

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**  
**Convenio CINDE – Universidad de Manizales**  
**IV Cohorte**

**Línea de Socialización Política**  
***María Teresa Luna Carmona***  
**Asesora**

**LAS VIVENCIAS SUBJETIVAS EN SITUACIONES DE  
EVALUACIÓN**

**Por**

***Maritza Castañeda Valencia\****  
***Ana María Restrepo Arbeláez\****  
***Beatriz Elena Úsuga Cardona\****  
***Ángela Lucía Velosa Escobar\****

**Medellín, Junio de 2006**

\*Este trabajo es requisito para optar al título de magistras en Educación y Desarrollo Humano. Convenio Cinde-Universidad de Manizales

## **AGRADECIMIENTOS**

Compañeras de viaje que hemos sido desde que conformamos el grupo de estudio y de investigación, compartimos inquietudes y preguntas que nos han llevado a búsquedas muy profundas como lo es el objeto de éste estudio: Las vivencias subjetivas en situaciones de evaluación.

Hoy comprendemos que de las diferentes formas de ver la vida, cada una nos hemos enriquecido, crecido desde las incertidumbres y las certezas, desde los miedos y las fortalezas y hasta de las preguntas sin respuesta.

Como compañeras de viaje nos hemos regalado sabiduría, algunas veces expresada y otras veces silenciada, para construir y recorrer el camino hacia nosotras mismas, hacia lo que hay dentro de cada una, que se ha quedado plasmado en este estudio y emerge constantemente.

Un día encontramos otros caminantes quienes nos regalaron sus vivencias, a *Margarita, Pedro, Emily, Carlos, Iván, Lucía, Pablo y María* un agradecimiento profundo, como también a *María Teresa* quien ha caminado a nuestro lado, iluminándonos el sendero y ayudándonos a comprender el complejo entramado de las vivencias y relaciones en las situaciones de evaluación en las que a diario transitamos.

Gracias, mil y mil gracias a todos y a todas, quienes padecieron y gozaron con nosotras tan grandiosos momentos.

*Ana María, Maritza, Ángela Lucía y Beatríz Elena.*

## **PRESENTACIÓN**

El estudio "Las vivencias subjetivas en situaciones de evaluación" desarrolla un tema de gran actualidad, es polémico por la coyuntura política que aspira a reducir la evaluación a un asunto de estándares, técnicas y funciones.

La investigación es específica en su propósito y logra mantener el hilo conductor con respecto a lo que se propone indagar; conserva el rigor y la sistematicidad propia de la investigación científica y deja gran espacio a la creación y a la reflexión sobre el rostro humano de la evaluación.

Resalta de modo especial la calidad del texto; se convierte en una obra que invita a los (as) lectores (as) a tocar con sus sentidos la problemática que recrean. El gusto por las imágenes hace que se multipliquen las oportunidades de hacer del texto, un viaje por los sentimientos; es un texto cálido y deja ver el amor con el que las autoras y su asesora asumieron el reto comunicativo sin sacrificar el rigor.

*Ana Julia Hoyos González*

## **TABLA DE CONTENIDO**

<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>2</b>
<b>PRESENTACIÓN .....</b>	<b>4</b>
<b>TABLA DE CONTENIDO .....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>8</b>
<b>¿QUÉ PASA CON LA EVALUACIÓN? .....</b>	<b>10</b>
<b>¿QUIÉNES SON NUESTROS SUJETOS ENTREVISTADOS? .....</b>	<b>33</b>
<b>Preocuparse por el otro... ..</b>	<b>34</b>
<b>Una y otra vez. ....</b>	<b>35</b>
<b>Emily, conoce el miedo y la angustia .....</b>	<b>36</b>
<b>Carlos sin miedo .....</b>	<b>38</b>

