

## **Sujeto, subjetividad y formación en educación para pensar en otra visión pedagógica de la evaluación**

Curcu, Antonio  
Dir. Escuela de Educación  
Universidad de Oriente  
apcc@movistar.net.ve

**Resumen:** Se consideró pertinente en este artículo discutir en torno de la relación sujeto, subjetividad, formas de subjetivación y educación, como marcos teórico-pedagógicos que definen la evaluación como proceso importante en la conformación de subjetividades desde la escuela. Se trata de una apertura de la discusión para tomar distancia, desde una postura crítica, en torno de los obstáculos con que se asume en la actualidad el saber-hacer pedagógico de la evaluación: como la impronta de la racionalidad tecno-instrumental, con sus elementos configurantes, la objetividad, las implicaciones ético-políticas que han sujetado la evaluación y su pertinencia en los modos de producción del conocimiento y las formas cómo el sujeto conoce y se conforma desde la escuela. Desde esta mirada se intenta rescatar la intersubjetividad como contexto fundamental del proceso enseñanza aprendizaje, cuya trascendencia abre las posibilidades para la autoconciencia y la autonomía cognitiva, como elementos relevantes en la construcción del pensamiento crítico-creativo para la transformación.

**Palabras clave:** sujeto, subjetividad, formación, educación, evaluación.

**Abstract:** This article has considered appropriate to discuss about the relationship between individual, subjectivity, forms of subjection and education, as theoretical frameworks that define the teaching evaluation as an important process in determining subjectivities from school. It is an open discussion to take away from a critical position, around the obstacles assumed that at present the pedagogical know-how of evaluation: as the traces of the techno-instrumental rationality, with its configured elements, objectivity, ethical and political implications that have restrained the assessment and its relevance in the modes of knowledge production, and the ways the person

knows and is made up from school. From this view, there is an attempt to rescue intersubjectivity as a fundamental context of the teaching-learning process, which opens up the possibilities for transcendence of self and self-knowledge, as important elements in building the critical and creative thinking for processing.

**Key words:** Subject, Subjectivity, Training, Education, Evaluation.

**Résumé:** Cet article discute sur la relation entre l'individu, la subjectivité, les formes d'assujettissement et de l'éducation, en tant que cadres théoriques qui définissent l'évaluation de l'enseignement comme un processus important dans la détermination des subjectivités de l'école. Il s'agit d'un débat ouvert à emporter à partir d'une position critique, autour de l'hypothèse que les obstacles à l'heure actuelle, la pédagogie du savoir-faire de l'évaluation: comme les traces de la techno-rationalité instrumentale, avec ses éléments configurés, l'objectivité, l'éthique et des implications politiques que ont retenu l'évaluation et sa pertinence dans les modes de production du savoir, et les moyens des personnes, ce qu'ils savent et comment ils sont formés à l'école. De ce point de vue, il s'agit d'une tentative de sauvetage de l'intersubjectivité dans un contexte de l'enseignement-apprentissage, qui ouvre des possibilités pour la transcendence de soi et la connaissance de soi, comme des éléments importants dans la construction de la pensée critique et créative à la transformation.

**Mots-clés:** Sujet, Subjectivité, Formation, Éducation, Évaluation.

El objetivo de la educación, como de toda actividad humana éticamente válida, es la búsqueda de la realización del ser humano. Es desde este contexto, desde el cual se asume el hecho de que la educación no es el mero aprendizaje de contenidos intelectuales, sino que implica el desarrollo de toda la persona; entonces es claro que un objetivo intrínseco al proceso educativo debe ser la conformación de lo que Cortina A. (1997) denomina una "*persona ética*".

Por eso, el acto educativo debe convertirse en un acto creador y dialógico en el que las personas, como sujetos activos de este proceso, nos desafiamos mutuamente a producir lo nuevo. En ese sentido, la

dirección hacia el pensamiento se constituye en la apertura hacia un espacio para la creatividad, la estética y la ética, ideas-fuerzas que componen el sustento de nuevas maneras de conformación de subjetividades desde la escuela.

Para Sacristán (2001) la educación constituye un espacio a través del cual se expresa una particular relación sujeto-mundo y ello nos constituye en seres sociales y culturales. Por tanto, si la educación que es proyecto reflexivamente dirigido, no la pensamos como lugar para construir esos pilares de la humanización, la apartamos de dos de sus funciones antropológicas fundamentales. Es decir, la educación debe ser entendida como cauce y guía de la creación de la sociedad de sujetos humanos.

Se trata de una perspectiva de lo educativo que, en su expresión pedagógica, permita: comprender la complejidad que supone como fundamental la multiplicidad de tiempos, interrelaciones y espacios que trastocan nuestra subjetividad y las formas de apropiación de lo real; así como la implicación de éstas en los modos de organización del conocimiento y la subjetividad.

Para Zemelman (1998) la complejidad de lo que significa ser humanos ha estado fuera de los discursos de la educación y, por ello, es necesario apropiarse de esas complejidades para no seguir hablando de ficciones o roles cuando se hace referencia a los sujetos de la educación.

