. (p.139)

A pesar que las nuevas tendencias refieren una evaluación más humana, comprensiva y democrática, su práctica es ejercida únicamente por el profesor como poseedor del poder para decidir sobre el éxito o fracaso del estudiante; lo que sigue siendo un acto de control del saber por parte de quien lo ejerza; hecho que anula toda acción encaminada hacia una praxis de la autonomía. Por tanto, es necesario tomar conciencia sobre la manera cómo se orienta el hacer pedagógico para tomar distancia de prácticas evaluativas coercitivas y así crear espacios para el análisis reflexivo en colectivo, que permita reorientar la praxis estética de la evaluación en función de modos de subjetivación emancipadores desde otra pedagogía intersubjetiva.

Relación evaluación-formación y espacios de conformación de subjetividades

Los espacios pedagógicos constituidos desde lo disciplinar no dan apertura para que aflore el sentido ético y estético de la evaluación. Ésta se constituye en un mero proceso que determina qué y cómo evaluar desvinculado de la comprensión reflexiva, sensible y crítica de los

modos en los cuales las situaciones, experiencias y visiones de mundo y vida de los involucrados se entrecruzan durante el diálogo de saberes. Maturana y Valera (2002), nos convocan a pensar en los nexos que vinculan la ética con la construcción del conocimiento humano desde la reflexión de que no hay nada certero. De allí que manifiesten:

El conocimiento nos obliga a tomar una actitud de permanente vigilia contra la tentación de la certeza, a reconocer que nuestras certidumbres no son pruebas de verdad, como si el mundo de cada uno fuese el mundo y no el mundo que traemos de la mano con los otros. (...) este saber que sabemos conlleva una ética que es inescapable y que no podemos soslayar (...) aquí no estamos moralizando, solo estamos destacando el hecho de que biológicamente sin la aceptación del otro no hay fenómeno social. (p.163)

Siguiendo a Freire (2006), se requiere estar abierto a la diversidad y pluralidad en los aspectos de la vida y del conocer como posibilidad de estar siendo con los otros en libertad, como necesidad de la ética, de la responsabilidad compartida, vinculada y vinculante a la evaluación.

En las instituciones educativas latinoamericanas, sigue imperando un control externo a lo formativo, disfrazado de cualificación de los aprendizajes. Se continúa viendo al ser de la educación como sujeto incapaz de asumir su formación, de reflexionar, criticar y confrontar su realidad; prevaleciendo la objetivación y cuantificación de los aprendizajes. Aún hay docentes que se proclaman dueños del saber cosificado, mantienen una autonomía absoluta para decidir hasta dónde ha avanzado el estudiante y qué nota merece. Práctica que es asumida, normada y reproducida permanentemente a través de una acción pedagógica que privilegia tanto la fragmentación como la jerarquización de los conocimientos.

La caracterización que aquí se ha hecho sobre la práctica evaluativa que, de manera generalizada, prevalece en los centros educativos tiene sus variantes según cómo se conciba el currículo de formación. Pero, en términos generales, es lo que ha predominado y tiene vigencia institucional. En la generalidad de los espacios educativos, sobre todo a nivel universitario, no se ha asumido el sentido de lo humano que lleva intrínseco la formación del ser. El docente se ha convertido en un repetidor de conocimientos y de prácticas pedagógicas mutilantes y coercitivas que niegan la reflexión y la subjetividad.

El educador está llamado a crear espacios de reflexión crítica e interpretativa que posibiliten la revalorización de los modos en que se construye el conocimiento. Cómo se comprenda la educación del ser en su devenir dependerá, en cierta medida, de los procedimientos metódicos en la que ésta se constituya durante los momentos pedagógicos. Lo que requiere de la disposición a estar atento a las ideas y preguntas que se generen en el aula para convertirlas en contenido curricular y, desde allí, jalonar procesos que se deriven de la cotidianidad, la curiosidad y la duda de los estudiantes. Así se generan nuevas estrategias desde la evaluación y se fomenta la formación con sentido de lo humano.