<b>Atravesado por el dolor y el amor.....</b>	<b>41</b>
<b>Historias que dejan huellas.....</b>	<b>42</b>
<b>Búsqueda de su Ser y su Hacer.....</b>	<b>45</b>
<b>Vida y la satisfacción de ser maestra.....</b>	<b>46</b>
<b>¿QUÉ DEJA LA EVALUACIÓN EN EL SUJETO? .....</b>	<b>49</b>
<b>Sentimientos que deja la evaluación en el Sujeto.....</b>	<b>50</b>
Miedo .....	50
Indignación .....	58
<b>Conflictos que deja la evaluación en el Sujeto. ....</b>	<b>63</b>
<b>Marcas de la evaluación en la Subjetividad .....</b>	<b>72</b>
Reflexividad.....	73
El replanteamiento del sentido de la evaluación .....	81
La resistencia a volver a aparecer .....	84
<b>¿QUÉ REFLEXIONES Y PREGUNTAS NOS QUEDAN? .....</b>	<b>87</b>
<b>¿CUÁLES OBRAS CONSULTAMOS? .....</b>	<b>101</b>
<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>104</b>
<b>Consentimiento informado.....</b>	<b>105</b>
<b>Transcripciones textuales de entrevistas .....</b>	<b>105</b>
a. Margarita .....	105
b. Pedro.....	105
c. Emily.....	105
d. Carlos .....	105
e. Iván .....	105
f. Lucia.....	105
g. Pablo .....	105
h. Maria.....	105
<b>Fragmentos seleccionados de entrevistas.....</b>	<b>105</b>
<b>Ejemplos de Análisis:.....</b>	<b>105</b>
<b>Primer ejercicio: para cada entrevista.....</b>	<b>105</b>
a. Identificación marcas símbolo .....	105
b. Construcción de hipótesis de sentido .....	105
c. Tejido simbólico. Primer mapa de relaciones.....	105
<b>Segundo ejercicio: aspectos comunes entre entrevistas del mismo entrevistador .....</b>	<b>105</b>

**Tercer ejercicio: aspectos comunes entre entrevistas de diferentes entrevistadores** 105

**Cuarto ejercicio: aspectos seleccionados. ....**105

## **INTRODUCCIÓN**

¿Por qué explorar e intentar comprender las vivencias subjetivas en las situaciones de evaluación?

En muchos momentos y etapas de nuestra vida los seres humanos estamos abocados a vivenciar situaciones de evaluación; desde la niñez y durante toda la vida vamos acumulando experiencias y recuerdos, algunos poco y otros muy significativos que van marcando nuestra forma de ser, pensar y actuar.

En nuestro proceso vital compartimos con otros seres humanos, nuestra forma de ser, de pensar y de hacer en el mundo de la vida cotidiana, esto deja huellas en nosotros y en los otros; la evaluación es uno de tantos procesos en los que nos encontramos cara a cara con nuestros semejantes. Vivimos sumergidos en situaciones de evaluación en la cotidianidad.

Muchos son los métodos, las técnicas y las normas en las que se han centrado las reflexiones acerca de la evaluación; existen numerosos textos, documentos y artículos para tratar de dar respuesta a un tema que sigue siendo



problematizador. Sin embargo, poco se ha escrito e investigado sobre lo que hay detrás de toda vivencia en situaciones de evaluación, tanto como evaluado o como evaluador.

Poco o casi nada se ha indagado sobre las vivencias subjetivas en procesos de evaluación, sobre la ética y la moral de quien evalúa y sobre el sentido que ésta tiene para el evaluado. Como tampoco se ha dicho mucho sobre la intencionalidad de la evaluación, sobre lo que hay en la conciencia de los Sujetos que participan de ésta práctica.

Intentar comprender el tema es todo un reto, creemos que esto nos ayuda a encontrar otras formas de asumir esta práctica pedagógica y de formación, a tener otras miradas para abordarla que incluyan al Sujeto en su totalidad, tanto al evaluado como al evaluador y que no deje por fuera lo que éste. Es, más que lo que hace, sabe y tiene. También nos ayuda a develar, los actores, las acciones, las relaciones que allí se cruzan y los efectos o marcas que ésta deja en el Sujeto.