La educación que se necesita para este tiempo, debe constituirse en el lugar de ensanchamiento de la propia capacidad del hombre para entender su mundo, poder pensarlo, no sólo explicarlo. En este sentido, debe incorporar una noción de realidad mucho más propia de lo que es la experiencia humana, porque durante mucho tiempo se manejó un concepto de realidad, que más bien provenía de las ciencias puras, particularmente, de la física, con su concepto de realidad objetiva. Realidad, posible de traducirse a objetivos medibles.

Por ello, con su arraigada idea de sentido y conciencia, la educación, debe incorporar esa ración de mundo que permite pensar la realidad de otra manera, en tanto posibilita situarse en ella como mundo, para reconocer posibilidades de conocimiento, espacios de expresión de las subjetividades. Así, la educación de este tiempo no debe olvidar nunca su papel de enseñar a mirar el contexto, lo cual constituye un desafío enormemente complejo, porque significa entender la realidad relacionándose con ella.

Considerada por sus dinamismos de hacerse y rehacerse constantemente, la educación no puede considerar las cosas de la realidad como productos que se quedaron ahí, como pensamiento terminado. Antes bien, se debe entender que la realidad en la que estamos viviendo es inagotable y, en esa medida, es una realidad indeterminada.

Señala Zemelman que la inagotabilidad de la realidad se constituye en un proceso histórico permanente que significa que “yo nunca termino de estar en la realidad, ya que ésta está siendo siempre diferente y, es en ese estar constante de lo histórico, donde el sujeto está siempre estando, está siempre siendo” (1998: 128).

La realidad así entendida no se agota. Es una secuencia, es un constante estarse dando y eso lo vivimos todos los días. Entonces, el hombre tiene que colocarse frente a esa complejidad que no la inventó, que no viene de ningún paradigma teórico, que está en lo que es lo real. Así, de acuerdo a la experiencia de cada uno, la realidad está siempre siendo; por lo tanto, yo tengo que estar siempre estando en esa realidad dinámica.

En esa visión de realidades no evidentes, ni inmodificables, sino de transformación constante, se establecen relaciones de conocimientos, que son el sustento formativo de la educación. En este sentido, lo que caracteriza a la formación en el contexto educativo, implica la posibilidad de pensar, entendida ésta como la capacidad de colocarme no sólo en mi mundo, sino ante mi mundo para poder reconocer posibilidades de conocimiento en él.

La educación, desde este contexto, debe recuperar la idea de formación de seres humanos pensantes, o mejor dicho, de formación de sujetos capaces no sólo de pensar, sino además de decidir entre opciones, gente capaz de construir y, por lo tanto, de reconocer el sentido para lo cual construir y constituirse.

El concepto de formación se entiende aquí a partir de las ideas de Gadamer quien vincula estrechamente la formación al concepto de cultura, el cual designa en primer lugar “el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre, que como tal, es un acto de la libertad del sujeto que actúa” (1999:39).

Desde esta mirada de la formación, la educación debe asumir que el sujeto no es una idea estática, definitiva, sino que se asocia con la dinámica de la vida, con la naturaleza, con el contexto y con el entorno de ese sujeto. Por lo tanto, la realidad como tal, no es algo que esté fuera del sujeto, el cual sólo tiene que ir a tomarla allá afuera. El sujeto no está excluido del proceso de conocimiento, forma parte de él y como tal lo constituye, es decir lo forma.

Así, la formación como acto reflexivo, no se produce al modo de los objetivos técnicos, no conoce objetivos que le sean exteriores, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en constante desarrollo y progresión. En este sentido, es necesaria una visión amplia de lo educativo, no reducida a los determinismos, la fragmentación, que disuelve, por lo tanto, al sujeto en sus marcos inamovibles. Una educación que asuma que el ser humano se constituye como acto formativo en un sujeto pensante y del pensamiento, por cuanto en este acto cualitativo, construye su subjetividad.

La formación es un concepto genuinamente histórico, no es un acto que se reduce a una relación medio-fin. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda, pero lo incorporado en ella no es como un medio que haya perdido su función. Por eso el sujeto,

como advierte Foucault (1984) no es aquello a partir de lo cual la verdad se da en la historia, sino que se constituye en el interior mismo de ésta y que a cada instante es fundado y vuelto a fundar. Desde este punto de vista, la formación no es cuestión de procedimiento o de comportamiento, sino del ser en cuanto devenido.

En este sentido, cuando nos referimos al sujeto (hombre), a su constitución, no estamos pensando en una instancia en la que el conocer se instale, o como entidad fija, o como instancia en la cual fundar racionalmente acciones. No estamos pensando en un sujeto a priori, o en sujeto para la capacitación, como se acostumbra mencionar en predios educativos; es decir, sujetos a profesionalizar, según las lógicas del mercado, o sujetos normativizados, homogeneizados, cultivados, educados, según la sociedad.

En lo educativo se ha asumido la idea de hombre en tanto sujeto, lo es porque está sujetado; es decir, como sujeto que en cierta forma está sometido, como un sujeto dominado por un sistema de normas, reglas, es decir por la sociedad. Sin embargo, en una visión dinámica, movible, en constante construcción y reconstrucción, con el cual se define en este tiempo lo educativo, es impensable formar al hombre desde esa reducción de lo humano.