Freire (2008), plantea que la formación no es un proceso en solitario. “No hay docencia sin discencia” (p. 23), se necesita de dos o más personas en constante interacción y diálogo. Así mismo este autor (Ob. Cit.), expresa que “transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es desprestigiar lo fundamentalmente humano que hay en el ejercicio educativo: su carácter formador” (p.34). Se entiende que la esencia de la actividad educativa es el poder que ésta le concede al ser humano y que le posibilita formarse en la medida que intercambia experiencias con los otros.

En palabras de Gadamer (1996), sería “reconocer en lo extraño lo propio y hacerlo familiar” (p.42). Para este autor (Ob. Cit), la formación no es “enajenación” de lo que somos culturalmente, sino aprehensión y comprensión de lo que pudiéramos llegar a ser, en un movimiento de “superación de su naturalidad”. (p. 42)

Por lo tanto, la formación se asume como un proceso ontológico (el ser con sus potencialidades), socio-histórico y cultural en tanto sólo tendría sentido en el tiempo y espacio en el cual se desenvuelven los sujetos como seres que se constituyen en un determinado contexto (Merani, 2000; Vygotsky, 2009; Wallon, 2007). Si cada persona por ser una unidad entitativa única y cambiante se expresa desde su particularidad, para conocerla se debe considerar su subjetividad. De allí que, la evaluación no pueda ser entendida como una simple actividad ajena a la constitución del ser humano, dado que por ser un proceso que se produce en la cotidianidad debe orientarse hacia la formación del mismo como ser complejo (Morín, 2000).

La evaluación entendida como comprensión en y desde el diálogo con los otros y nuestro otro, invita a un sentir estético. Cuando compartimos saberes, estamos socio-evaluando, es decir,

nos coevaluamos a través del diálogo de saberes. En tal sentido, se requiere de procesos de reflexión e interpretación sensible, corresponsable y autónoma por quienes participan en el dialogar intersubjetivo (De Zubiría, 2010). Lo que permitirá a los sujetos en formación, tomar conciencia de los modos y procedimientos a los cuales acceden durante los momentos pedagógicos; al respecto el mismo autor (ob. cit) acota: “el maestro es un representante de la cultura y el estudiante accede a ella mediado por aquel”. (p.115)

De lo que se trata es que el estudiante se revele ante la imposición de un saber cosificado; asumiendo las riendas de su proceso de aprendizaje como ser socio-histórico. La escuela se resignifica como espacio para la generación de conciencias críticas y creadoras en los sujetos que se forman (Villarini, 2010). El ser humano es, interpretando a Habermas (1995), un ser capaz de autotransformarse en y desde lo colectivo en aquel que reconociéndose en su mismidad o conciencia de sí, necesita reconocerse como hombre, en su vocación ontológica de ser más (Freire, 2006).

Giroux (2004), tratando de superar los planteamientos habermasianos retoma la noción de ser humano pero le imprime un matiz político, ético e histórico-cultural, en tanto refiere que el mundo de las aulas sólo puede ser comprendido en su contexto real por aquellos que participan en el proceso pedagógico, quienes propiciarán, a través de la confrontación de ideas y de la divergencia, los espacios para la toma de decisiones estratégicas durante la conformación permanente de su subjetividad.

Por lo tanto, la praxis estética de la evaluación requiere de la práctica de la empatía, el conectarse con los sentimientos de los otros y atender las ideas que comunican, tratando de “experimentar” la realidad subjetiva que exponen sin perder la perspectiva “propia”; de tal forma, que se guíe o apoye al otro, si ello es necesario. Así, se recrean constantemente tanto el estudiante como el docente desde una Pedagogía de la Intersubjetividad, en la cual cada uno puede expresar su mismidad, con la confianza y sinceridad requerida para una sustancial formación.

La praxis estética de la evaluación será un espacio para la conformación de subjetividades, es decir, un proceso de comprensión e interpretación sensible y corresponsable en torno a los modos cómo los sujetos se forman y se constituyen en un ser otro en interacción

colectiva. De allí que, sea de fundamental importancia que el docente esté abierto y atento a todas las manifestaciones de los estudiantes en torno a su mundo de vida y los transforme en elementos enriquecedores que provoquen la desconstrucción, construcción y reconstrucción del proceso de formación.