Los hallazgos de este recorrido nos permiten suponer que las prácticas evaluativas tienen un potencial para cualificar la vida de aquellos cuyo proceso formativo está en nuestras manos. Podemos conocer o saber mucho del tema de evaluación si leemos o escribimos tratados... pero sólo si escuchamos las voces de quienes han vivenciado situaciones que han dejado huellas o marcas en sus vidas... podemos comprenderlo.

## 1

### ¿Qué pasa con la evaluación?

Figura 1 – "Mi Madre, Yo", Kenojuak Ashevak. Arte Inuit.



1 Cuando nos propusimos realizar una investigación que tuviera como tema la evaluación, empezamos a descubrir que era posible y necesario ver la evaluación *desde otro lugar*. Desde el inicio de nuestra investigación el camino no estaba trazado en ningún mapa, además, sentíamos la magnitud de la instrumentalidad que orienta el ejercicio de la evaluación no sólo en los textos, que hasta ese momento habíamos revisado, sino además, en las prácticas que encontramos en la vida cotidiana de las instituciones en las cuales cada una de nosotras participa y trabaja como educadora.

El mundo de la ciencia, desde el paradigma positivista nos ha permitido ver la evaluación como un asunto técnico, de método y de forma con la pretensión de ser objetiva. No es extraño pues, que las organizaciones con sus innovaciones

---

<sup>1</sup> *Mi Madre, Yo/ My Mother, Myself* .Autor: Kenojuak Ashevak. Es uno de los más conocidos artistas del arte Inuit. Creció viajando de campamento en campamento en el sur de la Isla Baffin y en el ártico del Este en Canadá. Su carrera se inició a finales de la década de los cincuenta.

constantes, apliquen instrumentos evaluativos para alcanzar la estandarización y la homogeneización de los procesos, además, para asegurar si se cumple o no, con los resultados esperados. Por lo tanto, el peso de la evaluación recae sobre los Sujetos vinculados a éstas. Los efectos se reflejan en el Sujeto; la disociación parece ser una constante, ya que éste, no es *dueño de su tiempo, de su espacio, de sus recuerdos y de sus proyectos*. En este sentido, la construcción de sí mismo y de su historia personal se hace cada vez más fragmentada.

En este punto de la reflexión, empezamos a ver que el Sujeto en cualquier situación del mundo moderno se relaciona con otros en la búsqueda de un fin de propósitos, uno de estos contextos relacionales es la evaluación, en el que pareciera que rara vez emergen preguntas e interrogantes que giren alrededor del sí mismo, de lo que siente, de sus necesidades, intereses y potencialidades como ser humano. Por esta vía, comprendimos que es necesario rescatar la evaluación como una práctica compleja sumergida en la cotidianidad.

Comencemos dando un ejemplo, en el libro de Leonor Buendía Eisman, Ma. Pilar Colás Bravo y Fuensanta Hernández Pina (1998), aparece la reseña de un estudio realizado por Amparo Martínez, sobre el fracaso escolar,

*"[...] uno de los temas claves de la investigación psicopedagógica en la década de los ochentas, el fracaso escolar. Esta investigación constata la incidencia de factores sociales y aptitudes personales en el fracaso escolar. Este estudio se aborda desde la percepción de los niños fracasados. El objetivo era conocer cómo los sujetos perciben su propio fracaso, cuales son sus sentimientos, ideas, concepciones, explicaciones del hecho, etc. Esta investigación de corte eminentemente fenomenológico, que, además, puede incluir una dimensión hermenéutica al tratar de conocer por qué los niños comprenden e interpretan así el fenómeno, o si tienen los niños distintas interpretaciones del fenómeno según los contextos en los que se expresan. Las claves que se manejan desde la perspectiva fenomenológica y hermenéutica son realmente importantes para abordar temas educativos.*

Un ejemplo como este, nos animó en el proceso de concreción de nuestro interés investigativo. *Intuíamos*<sup>2</sup> que algo más se podía explorar para aproximarnos al tema desde lugares más cercanos al ser y al sentir. Algunos de nuestros cuestionamientos al comienzo, insistentemente retornaban al mismo lugar: el saber y el hacer. Fue el momento de la verdadera problematización y desde entonces, decidimos que la opción de la línea de Socialización Política<sup>3</sup> sería el norte de nuestro recorrido, en la que el Sujeto es medular en su reflexión.