Para Gadamer “el hombre se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y natural que le es propia en virtud del lado espiritual y racional de su esencia”. De allí que, “él no es por naturaleza lo que debe ser; por eso necesita de la formación” (1999: 41).

Lo que constituye la esencia de la formación es reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro. En este sentido Gadamer señala que, “el individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente” (1999: 43). Por eso la formación va más allá de lo que el hombre sabe y experimenta directamente.

La formación es en esencia una tarea eminentemente humana, por eso en cuanto el hombre adquiere un poder, una habilidad, gana con ello un sentido de sí mismo. De allí, que exista un vínculo entre esta visión de formación y los procesos de subjetivación que Foucault (1994) denomina práctica de sí o cuidado de sí.

Este autor sostiene que los modos de subjetivación como experiencia de sí, están vinculados al ejercicio de la ética como práctica reflexiva de la libertad. Proceso que es constitutivamente histórico-cultural. Por ello, lo que nos hace posible constituirnos de otro modo es la transformación incesante de nosotros mismos en nuestra relación con nosotros mismos, en nuestra experiencia de sí como sujetos éticos.

El proceso de subjetivación comienza en las relaciones de poder y también nace en el ser humano mismo, de su libertad, supuesto fundamental de la ética. El cuidado de sí mismo es el principio básico de la racionalidad ética. De este modo, la libertad es condición ontológica de la ética. Foucault (1994) habla de la ética como subjetivación, como posibilidad de constitución de formas diferentes del sujeto. Se entiende aquí este proceso, como el dinamismo por el cual el sujeto se constituye a sí mismo; es decir, el sujeto no nos es dado, está siempre abierto a una transformación histórica. Y es la libertad práctica la que nos invita a esta transformación, como proceso que es genuinamente formativo.

De allí, que el autor asuma la libertad como principio ético y, en ese sentido, señala: “la libertad es la condición ontológica de la ética, pero la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad”. Es la ética el principio intrínseco de la libertad y ello debe constituir la base para la conformación de subjetividades desde la escuela. En este sentido, es pertinente preguntarse: ¿desde qué discursos y prácticas educativas se ha pensado esa constitución de subjetividades? ¿Qué conceptualización de subjetividad posee el docente a la hora de pensar sus procesos pedagógicos, como la evaluación? y, a partir de allí

¿cuál es la noción de sujeto que sustenta sus prácticas pedagógicas, evaluativas?

La idea de subjetividad entendida como los modos de ser el ser, supone que el ser sujeto requiere, como mínimo cierto grado de profundidad o complejidad psicológica. Un sujeto ha de poseer un punto de vista sobre la realidad, en cuyos términos interactúa con ésta. De acuerdo con este planteamiento, Moya (1996:156) plantea tres estados de la *subjetividad*: el primero, un estado “*intencional*” referido al punto de vista que incluye, de modo especial, la posesión de creencias y deseos, o de estados análogos a estos, caracterizados por la tensión y discrepancia potencial entre ellos y la realidad de las cosas; el segundo aspecto denominado “*sensitivo*” referido a la posesión, por parte del sujeto, de cierto nivel de sensibilidad, sensaciones y sentimiento, a los cambios en el entorno y en sí mismo; y un tercer aspecto de la subjetividad llamado *práctico* que se refiere a la capacidad del sujeto de desarrollar una actividad autónoma, a partir de su propia elección y decisión.

Sin embargo, señala el autor que la mera posesión de estos componentes de la subjetividad en un determinado ser, no nos ofrece todavía la plenitud del concepto que aplicamos paradigmáticamente a los seres humanos y que nos lleva a considerarlos responsables de sus acciones, por lo tanto, “la responsabilidad por las propias acciones es el carácter que distingue a un sujeto personal, a una persona”. Este aspecto social en la caracterización de la subjetividad define al ser sujeto como un ser capaz de reconocimiento recíproco.

De allí, que la subjetividad se expresa en que para ser un sujeto responsable de las propias acciones, una persona, es necesario adoptar actitudes estimativas, volitivas, hacia los propios deseos, intenciones y decisiones. Es decir, tener cierto grado de conocimiento de sus propias actitudes, esto es, de sus deseos, intenciones y decisiones. Lo que significa, que en la constitución de la subjetividad se debe



considerar la relación de dependencia entre la responsabilidad por las propias acciones y el autoconocimiento.

En este sentido, Moya señala que:

La responsabilidad por las propias acciones es que sepamos lo que estamos haciendo intencionalmente y, con ello, que conozcamos nuestras propias creencias, deseos e intenciones. Si esto es correcto, la subjetividad, en el grado en que la atribuimos a los seres humanos adultos, requiere pues, no sólo la posesión de estados mentales, sino cierto conocimiento de los mismos por parte del sujeto que posee (1996: 157).

Los espacios educativos son por excelencia, espacios para la conformación de subjetividades, por eso Foucault afirma “*que todo sistema de educación es una forma de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y poderes que implican*” (1980:37). Pero las bases sustentadoras de la educación que irrumpe con la modernidad, tienen definido uno de sus anclajes en la noción de sujeto absoluto, un sujeto a priori, un sujeto para el control y las posibilidades de observación de sus conductas a partir de instrumentos de medición. Por ello, no es extraña la emergencia posterior, desde ese anclaje, de los enfoques pedagógicos anudados a los objetivos en términos de conductas observables con su implícita práctica evaluativa.