Al respecto Zabala y Sánchez (2015), plantean:

El docente, desde esta mirada, es un acompañante que participa y propicia espacios de reflexión, de crítica compartida, de experiencias de aprendizaje, desde la relación teoría- praxis educativa. En ese sentido, el qué evaluar como praxis *estética* permitirá la apertura de un pensar y dialogar diverso, que propicie el desarrollo de la conciencia individual y colectiva de todos los que participan en el proceso educativo. (p.36)

Lo referido por los autores requiere que el docente tenga disposición de apertura a la realidad social de los estudiantes, al tiempo y al espacio en el que viven; a la manera como interpretan su realidad, sin dejar de lado sus características particulares. Es importante dar apertura a espacios pedagógicos en los cuales éstos se encuentren con su subjetividad. Así, la evaluación como praxis estética se convertirá en un proceso que estará inmerso en el aprendizaje y la enseñanza para que se capte, registre e interprete con sensibilidad humana, lo acontecido durante la acción pedagógica y se generen nuevos procesos formativos.

La praxis estética de la evaluación será un espacio imbricado a los procesos que involucran el quehacer pedagógico, desde los cuales se generarán líneas de fuga que conducirán a nuevos modos de conocer y de construcción del conocimiento. Interpretando a Freire (2008), la evaluación sería un espacio para dialogar juntos, para comprender y para diferir críticamente sobre nuestro “saber-ser” en el “saber-hacer” como ejercicio permanente.

La evaluación como formación en otra pedagogía de la intersubjetividad desde las voces de los informantes clave: un entretejido discursivo de visiones y vivencias

La formación se asume como un viaje de ida y vuelta hacia y desde su interior que realiza el ser humano (Larrosa, 2011) cargado de sensibilidades, emociones, afectos, vivencias y experiencias cognitivas, conductuales y volitivas. Esta es un proceso de reflexión y retrospección

continua que sobre sí mismo se hace en el dialogar y compartir con el otro. En consecuencia, la evaluación no podría asumirse como un procedimiento técnico que se produce enajenando al sujeto que es evaluado. Se trata de reconocer las potencialidades que tienen los sujetos para reflexionar, sensibilizar, interpretar, debatir y dirimir sobre lo que aprenden, cómo lo aprenden y para qué lo aprenden. Es permitirles ser partícipes y responsables en la construcción de su subjetividad, es decir, de su formación.

Pero ¿Qué tan dispuestos y formados están nuestros docentes para crear espacios de intercambios de saberes, en donde los estudiantes expresen sin ataduras ni sanciones sus intereses, emociones, sensibilidades, sus saberes cotidianos? ¿Cómo reconocer en ellos la sensibilidad, disposición comprensiva y la ética necesaria para crear espacios de comunicación que posibiliten el enriquecimiento mutuo en el aula? ¿Cómo se interpretaría la evaluación y la formación para la con-formación de subjetividades desde otra pedagogía de la intersubjetividad? A éstas y otras inquietudes en torno a la evaluación como praxis estética, respondieron desde sus experiencias los docentes universitarios que formaron parte de la investigación, cuyas ideas se entrelazan para la construcción y reconstrucción de la teoría evaluativa, en lo referente a cómo asumirla desde otra pedagogía intersubjetiva. Sus voces se incluyen en negrilla como **Informantes 1, 2, 3, 4 y 5** (ver pág. 3).

Al ser asumida la evaluación como espacios para la reflexión sensible, crítica y responsable de los involucrados en el acontecer educativo, su acción e imbricación permanente, en tanto praxis *estética*, permitirá la formación en colectivo generando **“procesos que tienen que nacer de un diálogo de saberes donde haya una interacción, donde prevalezca la dialéctica comprensiva. Por lo cual este diálogo de saberes deberá ser intercultural”** (Informante 1). **“La evaluación, en el diálogo de saberes, capta ese concepto que es importante para la formación humana, pero no sólo lo registra sino que ahora tiene que convertirlo en una práctica humana, en una estrategia que vaya a generar, en todos los que están allí, otros procesos que ese concepto involucre. De allí que esos procesos sean en sí mismos `procesos de evaluación continua”** (Informante 5).