Iniciamos el camino para aproximarnos a una exploración preliminar. Comenzaron a emerger muchas preguntas: ¿Es la evaluación un mecanismo para ejercer el poder?, ¿Influye la historia personal del Sujeto que evalúa?, ¿Qué discurso media las situaciones evaluativas?, ¿Qué intencionalidades tiene la evaluación?, ¿Qué tipo de relaciones se establecen en situaciones de evaluación? Y... ¿La moral del Sujeto tiene algo que ver en las situaciones de evaluación?

Figura 2 – "El Pensador",  
Auguste Rodin



Continuamos nuestras reflexiones paralelamente con el análisis teórico conceptual en el taller de línea; éstas motivaron la búsqueda de relaciones entre la evaluación y la forma de asumirla desde el Sujeto.

Revisamos de nuevo algunos textos que otrora nos habían ofrecido posturas aceptables y que hoy consideramos insuficientes, nos dimos cuenta que nuestros esquemas básicos configuraban una referencia con tendencia hacia la dimensión cognitiva.

---

<sup>2</sup> *Intuíamos*, La intuición según el diccionario Larousse, hace referencia al conocimiento claro, recto o inmediato de verdades que penetran en nuestro espíritu sin necesidad de razonamiento. Según el mismo diccionario en la versión de 1992 la intuición 1. Se refiere a la percepción íntima e instantánea de una idea o una verdad, tal como si se tuviera a la vista. 2. Facultad de comprender las cosas sin razonamiento.

<sup>3</sup> Es la línea de investigación en la cual se inscribe este estudio, referida al análisis de la construcción de los comportamientos políticos de los Sujetos.

Antes de entrar en nuestro asunto conviene recordar una las propuestas de evaluación más novedosas, *la evaluación formativa*, de la que tanto hemos escuchado, hasta ahora entendemos que no ha dado el giro hacia el Sujeto, continúa situada en mejorar el instrumento, los procesos, la técnica, la norma, presentando con ello, múltiples alternativas instrumentales para que se hagan explícitos los procesos mentales, en este sentido, el énfasis continúa en lo cognitivo.

Entre los textos que analizamos, encontramos la propuesta de Latorre y Suárez (2001), quienes sugieren la evaluación desde un diseño fundamentado en el paradigma cualitativo, con un enfoque socio crítico/interpretativo. Su propuesta reconoce a la *persona* desde una postura dinámica de Ser en desarrollo y constante interacción, lo que posibilita humanizar las relaciones, rescatar la singularidad y la diferencia para la emancipación del Ser. Ellos proponen un diseño de evaluación como *mediación* en la que se debe abrir el espacio a la reificación de la persona y la comunidad, no su simple objetivación como si fueran hechos fácticos, desarraigados de la persona y de los significados que ésta ha elaborado.

Una vez identificado el Sujeto, como asunto central en nuestro proyecto de investigación, emprendimos la búsqueda de autores que iluminaran nuestros análisis sobre éste. Encontramos a Alain Touraine (2001), quien guió nuestros pasos hacia la reflexión. Con él comprendimos que el Sujeto en la modernidad está en crisis y ésta, es una crisis del sentido de lo humano, que tiene efectos directos en el pensamiento respecto a la educación y se hace evidente en la ruptura creada entre el universo de la intervención técnica sobre el mundo y el universo de la conciencia humana de sí. También encontramos conceptos como la subjetivación, el Sujeto personal, el Sujeto político, el Sujeto actor.