Se trata, por las complejidades y dinamismos que definen la educación, de pensar en la noción de sujeto que está siempre en construcción, como horizonte, siempre inacabado. Sujetos que según Téllez “se construyen en condiciones históricas de posibilidad, tipos y posiciones de sujetos que se constituyen y modifican en la compleja articulación de prácticas de saber-poder y de subjetivación” (1998:125).

Debemos liberarnos de esa noción de educación que no nombra lo que las prácticas y mecanismos de constitución de sujetos comporta. Es decir, aquellas históricas y heterogéneas formas

de ejercicio de relaciones de poder-saber y prácticas educativas que en sus lógicas y efectos se configuran construyendo tipos de subjetividad.

La educación en este sentido, debe desvincularse de aquellos dispositivos pedagógicos modernos en términos de reguladores de las diferencias en pro de la homogeneización y la normalidad, para pensarse como señala Téllez en “compleja red de dispositivos heterogéneos mediante los cuales, en determinados contextos históricos-culturales, se agencian fuerzas de poder, saber y deseo que entran en juego en la constitución de subjetividades ” (1998:126).

La información, conocimiento, saberes y discursos están constituidos en el interior de redes semióticas intrínsecamente dominantes. La lógica del poder no está fuera de las condiciones de producción de los discursos. En este sentido, Lanz afirma que “todas las transacciones de significación se realizan en el interior de matrices racionales que son ellas mismas el poder” (1998: 37).

Pensado así, lo pedagógico pasa a ser, plantea Pérez Luna, un espacio que “hace énfasis en el valor operativo del proceso, y al quedar el sujeto sometido por los hechos se despliega un proceso de cosificación” (2003: ). Es decir, lo pedagógico planteado desde esa operatividad, lleva prácticamente a la enajenación del sujeto.

Para Foucault, la constitución de subjetividades, parte de la idea de que no hay sujeto dado, ni previa, ni definitivamente, sino modos de constitución de sujetos. Estos, por supuesto, están intrínsecamente relacionados con determinadas condiciones que los hace posibles y que remiten, a la vez, a redes complejas de prácticas sociales, consideradas como espacios plurales, variables, mutantes de efectucción, de relaciones entre líneas de fuerza de poder, de saber y de subjetivación.

Si se asume el planteamiento de que ser sujeto, no es el cumplimiento de un programa o la concreción de una competencia,

sino que es la consecución de una realización, es la constitución de un sentido, la invención de mundos, entonces, en la construcción de otro modo de lo educativo, la subjetividad no puede ser abordada como entidad que puede explicarse en su existencia y en sus actos empíricos, como efectos de causas determinadas.

En la búsqueda de otros modos de construcción de subjetividades o por “otros modos de ser del hombre” como lo denomina Téllez (1998: 104) es necesario construir nuestra propia verdad en tanto sujetos, a partir de nuevos juegos de verdad que nos permitan reconocernos de manera diferenciada y plural en diversos marcos de pensamiento y acción.

Sin embargo, para algunos críticos, en palabras de Vattimo (1991) existe una crisis de la subjetividad que se expresa, según Nietzsche, como “desenmascaramiento de la superficialidad de la conciencia, al tiempo que desenmascara la noción de verdad y de la disolución del ser como fundamento”.

Esta crisis de subjetividad se expresa en aquella forma de subjetividad inscrita en el orden específico de racionalidad: el moderno, que entendió al hombre como dispositivo epistemológico empírico-trascendental, con el cual emerge la idea de sujetos de saber y objetos dados a determinados saberes con pretensiones de cientificidad.

Para Foucault una forma de romper con esa crisis de subjetividad es “promover nuevas formas de subjetividad mediante el rechazo del tipo de individualidad que se nos ha impuesto” (1980: 216). Como diría el mismo Nietzsche, buscar los rasgos de una humanidad capaz de no estar ya sujeta. En suma, se trata de plantearse la búsqueda de otro modo de conformación de subjetividades en una vida que pueda desenvolverse dentro de un horizonte menos dogmático, menos violento también, y más explícitamente dialógico, real, arriesgado.

La educación como espacio posible de constitución de subjetividades no puede descuidar las relaciones estructurales que

organizan la producción, distribución y consumo del sentido, por cuanto en el interior de ellas, se oculta la lógica reproductora que garantiza la funcionalidad de los modelos de dominación como una racionalidad proveedora de sentidos que determinan un tipo de subjetividad.

Por ejemplo, una concepción del currículum, entendido como el espacio en el que se establecen relaciones jerárquicas entre diferentes formas de conocimiento, implica una ordenación concreta de lo simbólico y esto desempeña una función en la ordenación de la subjetividad. Es decir, esta organización simbólica genera una red de posiciones subjetivas en relación con esas jerarquías: define lo que es ser educado, cultivado, discriminador, inteligente, literario y demás.