La evaluación imbricada a la formación implica un proceso de reflexión desde lo ontológico, lo axiológico y lo sensible; dado que desde lo formativo va a constituirse en un espacio para el debate, la crítica, la expresión de emociones, sentimientos, modos de ver e

interpretar las diversas realidades y mundos de vida que se comparten en el diálogo de saberes. El docente promoverá en el aula encuentros dialógicos para que los estudiantes, desde la introspección de su ser, se reencuentren con su mismidad, es decir, con su subjetividad. La praxis evaluativa, en palabras del **Informante 2**, **“se constituiría en espacios para la atención a la formación integral, lo cual incluye la promoción y afianzamiento de valores trascendentales del hombre como la honestidad, la sinceridad, la solidaridad, la tolerancia, la convivencia; el desarrollo de convicciones de sensibilidad, servicio y compromiso social frente al abordaje y solución de los problemas; la promoción del autodesarrollo y la autonomía en búsqueda de ciudadanos y profesionales más responsables e independientes; la promoción y afianzamiento de la reflexión, la discusión, la integración, la práctica, la investigación y la búsqueda y consolidación de aprendizajes significativos”**.

La subjetividad no es ajena al ser humano; al contrario se constituye como algo que le es propio. Cada uno tiene su manera particular de ver, sentir, actuar y pensar sobre los aspectos de la vida cotidiana. Esa particularidad intrínseca nos hace seres diferentes a los otros y posibilita potenciar nuestras capacidades, así cómo acceder a otras nuevas a través de la interacción dialógica con el entorno y con nuestros congéneres. Al decir de Larrosa (2011), implica “tener conciencia de sí mismo”. El hombre está constantemente reflexionando sobre sí mismo y sobre cómo acceder a otras formas de constitución de su ser. En este sentido (ob. cit.), plantea que “la conciencia de sí, la formación y la modificación de ésta, estaría entonces implicada en las políticas del discurso” (p.464). Por lo cual para el **Informante 1**, **“la subjetividad está impregnada por lo emotivo, lo afectivo de cada persona, de allí su condición connotativa porque lo que expresa está asociado a sus sentimientos (amor, odio, alegría, tristeza), valores (honestidad, responsabilidad, justicia) o los antivalores (deshonestidad, irresponsabilidad, libertinaje)**. En tal sentido, cuando se reúnen varias personas a tratar un asunto concreto tal como sucede en el proceso educativo, se produce el encuentro intersubjetivo”.

Así mismo, para el **Informante 5**, **“Cuando los estudiantes expresan sus sensibilidades, sus formas de pensar y relacionarse; están expresando la manera cómo se constituyen en un ser otro, es decir, su subjetividad que no es más que un proceso de formación”**. Lo que para Larrosa (ob. cit.), sería “el modo como nos comprendemos es análogo

al modo cómo construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos” (p.464). La comprensión que los sujetos hagan sobre lo que han llegado a ser a través del compartir y comprender sus experiencias de vida, posibilita el cruce de subjetividades. Bajo esta perspectiva, según lo planteado por **el informante 2**, **“el acto de evaluar se imbricará en forma natural y espontánea dentro de la actividad pedagógica pues, en primer lugar, su propósito esencialmente comunicativo posibilita que el proceso se asuma como uno de esencia intersubjetiva y no como exclusiva responsabilidad del docente, ya que el efecto de comunicación que se proponen lograr necesariamente incluye la participación activa de los estudiantes como responsables de la gestación de su aprendizaje”**.

Es relevante el diálogo intersubjetivo de saberes a través de la confrontación de ideas y experiencias, donde **“Tanto el “yo” docente como el “otro” estudiante deben estar conscientes de que el conocimiento actualmente, está cambiando vertiginosamente y, por ello, es necesario la constancia en la investigación y el intercambio de ideas. Por tanto, la intersubjetividad es uno de los elementos que puede dar sustento a la formación en el cambiante mundo en el que se vive hoy” (Informante 1)**.