Agregando a lo anterior, para Touraine el Sujeto "es el deseo del individuo de ser un actor. La subjetivación es el deseo de individuación y este proceso sólo puede desarrollarse si existe una interfaz suficiente entre el mundo de la instrumentalidad y el de la identidad" (2001: 66). Esta interfaz puede considerarse como la posibilidad de conectar al individuo - seducido y desmembrado solamente por las ofertas globales del mercado-, con un otro que rearticula su búsqueda, que define y defiende lo que hace, que reivindica su derecho a la existencia individual. Un Sujeto capaz de dialogar y de comprender y comprenderse entre las múltiples tendencias de las experiencias personales y sociales. Y es que sólo es posible hacer-se Sujeto en esta interacción con la sociedad.

Habría que exponer también las ideas sobre el Sujeto que Denise Najmanovich, desarrolla, ya que aparecen en la misma corriente de pensamiento, ella expresa "No nacemos Sujetos sino que devenimos tales en y a través del juego social<sup>4</sup>. [...] y este cambio no sólo se da a nivel conceptual, sino que implica también abrirnos a una nueva sensibilidad y a otras formas de actuar y de conocer, a otra ética y otra estética, ya que desde la mirada compleja estas dimensiones son inseparables en el convivir humano" (2001:1-5).

De análoga manera, Touraine refiere: "La idea del Sujeto es indispensable si se quieren descubrir las condiciones de la comunicación intercultural y la democracia; y en esta perspectiva, adquiere una significación política" (2001:68)

Estas mismas ideas en torno al Sujeto las encontramos en las palabras de María Teresa Luna, "la subjetividad es el espacio del siendo en el que estamos conectados con el afuera, pero no es sólo interioridad, es todo eso procesual, lo que hay en el tránsito entre el ser individuo y ser Sujeto" (Asesoría)

---

<sup>4</sup> Najmanovich, Denise. "Pensar la Subjetividad". En: módulo III, "La construcción de los datos en la investigación en ciencias sociales". CINDE, 2001.

A propósito de lo que hasta ahora vamos comprendiendo, es importante exponer las ideas de Najmanovich sobre la subjetividad, esta "es la forma peculiar que adopta el vínculo humano-mundo en cada uno de nosotros, es el espacio de libertad y creatividad, el espacio de la ética. El sujeto no se caracteriza solamente por su subjetividad, sino por ser al mismo tiempo capaz de objetivar, es decir, de convenir, de acordar en el seno de la comunidad, de producir un imaginario común y por tanto de construir su realidad." (2001:5-6)

Dentro de este marco hemos también de considerar las reflexiones de Charles Taylor<sup>5</sup>, determinamos la interioridad en nuestro lenguaje de auto-comprensión donde el antónimo dentro-fuera desempeña un papel importante. Asumimos que nuestros pensamientos, ideas y sentimientos están "dentro" de nosotros, mientras que los objetos en el mundo a los que se refieren esos estados mentales están "fuera". Entendemos también que nuestras capacidades o potencialidades como algo "interior", están a la espera de una acción que las pondrá de manifiesto en el mundo público.

Esta localización no es universal y tampoco es un hecho, dimensiona más un modo de auto-interpretación limitado históricamente, por estar vinculado al sentido del yo, y por lo tanto al sentido de las fuentes morales. Éstas pueden cambiar a través de la historia, pero cuando una determinada constelación del yo, de las fuentes morales y de la localización es "nuestra", desde dentro de ella experimentamos y reflexionamos sobre nuestra situación moral. Es aquí donde adquiere significado la profundización de las vivencias en el Sujeto que las siente, asumido este como Sujeto histórico y cultural.

---

<sup>5</sup> Taylor, Charles. Interioridad. En: *"Las fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna"*. Barcelona. Editorial Paidós. 1989. 127-128

En este orden de ideas, la problemática de la evaluación está atravesada por las dinámicas que constituyen las interacciones entre los actores educativos, en relación con la experiencia discursiva en el contexto interactivo y los valores que se revelan en los espacios evaluativos; las cuales son contradictorias, conflictivas, incoherentes entre el discurso y la práctica, evidenciando choques de saberes, de valores, de creencias, de ejercicio de la libertad, entre otros.