Esta forma de operación ideológica del currículum, siguiendo a Gramsci (1971) diferencia no sólo entre formas de conocimiento, sino también, entre personas. Y mucho más grave aún, hace posible que esta diferenciación no sea presentada en términos de conflicto y antagonismos sociales, sino como la consecuencia natural de las aptitudes psicológicas e intelectuales de la gente que ocupa esas posiciones subjetivas.

Por eso, cuando Morin afirma que hay que reformar el pensamiento y que esto implica reformar la enseñanza, se refiere directamente a la búsqueda de otras formas de pensar lo pedagógico. Modo de pensar que debería estar transversalizado por esta relación de ética y libertad como posibilidad de constitución de subjetividades.

En este sentido, el modo de constitución de subjetividad en el contexto de lo educativo que se ha venido perfilando, trastoca la forma como se ha asumido lo pedagógico, bien en términos de códigos homogeneizadores y mecanismos de normalización que intentan borrar las particularidades que definen la historia personal de cada sujeto, suponiéndolo como tabla rasa en la cual imprimir conocimientos y valores que le permitan pasar de su estado salvaje a

ser socializado, bien imponiendo normas y valores de homogeneidad, bajo el supuesto de “pertenencia” de todos a un mismo conjunto social, cultural o nacional o construyendo una jerarquía social basada en el mérito.

Por ello, cuando Larrosa analiza las prácticas pedagógicas como prácticas de subjetivación, “aquellas en las que se produce o se transforma la experiencia que la gente tiene de sí misma” (1995: 260), señala que éstas no pueden seguirse planteando como “meras mediadoras donde se disponen los recursos para el desarrollo de los individuos” (1995: 260).

No es posible seguir pensando en prácticas pedagógicas consideradas como un conjunto de dispositivos orientados a la producción de los sujetos mediante ciertas tecnologías de clasificación y división, tanto entre individuos como en el interior de los individuos, ni mucho menos, seguir pensando la producción pedagógica del sujeto desde procedimientos de objetivación, metaforizados con el panoptismo, y entre los que el examen tiene una posición privilegiada.

Esa inercia desde la que históricamente ha sido planteado el papel de la pedagogía como dispositivo productor de subjetividades y que ha sido legitimado en proceso de evaluación debe quedar suprimida de manera definitiva. De allí que, para Díaz (1990) es impostergable superar la concepción de la pedagogía, que ha operado como medio de descentramiento de la identidad individual y colectiva al transformar las relaciones espaciales, temporales y discursivas en el proceso de construcción de nuevos órdenes simbólicos centrados en la racionalidad de los significados hegemónicos, por una parte, y en desestructuración de los esquemas clasificatorios y las relaciones de grupo y status, por la otra, por cuanto es este descentramiento de la identidad, el que ha conducido a la reconstitución de una subjetividad racionalizada y universalista, más expuesta al control, la coerción y la manipulación.

Esa pedagogía, que sólo puede garantizar una mirada objetiva como posibilidad para su operacionalización, se fundamenta en el conjunto de leyes comprobables y verificables que orientan el proceso de aprendizaje. Y éste, en tanto conducta, se asienta no sólo en la actividad del sujeto sino en los cambios de comportamiento de aquél suscitado por ciertas condiciones controladas. La clave de esta pedagogía será el aprendizaje, su mecanismo: la organización racional de los medios, sus instrumentos: los objetivos (operacionales) y la evaluación del aprendizaje.

A partir de esta crítica, Larrosa plantea que la pedagogía no pueda ser vista “como un espacio neutro o aporético, sino como un espacio en el que los individuos pueden devenir en sujetos de un modo particular” (1995:290). Es decir, la pedagogía no puede reducirse a una concepción instrumental de la enseñanza, esto es, la reducción de la enseñanza a procedimientos operativos que conducen al aprendizaje. Es necesario ir hacia la construcción de una pedagogía en la que el sujeto, en la conformación de su subjetividad, en su experiencia, pueda reconocerse como sujeto de la libertad y la ética; es decir, como sujeto de la educación.

La construcción de una nueva visión de la evaluación en educación, en la que se considera como lo principal la problemática del sujeto y los procesos de subjetivación, supone como necesaria la apertura del debate desde nuevas lecturas en la que ésta, como espacio pedagógico, tenga sentido-significado en el encuentro del hombre con sus posibilidades de poder ser, humano y, a los procesos vinculados con su formación. De lo que se trata es de plantear una ruptura con aquellos modelos que van inoculando en los alumnos, a través de la enseñanza, en los que lo primordial es aprender para ser evaluado, no para formarse y crear conocimientos.

Es necesario tomar distancia de aquellas formas de evaluación determinadas por una concepción ahistórica y mecanicista del proceso educativo, en las que el sujeto del proceso, el ser humano hacedor

y receptor del mismo, se pierde de vista. Por ello es importante, pensar una evaluación que, en la búsqueda de la autenticidad del acto educativo, surja como señalan Pérez Luna y Sánchez “Del interior de los sujetos para desarrollar en la enseñanza una crítica al conocimiento oficial y a los saberes ya predeterminados por la cultura dominante, donde evaluar es medir” (2005: 14).

No puede, ser reducido el acto de evaluar, a la aplicación de un conjunto de instrumentos con carácter medicionista, cuyo objeto es la representatividad del sujeto a través del dato, por cuanto, la información obtenida, en general, siempre está identificada con un conjunto de conceptos disciplinares aislados.