En el diálogo intersubjetivo, la praxis *estética* de la evaluación, permite que los estudiantes afloren su sensibilidad ante el otro haciendo suyas las realidades y modos de ver, sentir y actuar de los otros. **El Informante 4**, citando a Machado, A. (1989), expresó: **“el ojo que mira no es ojo porque tú lo miras es ojo porque él te mira a ti”**. Esto significa que hay diversas miradas en torno a la vida y al mundo que se comparten a través del diálogo y, en este proceso el uno aprende del otro. Así mismo, este informante refirió que **“En un proceso como este, la evaluación debe estar imbricada a la formación. El docente debe saber cuándo sus estudiantes están generando nuevos conocimientos, porque tiene que inducirlo. Pero si es un proceso de evaluación donde hay transversalización y esta se va generando desde sus experiencias que se van dando con el diálogo interlocutivo entre los actores”**.

Ahora bien ¿Cómo pensar en una evaluación que entendida como formación cree espacios para la constitución de lo humano? Partiendo del concepto de subjetividad y formación aquí expresado, la evaluación no podría ser una actividad mecánica que registra conocimientos preelaborados que se van a constatar a través del examen.

Entendida la formación como un proceso de constitución de subjetividades, que el sujeto construye a través de la interacción dialógica y dialéctica que se produce en el diálogo intersubjetivo; entonces, de acuerdo con el **Informante 5**, **“habrá diversidad en la conformación de subjetividades dado que este con autonomía se constituye a sí mismo, en ese movimiento de llegar a ser otro, en los momentos que interactúa con sus otros”**. De igual forma, este informante agregó que **“la evaluación no podría ser nunca un proceso homogéneo, de simple captación de habilidades, destrezas y conocimientos. Sino que trasciende a través del concepto de formación, el cual le da la potencialidad de constituirse en un espacio que aprehende (registra) elementos formativos, para generar nuevas estrategias que conlleven a la conformación de subjetividades”** o lo que será a su formación como ser persona. En tal sentido, parafraseando a Zemelman (2003), la evaluación tendrá que aprender a captar los movimientos que se dan al interior de las subjetividades.

En la medida que se produzcan esos espacios de comunicación compartida en el aula, se crearán momentos de reflexión en torno a los modos cómo se construye el conocimiento escolar. De acuerdo con lo expresado por el **Informante 3**, **“El estudiante tiene que apropiarse de su formación y entender que lo que él está aprendiendo lo puede extrapolar a otros contextos. Si eso no es así, entonces, se crea un vacío. Seguimos haciendo evaluaciones para medir, poner una nota”**.

Desde esta mirada, coincidiendo con los informantes clave, los conceptos de autoevaluación y coevaluación toman vigencia. Pero no como actividades que, según expresa el **Informante 2**, **“registran hechos desvinculados de la acción formativa”**, sino como elementos inherentes a la evaluación-formación que, permanentemente, se generan en los momentos pedagógicos a través del habla y escucha entre quienes forman parte de la acción educativa.

La coevaluación imbricada a la autoevaluación, forma parte del diálogo de saberes que se construye entre quienes participan en el proceso pedagógico. Ambas formas de evaluación conllevan a que tanto el docente como el estudiante sean capaces de proponer nuevos modos de interacción formativa. Al respecto, el **Informante 3** expresó que **“a través de la dinámica que se genera, el docente hace que el estudiante se autoevalúe, se hace consciente de su ser y de su hacer. Él tiene que apropiarse de su formación y extrapolar los contextos”**. Esto genera el

sentido de autonomía, por cuanto permite la libertad de poder transformarse desde la comprensión e interpretación de las experiencias de vida que se comparten. En este contexto Gadamer (1996) acota que: “la formación constituye un hecho de libertad de quien se forma” (p. 39).