Al quedar claro que nuestro interés investigativo es indagar sobre la evaluación no como un asunto técnico, sino como una experiencia del ser humano interrelacional, nos interesa entonces llegar a comprender las vivencias subjetivas por las que atraviesa el Ser en situaciones de evaluación y cómo se construye esta realidad en los sujetos entrevistados, a partir de lo cual intentamos reconstruir el sentido que tiene la evaluación para éstos.

Esta aventura investigativa la contemplamos como un viaje maravilloso, llena de caminos para recorrer en compañía de los autores que elegimos, con ellos intentaremos comprender las vivencias subjetivas en las diversas situaciones de evaluación. Este viaje lo comprendemos como...

"Cada nuevo libro es un viaje. Pero un viaje con los ojos vendados por mares jamás vistos: con la venda en los ojos, el terror de la oscuridad es total. Cuando siento una inspiración, muero de miedo porque sé que de nuevo viajaré solo por un mundo que me rechaza. [...] Mis limitaciones son la materia prima que ha de trabajarse mientras no se alcance el objetivo". (Lispector, 2003:17)



## 2

### ¿Cómo realizamos el trabajo?

*"Atravesar este libro acompañando a Ángela es tarea delicada como si, en una caminata, yo llevase en la palma ahuecada de mi mano la yema pura de un huevo sin hacerle perder su contorno invisible pero real: invisible, aunque haya una piel hecha de casi nada que rodea la yema leve y la mantiene sin romperse para que siga siendo una yema redonda".*

*(Lispector, 2003:47)*

Figura 3 – "Vibraciones Positivas", Roy Thomas.



Aquí comienza a concretarse nuestro itinerario investigativo, nos propusimos desarrollar este proyecto de investigación desde una perspectiva epistemológica y

metodológica apoyada en la *filosofía hermenéutica*, como una forma de acercamiento a la interpretación del fenómeno elegido. Nos aproximamos a la *investigación comprensiva*, cuyo interés se centra en los datos cualitativos, el

---

<sup>6</sup> *Vibraciones Positivas/ Positive Vibrations. Autor: Roy Thomas. "El círculo naranja representa el Espíritu que nos da la vida. Los dos pájaros están intercambiando vibraciones positivas. Representan los dos ojos que tenemos para ver el bien, las dos manos para hacer cosas buenas y los dos pies para que nos conduzcan en la dirección correcta. Las cuatro líneas representan las cuatro direcciones: de dónde venimos, dónde hemos estado, dónde estamos y hacia dónde nos dirigimos".*

manejo crítico del lenguaje y la teorización, privilegiando el acercamiento metodológico por el camino del testimonio o la narración de vivencias.

Lo que nos atrajo de la investigación cualitativa es que se refiere al conjunto de procesos que permiten *acceder comprensivamente al sentido* de las prácticas de vida. En el campo de la investigación cualitativa encontramos que incluye tradiciones asociadas entre otras con la hermenéutica.

En consonancia con lo anterior, consideramos que la *corriente filosófica hermenéutica* sería el método que utilizaríamos para nuestro ejercicio investigativo, ésta, entendida como el arte de interpretar los fenómenos a partir de los textos y desde la que se percibe que todo lenguaje y todo conocimiento es interpretación. Como nos lo amplía Ernesto Águila Zúñiga (2005: 24)

“Tal vez, es esta la corriente filosófica que ha llevado más lejos y a niveles más radicales esta nueva centralidad del lenguaje, en el sentido de superar su condición de instrumento u objeto, y situarlo como el lugar a través del cual la realidad y el *ser* se expresan”.