Para Pérez Luna “la supremacía del dato es una forma de enajenación que suprime lo que es ontológicamente la estructura y sentido del ser social como objeto de estudio” (1998: 82). Por ello no es el dato, expresado en calificaciones, en el caso de la escuela, el sentido de ser de la evaluación, sino éste está en la interpretación, desde un punto de vista crítico, de aquellos procesos pedagógicos en los cuales los sujetos se constituyen como seres sociales. Por esto, la relación de conocimiento que establece el sujeto, en tanto posibilidad de conformar su subjetividad, desde el espacio evaluativo, debe considerarse como un espacio siempre abierto a la constante transformación de sus referentes empíricos, con lo cual se pueden aprehender las riquezas de las múltiples determinaciones intrínsecas a ese acto constituyente.

En este sentido, Aranguren y Antúnez señalan que la evaluación debe entenderse como un proceso de “reflexión crítica, individual, colectiva y permanente de los sujetos y participantes en el proceso educativo sobre la teoría y práctica del conocimiento humano con miras a la transformación individual y social” (2004: 153). La evaluación no puede plantearse como proceso a partir de estructuras pre-establecidas, o de lo dado; por el contrario, ésta debe abrirse hacia desafíos siempre inéditos, por cuanto la subjetividad

implica específicas traducciones de las redes de relaciones móviles en los que el ser humano individual se sitúa y se configura como tal.

La evaluación debe convertirse en un proceso que debe buscar un aprendizaje auténtico y en este sentido Pérez Luna y Sánchez señalan que ésta “tomará en cuenta, más que el conocimiento sobre lo real la forma como se produce el conocimiento y cómo se apropia el alumno de éste” (2005: 18). Es decir, que ese aprendizaje debe vincular al mismo tiempo “lo cognitivo con una conciencia de lo real, que permita la relación realidad-saber-conciencia” (2005:18).

Se trata de una visión de la evaluación que asume esos horizontes que pertenecen a lo no construido y que por esto nos enfrenta al desafío creativo de pensar las esperanzas que anticipen la posibilidad de lo nuevo. Así, la conformación de subjetividades, emerge como una necesidad que no expresa una lógica lineal, ni mecánica, ya que no reviste un significado único. Más bien encierra una pluralidad de posibilidades que descansan, tanto en la riqueza que contenga el futuro que se avizora y busca, como en la fuerza para romper con lo dado.

La evaluación, implica entonces, el rescate del sujeto como forjador de rumbos en el marco definido por lo necesario que contiene una diversidad de sentidos que constituyen opciones posibles de realidades, las cuales se traducen en su urgencia de autonomía y en su propio espacio de vida. Por lo tanto, la evaluación representa siempre posibilidad ya que la conformación de subjetividades no se reduce a ciertas regularidades, más o menos lineales, porque en ella media una articulación compleja que contiene en su interior, diferentes modos posibles de construirse.

La evaluación, debe pensarse como el espacio para rescatar la pluralidad de planos en los que el sujeto se constituye y no como el proceso para comprobar cambios de conductas como mera acción



cognitiva, a partir de contenidos referidos a fragmentos disciplinares. Es decir, debe asumirse como perspectiva que produce sentido simultáneamente con la construcción de conocimiento, por cuanto ello implica la emergencia de nuevos espacios de conciencia y de experiencia desde los cuales seguir creciendo.

Así la evaluación trata de captar el proceso que articula la conformación de subjetividades en el mismo proceso de sus dinámicas constituyentes, es decir en aquellas, en los que el sujeto se piensa, se narra, se conoce, se observa, se interpreta, se transforma, se da su propio ser, lo que permite transitar de lo constituido hacia lo constituyente, tratando de no quedar atrapado en el primero, con la aplicación de instrumentos, que en la mayoría de los casos parten de estructuras conceptuales pre-establecidas a partir de las áreas disciplinares.

En definitiva se trata de una visión de la evaluación que revitaliza el sujeto en sus espacios de subjetivación. Espacios de relaciones intersubjetivas implicadas en el conocimiento de lo cotidiano, de expresiones de los sentimientos y en general de la imaginación como fuerza que permite el desarrollo de la conciencia de vida. Así, la evaluación es espacio de la subjetividad porque en palabras de Pérez Luna “rescata la búsqueda del sentido del ser y del ser social como una manifestación de su compromiso de vida” (2006: 53-54).

Para el citado autor existe una cultura de la subjetividad que es expresión del autoconocimiento y por ello se configura con el pensamiento ético en tanto surge y representa el interior del sujeto como subjetividad de significados de vida. De allí, que al hablar de la conformación de subjetividades, la evaluación debe asumir el papel protagónico del sujeto en su identificación con una cultura de la subjetividad, por cuanto ésta “pone en primer plano el conocimiento de lo cotidiano, la experiencia vivencial, los significados de vida y en general el mundo interior como expresión de lo subjetivo” .