Cuando los sujetos se sienten libres de proponer, diferir y decir; reflexionan, haciéndose responsables de sus ideas y expresiones. Esta otra visión de evaluación no se asumiría según refirió el **informante 5**, **“Como un acto para calificar, clasificar, categorizar”**, sino que se constituiría en un espacio para la comprensión e interpretación sensible en torno a los procesos inherentes a la acción formativa. Se requiere de una nueva concepción y praxis de la evaluación desde lo *estético* en los contextos escolares, esto es: **“generar un cambio frente a la concepción de “autoridad” que manejamos frente al acto de evaluar (...) Mantener ese poder absoluto del docente imposibilita que la evaluación cumpla una función pedagógica” (Informante 2).**

La interpretación reflexiva que los sujetos hagan en torno a los modos cómo se constituyen en un ser otro es lo que les permitirá en acción colectiva, crear nuevos procesos que los conlleven a conformar-se desde el conformando-nos. La praxis *estética* de la evaluación se constituiría, tal como lo refieren Pérez Luna, Curcu y Alfonso (2009), “En un proceso de búsqueda en las singularidades del sujeto, que va hacia la interioridad de los modos cómo el sujeto se constituye en la interioridad de la actividad pedagógica” (p. 29). Así mismo ésta permite, según acotó el **Informante 2**, **“asumir responsable y conscientemente aciertos y limitaciones para a través de éstos potenciar el crecimiento y desarrollo social, institucional e individual”**.

De acuerdo con el **Informante 1**, **“En una Pedagogía de la Intersubjetividad la relación entre la formación y la evaluación debe fundamentarse en la Ética de la Responsabilidad y la Alteridad, de tal manera que se forme un binomio en el cual cada una fortalece a la otra”**. Así como **“recurrir a la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación como formas de participación de todos los actores en la interpretación del proceso de formación que se experimenta desde sus vivencias”**. El espacio pedagógico debe constituirse en momentos de diálogos intersubjetivos, donde todos y cada uno de los

actores pedagógicos tengan la posibilidad de expresar y compartir ideas, sentimientos, actitudes en un clima de respeto y responsabilidad compartida.

Para que la praxis *estética* de la evaluación pueda provocar otros procesos, el docente deberá crear espacios donde los estudiantes se expresen, discutan, confronten ideas, analicen situaciones de la vida real. Todo ello generará, de manera continua, elementos de creación de subjetividades compartidos durante el quehacer pedagógico que se irán captando para generar nuevas situaciones formativas. Según el **informante 4**, **“Un proceso de enseñanza y aprendizaje donde se generen nuevos conocimientos, nuevos saberes; por supuesto, generará una evaluación otra. Una evaluación en la cual habrá satisfacción, donde se tome en cuenta lo lúdico, lo estético, lo simbólico, lo volitivo”**. Esto hace de la evaluación un proceso complejo y continuo, dado que de acuerdo con el **Informante 5**, **“involucra lo ontológico del ser, en tanto es un acto de conformación de lo humano”** así como lo expresado por el **Informante 4**, **“es un proceso histórico porque no puede estar prescrito. No debe estar para un momento determinado. La evaluación debe estar a lo largo de todo el proceso e involucra todas las categorías.**

¿Se podrá registrar en un único instrumento de evaluación los diversos modos de constitución de subjetividades? ¿Cómo sería eso? ¿Cómo resolver lo administrativo? Ante esta infranqueable arbitrariedad debe responder esa otra forma de evaluar que se está asumiendo (como praxis *estética*). Si lo que nos interesa es la formación ¿será posible encerrar en un instrumento homogéneo los aspectos intrínsecos a la constitución de lo humano?

Obviamente, desde la perspectiva que plantean los informantes, los autores consultados y nuestro punto de vista, sería una aberración pretender registrar a través de un instrumento homogéneo la subjetividad; porque nadie, piensa, siente, se expresa y vive, igual. Si lo que interesa, insistimos, es la formación, entonces, la evaluación sería un espacio para que el estudiante **“piense, reflexione, exteriorice sus modos de constituirse durante la construcción de los saberes” (Informante 5).**