La evaluación debe ir más allá de confirmar el conocimiento que se produce, porque es necesario valorar el papel creativo constructivo en esa relación, lo que supone un proceso que rescata la capacidad creativa-constructiva del ser-alumno y fortalece la capacidad de apertura crítica para traspasar las estructuras cosificadas que se expresan en la escuela como saber-información. Así la evaluación debe ser espacio para multiplicar las ocasiones del pensar crítico-constructivo, por cuanto es necesario captar el movimiento en el interior de los diversos modos en que la subjetividad se expresa en las tramas intersubjetivas del espacio escolar.

La evaluación debe ser posibilidad para rescatar la condición de sujeto social del alumno y de los procesos de interpretación en la construcción de significados desde los espacios de la interacción pedagógica. Por esto, la evaluación debe constituir una búsqueda en las singularidades del sujeto, lo que supone un proceso que debe ir hacia la interioridad de los modos como el sujeto construye su subjetividad en el desarrollo de la actividad pedagógica.

Esta propuesta de evaluación debe ser lugar de expresión de las relaciones humanas, como espacios intersubjetivos, que le dan al sujeto un papel protagónico en cuanto papel para él formarse. Es decir, posibilidad para que la evaluación sea el espacio para considerar como fundamental, las dimensiones constituyentes que todos compartimos en tanto seres humanos y que nos confieren una forma de ser; puntos de vista, modos de pensar, modos de expresión del lenguaje, sensibilidades, afectos, etc.

En este sentido, la evaluación, en palabras de Pérez Luna debe significar un lugar para “producir una nueva relación de sentido, donde no se trate de domesticar al otro, sino dejar que la formación sea la expresión del otro que se inventa a sí mismo desde el estallido de su propia intimidad” (2006).

Así la evaluación emerge como proceso para que el sujeto establezca correspondencia entre él y el contenido de conocimientos,

por eso esta visión de espacio pedagógico de la evaluación, implica comprometer a los sujetos involucrados organizadamente para enfrentar las distintas situaciones-problema que conforman su cotidianidad.

La evaluación debe ser apertura hacia lo cotidiano, porque en ese espacio de vida se tejen, se transversan, diversas expresiones de lo subjetivo. Así, la evaluación rompe con la hegemonía de los discursos sujetados en el lenguaje objetivista institucional y de los significados que se legitiman a través de ella y por tanto, la apartan del ser humano como expresión de la sensibilidad. La evaluación en este contexto pedagógico se constituye en un espacio de la libertad, lo irrepetible, lo nuevo, lo inédito, de la innovación permanente, por cuanto, la conformación de subjetividades se expresa en una red de articulaciones e interconexiones difíciles de aprehender bajo las categorías de certeza, control y medición.

## Referencias

- ARANGUREN, C. y ANTÚNEZ, A. (1998). Aproximación teórica y epistemológica al problema de la evaluación. Su condición en Educación Básica. En Revista **Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales** N° 3 Mérida: ULA Facultad de Humanidades y Educación.
- ARANGUREN, C. y ANTÚNEZ, A. (2004). Problemática Teórico-Filosófica de la evaluación en la Educación Básica durante las dos últimas décadas del siglo XX. En Revista **Educere** N° 25.
- AUGÉ, M. (1996). **El sentido de los otros**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- COHEN, Esther. (1998). Genealogía del concepto de Subjetividad. En **Ensayo y Subjetividad**. En <http://www.psi.uba.ar/carrerasdegrado/terapia/social/paginanueva1.htm/>.
- CORTINA, A. (1997). **La ética de la sociedad civil**. Madrid: Editorial Anaya.
- DARÓS, W. R. (2000). Antroposmoderno ¿Apología del nihilismo? La defensa del nihilismo realizada por G. Vattimo. Observaciones desde el

- Pensamiento de M. F. Sciacca. CONICET. En <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/>.
- FONTALVO P., R. (1999). Educación y Transdisciplinariedad. Un desafío para el pensamiento complejo en América Latina". En **RELEA**. Caracas U.C.V. Comisión de Estudios de Postgrado. FACES.
- FOUCAULT, M. (1991). **La hermenéutica del sujeto**. México: Fondo de Cultura Económica.
- GADAMER, H. G. (1999). **Verdad y método**. Vol I. 4ª edición. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- GUTIÉRREZ G., A. (1999). Un día antes de la complejidad. En **RELEA** N° 7. Posmodernidad, transdisciplina, complejidad. Caracas, Venezuela.
- HEIDEGGER, M. (1998). **El ser y el tiempo**. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica. FCE.
- LEON VEGA, E. (1992). La experiencia en la construcción del conocimiento social. En H. Zelman. (Coord.). (1995). **Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América Latina**. U.N.A.M.-CRIM. México: Editorial Nueva Sociedad.
- LARROSA, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En Escuela, Poder y Subjetivación. Revista **Genealogía del poder** N° 26. Madrid, España: Ediciones de la Piqueta.
- LANZ, R. (1998). La deriva posmoderna del sujeto para una semiótica del poder. **Colecciones Monográficas**: 66 C.D.C.H. U.C.V. Caracas Venezuela.
- MAGENDZO, A. (2003). **Transversalidad y currículum**. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- MARDONES, J. (1997). La crítica postmoderna de la Modernidad. En **APORTES**: La postmodernidad: implicaciones para la educación. Santa Fe de Bogotá, D.C. Colombia: Editorial Dimensión Educativa.
- MARÍN, L. (1999). **Tendencias: diálogos con la pedagogía sujeto, subjetivación y formación pedagógica**. En <http://www.psi.uba.ar/carrerasdegrado/terapia/social/paginanueva1.htm/>.
- MARTÍNEZ B., Alberto. (2003). La Enseñanza como Posibilidad del Pensamiento. En **Pedagogía y Epistemología**. Santa Fe de Bogotá, D.C. Colombia. Colección Pedagogía e Historia. Cooperativa Editorial Magisterio.

Curcu, Antonio. *Sujeto, subjetividad y formación en educación*. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 13 (2008):195-216.

- MARTÍNEZ F., J. (1995). **Tecnologías del yo**. Material mimeográfico. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Santa Fe de Bogotá, D.C. Colombia.
- MOLINA, A. (2000). La evaluación desde la complejidad de la escuela. En *Revista Planteamientos en Educación*. Edición Escuela Pedagógica Experimental. Colombia.
- MORIN, E. (1994). La noción de sujeto. En **Nuevos Paradigmas Cultura y Subjetividad**. Buenos Aires: Paidós.
- MORIN, E. (2000). **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona; España: Editorial Gedisa.
- MOYA, C. (1996). El sujeto enunciado. En **Tiempo de subjetividad**. Manuel Cruz (Compilador) España: Editorial Paidós.
- PÉREZ LUNA, E. (1998). Hacia una evaluación cualitativa. En **Revista de Educación**. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial UPEL-FEDEUPEL.
- PÉREZ LUNA, E. (1998). Epistemología de la Evaluación Cualitativa. En **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida. U.L.A.
- PÉREZ LUNA, E. (2003). **Epistemología, Currículum y Formación Docente**. Cumaná, Venezuela: Publicaciones del Rectorado Imprenta Universitaria. U.D.O.
- PÉREZ LUNA, E. y SÁNCHEZ, J. (2005). **Fundamentos de Evaluación Cualitativa**. Caracas, Venezuela: Editorial CEC, SA. Editora El Nacional y la Universidad de Oriente.
- PÉREZ LUNA, E. (2005). Enseñanza y evaluación: lo uno y lo diverso. En **Educere**, año 9, N° 31 Mérida: U.L.A.
- PÉREZ LUNA, E. (2006). **Pedagogía, investigación y subjetividad: de la complejidad y la transdisciplinariedad al fin de la investigación sin sujeto**. Material Mimeográfico Universidad de Oriente. Coordinación de Estudios de Postgrado. Cumaná. Venezuela.
- QUIROZ, D. (1997). Hacia una epistemología del otro como sujeto de la investigación antropológica. En **Cinta de Moebio** N° 2. Facultad de ciencias sociales Universidad de Chile. En <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/02/frames35.htm/>.
- SACRISTÁN, J. G. (1993). La evaluación en la enseñanza. En **La evaluación su teoría y su práctica**. Caracas, Venezuela: Cooperativa laboratorio educativo.

- SÁENZ, O. (2003). Hacia una pedagogía de subjetivación. En **Pedagogía y Epistemología**. Colección Pedagogía e Historia. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- SÁNCHEZ G., S. (2001). **Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador**. Bogotá Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- SAVATER, F. (1991). **La herencia ética de la ilustración** Barcelona, España. Carlos Thiebaut. Edic. Crítica
- SERRANO, E. (1994). **Legitimación y Racionalización. Weber y Habermas la dimensión normativa de un orden secularizado**. Barcelona, España: Editorial Antropos.
- TÉLLEZ, M. (1997). Del sujeto como mismidad originaria a las prácticas de producción de subjetividad. En **RELEA** N° 2: Sujeto a la deriva. F.A.C.E.S. – U.C.V. Caracas, Venezuela.
- TÉLLEZ, M. (1998). Desde la alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo. En **RELEA** N° 5: Educación la otredad que somos. F.A.C.E.S. – U.C.V. Caracas, Venezuela.
- VATTIMO, G. (1992). Hacia una ontología del declinar. En **Más allá del sujeto. Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica**. Barcelona: Paidós. Traducido por Juan Carlos Gentile Vitale.
- VATTIMO, G. (1991). La crisis de la subjetividad de Nietzsche a Heidegger. En **Ética de la interpretación**. Barcelona: Paidós. Traducido por T. Oñate. En [http://personales.ciudad.com.ar/M\\_Heidegger/crisis-subjetividad.htm/](http://personales.ciudad.com.ar/M_Heidegger/crisis-subjetividad.htm/).
- VALERA-VILLEGAS, G. (2002). **Pedagogía de la alteridad. Una dialógica del encuentro con el otro**. UCV. FHE. Comisión de Estudios de Postgrado. Caracas. Venezuela.
- VILAR, G. (1996). La identidad y la práctica. En **Tiempo de subjetividad**. Manuel Cruz (Compilador). España. Editorial Paidós.
- ZEMELMAN. (1992). **Los horizontes de la razón**. Barcelona, España: Editorial Antropos. Tomos I y II.
- ZEMELMAN. (1998). Crítica, epistemología y educación. En **Tecnología Educativa**. Vol. XIII. N° 2.