Lo anterior implica que el docente deberá utilizar diversos instrumentos para registrar y comprender los distintos modos de expresión de subjetividades que se manifiesten en el aula. El **informante 5** recrea este planteamiento a través del siguiente ejemplo: **“un estudiante le dice a**

la maestra: maestra ¿cómo se forman las nubes? Esa es una pregunta del sujeto. Ese acto de captar la pregunta es un acto para convertirlo en varias cosas: primero, me sirve a mí para generar otros contenidos escolares, un objeto de trabajo escolar. Pero también para generar procesos de formación. Y en segundo lugar, para hacerlo un trabajo escolar transdisciplinario. Por supuesto, es evaluación cuando la maestra lo extrae de la cotidianidad, de la conversación común y lo lleva al terreno de los conocimientos científicos, lo convierte no en un acto para dar una clase sino para generar un proceso de formación”. Lo anterior hace del proceso de evaluación una acción permanente, continua e histórica ligada a la cotidianidad de los involucrados que requiere, según lo expresado por el informante 4 que “El docente este permanentemente registrando todo lo que acontece en el aula. Hay que estar formado para destacar los detalles que afloran, los elementos pertinentes, los elementos significativos y relevantes que se generen en el grupo”.

En esta praxis *estética* de la evaluación “lo prescriptivo, lo normativo, la cualificación y mucho menos la cuantificación” tienen cabida, así lo expresó el Informante 5, dado que son elementos que limitan la formación del sujeto desde lo altero, el diálogo de saberes, lo intersubjetivo, su subjetividad. A lo que De Zubiría (2010) agrega: “La evaluación favorece la reflexión valorativa y la conciencia sobre los procesos y las tendencias. Indudablemente, es una evaluación de naturaleza compleja e intersubjetiva”. (p.116)

La praxis *estética* de la evaluación como proceso de formación en otra pedagogía de la intersubjetividad estará consustanciada con la realidad de los involucrados. Ésta genera, de manera permanente, información relevante para su mejoramiento. “Bajo esta perspectiva, el acto de evaluar se imbricará en forma natural y espontánea dentro de la actividad pedagógica pues, en primer lugar, su propósito esencialmente comunicativo posibilita que el proceso se asuma como uno de esencia intersubjetiva y no como exclusiva responsabilidad del docente; ya que el efecto de comunicación que se proponen lograr necesariamente incluye la participación activa de los estudiantes como responsables de la gestación de su aprendizaje” (Informante 2).

Se plantea, darle un sentido más humano a la evaluación, creando espacios de reflexión dialógica y dialéctica entre los actores pedagógicos; de manera que, desde la comprensión e interpretación reflexiva de su realidad, puedan proponer modos estratégicos que los conduzcan a

nuevas formas de con-formación de subjetividades en y desde el colectivo. A lo cual, el **Informante 1** expresó que: **“los procesos evaluativos, serán cada vez uno e irrepetibles, dada la singularidad del participante. Pero, sobre todo, se establece una relación de reciprocidad entre la formación en el contexto de la intersubjetividad y la evaluación desde la alteridad porque en ambas el centro ha de ser el estudiante”**.

Consideraciones finales

Pensar en la evaluación, como praxis *estética* en otra pedagogía de la intersubjetividad, sólo puede ser posible desde categorías tales como: transversalidad, dialogicidad, diversidad, complejidad, subjetividad e intersubjetividad. Estas se constituirán en líneas fuerza para la creación de inéditos viables en la relación evaluación-formación y espacios de subjetividades.

La evaluación se convierte en espacios durante los cuales emergerán, de manera continua, elementos enriquecedores de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se irán construyendo en el dialogar creativo, comprensivo, reflexivo y sensible entre estudiantes y docente, donde éste último, irá captando para generar nuevos procesos de con-formación de subjetividades, es decir, actos formativos. Tal como lo manifiesta De Zubiría (2010), “Paralelamente a la comprensión cognitiva se ha de desarrollar lo afectivo: la comprensión humana es por definición intersubjetiva” (p.110).

En consecuencia, la evaluación por sí misma no podrá dar cuenta de los elementos implicados en la enseñanza y el aprendizaje. Sólo a través de su relación con la formación, se constituirá en momentos de construcción de subjetividades emancipadas en y desde el colectivo. Como acto que capta, registra y genera procesos formativos sólo puede ser entendida en otra pedagogía de la intersubjetividad, en la que se produzcan los espacios para la con-formación de nuevas subjetividades. Así mismo, durante su praxis *estética* se crearán las condiciones para el acontecer permanente de lo vivido, sentido y aprendido, donde el respeto a las ideas del otro, los modos cómo se construyen los saberes y se apropian de ellos, serán elementos propiciadores de nuevas maneras estratégicas del enseñar y del aprender con el otro.

Lo anterior requiere de la participación democrática, ética y sensible de todos los involucrados en el proceso pedagógico. Estos, en acción conjunta, decidirán los modos a través

de los cuales propiciarán la reconstrucción de los saberes. La investigación será un elemento articulador entre el conocimiento constituido y los que se van constituyendo, dado que posibilita la reflexión, búsqueda y replanteamiento de los saberes que se elaboran en el aula partiendo de la cotidianidad y del contexto real.

El espacio pedagógico se recreará y reconfigurará a través de diálogos intersubjetivos donde todos tengan la posibilidad de opinar, diferir, compartir ideas y sentimientos, en un clima de responsabilidad compartida. En este contexto, la evaluación como praxis *estética*, en su relación con la formación, va a permitir la comprensión de los modos en los cuales los sujetos reconstruyen los saberes para generar información pertinente y relevante que permitan el replanteamiento del proyecto educativo.

Referencias

- De Zubiría, J. (2010). *Hacia una Pedagogía Dialogante*. Colección: A Refundar la Escuela. Santiago de Chile: Ediciones Olejnik.
- Flores, O. (2004). *Evaluación, pedagogía y Cognición*. Colombia: MacGraw Hill.
- Foucault, M. (2012). *La Voluntad de Saber*. España: Siglo Veintiuno editores.
- _____ (2008). *Tecnologías del YO*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- _____ (2008). *Pedagogía del Oprimido*. Quincuagesimoctava ed. Uruguay: Siglo Veintiuno.
- Gadamer, H. (1996). *La Actualidad de lo Bello*. En biblioteca Digital FAYL. Barcelona: Paidós. I.C.E.-U.A.B.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación*. 6ta Ed. México: Siglo XXI.
- Grundy, S. (2001). *Producto o Praxis de Curriculum*. 4ta Edición. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1995). *Conocimiento e Interés*. España: GUADA Litografía, S.L.
- Larrosa, J. (2011). *La Experiencia de la Lectura*. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Machado, A. (1989). *Poesías Completa*. Madrid: Edición Crítica Oreste Macri.

- Maturana, H. y Valera, F. (2002). *El Árbol de Conocimiento*. Santiago de Chile: Lumen, Editorial Universitaria.
- Merani, A. (2000). *Naturaleza Humana y Educación*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Morin, E. (2000). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa.
- _____ (2007)). *La Cabeza Bien Puesta. Bases para una Reforma Educativa*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Pérez, E., Curcu, A. y Alfonzo, N. (2009). *Para Conceptualizar a la Evaluación desde el Vínculo Formación Subjetividad*. En Revista: Evaluación y pedagogía en tiempos de cambio. Serie Cuadernos de Evaluación. N 1. Pág.19-33. Mérida, Venezuela: U.L.A.
- Sánchez, J. (2010). *Perspectivas Actuales de la Evaluación Educativa*. En: A Refundar la Escuela. Santiago de Chile: Ediciones Olejnik.
- Vygotsky, L. (2009). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Villarini, A. (2010). *Perspectivas, Raíces, Circunstancias y Proyecto para refundar la Escuela*. Colección: A Refundar la Escuela. Santiago de Chile: Ediciones Olejnik.
- Wallon, H. (2007). *La Evolución Sicológica del niño*. Barcelona: Ares y Mares.
- Zabala, J. (2012). *Formación docente y praxis evaluativa: campos roturados*. Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. N 18. Enero-Diciembre. Pp.67-82. Mérida, Venezuela.: ULA.
- Zabala, J. y Sánchez, J. (2015). *La Evaluación como Horizonte Estético en los Espacios de Formación Intersubjetiva*. Revista Kaleidoscopio. V.12, N 24. Julio- diciembre. Pp.6-16. Puerto Ordaz, Venezuela: U.N.E.G.
- Zemelman, H. (2003). *Los Horizontes de la Razón*. México: ANTHROPOS.