En el entramado de relaciones que hemos ido tejiendo en este recorrido de tipo comprensivo, a partir de la corriente filosófica mencionada, el papel del lenguaje en el ejercicio de interpretar, es de vital importancia, como lo expresa María Teresa Luna<sup>7</sup>,

“La investigación cualitativa de corte hermenéutico manifiesta una especial preocupación por el lenguaje. El interés por este objeto ha ido configurando propuestas que definen un territorio en el que el lenguaje se hace presencia; este terreno es el de la discursividad humana. El concepto de discursividad alude a la dinámica de la construcción del mundo simbólico de los sujetos, en experiencias tanto de intercambio comunicativo con otros como de inmersión en las prácticas y representaciones que constituyen su universo cultural”. (2005:6-7)

En este punto de nuestro recorrido vale la pena considerar que la filosofía en su giro lingüístico, aquel que se ha entendido como *"el giro de la teoría crítica hacia*

---

<sup>7</sup> Módulo 4, “Área de investigación, Análisis cualitativo.” Maestría CINDE. Abril 2005.

*la filosofía analítica del lenguaje*<sup>8</sup> (73-74) se demuestra en los cambios que se producen en la filosofía hacia la "reconstrucción de teorías" propuesta por Habermas, en las cuales se afirma que es necesario un cambio de paradigma en la filosofía y por tanto en las ciencias sociales. Las teorías de Habermas se fundamentan en las teorías sobre *el mundo de la vida*, desarrolladas por Husserl; *en este caso la relación con la fenomenología de Husserl es necesaria, dado que esta última, [...] interviene intrínsecamente en la elaboración de la propuesta de Habermas* (74). La complementariedad entre acción comunicativa y mundo de la vida (Lebenswelt) en el nuevo paradigma, ocupa el lugar esencial, dado que la propuesta de Habermas sigue siendo un complemento universal y necesario, pero de la acción comunicativa.

Es importante explicitar que los análisis de Habermas en torno al asunto del mundo de la vida se orientan más por los desarrollos de este concepto en A. Schütz y Th. Luckmann. (76). En relación con la producción del conocimiento por el lenguaje y en el lenguaje, -el cual es *el único poder del hombre* (76)-, nos ofrecen un espacio teórico hasta ahora poco conocido para intentar comprender las vivencias subjetivas en situaciones de evaluación y, brindarnos la posibilidad de acercar las múltiples relaciones entre disciplinas, que quedan desarticuladas constantemente en las reflexiones sobre el Sujeto, las vivencias, la subjetividad y la evaluación.

De todas maneras consideramos que es importante profundizar un poco en torno al concepto *mundo de la vida*, el cual hace parte del sistema de Husserl y de toda una corriente de pensamiento que hace propio su método.

---

<sup>8</sup> Habermas citado por Guillermo Hoyos en "Comunicación y mundo de la vida". En Ideas y Valores. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1986. pp.73-105. En: Módulo CINDE: "Fundamentos y enfoques epistemológicos de la investigación en Ciencias sociales". Marzo de 2004. En este artículo Hoyos amplía los conceptos esenciales de la teoría de la "acción comunicativa" propuesta por Habermas y la *complementariedad* con la teoría de mundo de la vida (Lebenswelt) desarrollada por varios autores, entre ellos: Dilthey, Husserl, Heidegger, Schütz y Luckmann; las teorías centrales en el desarrollo de nuestra investigación.

'El método fenomenológico caracteriza actualmente un estilo de filosofía con base en descripciones de vivencias. Las investigaciones en esta línea tratan de profundizar en el problema de la representación del mundo. Lo importante es la descripción de la presencia del hombre en el mundo y a su vez la presencia del mundo en el hombre. Por ello se trabaja en base a un lenguaje descriptivo que tiene el propósito de hacer evidente la experiencia humana a través de la reflexión y así descubrir las formas genuinas y verdaderas de los propios pensamientos. (Buendía Eisman y otros, 1998:229).

No dejemos de recordar que, Husserl (1970), padre de la fenomenología, considera que ésta es una filosofía, un enfoque y un método. (229). La fenomenología, desde una posición epistemológica, enfatiza la vuelta a la reflexión y a la intuición para describir y clarificar la experiencia tal como es vivida, y se configura como conciencia (Morse, 1994: 118 citado por: Buendía Eisman y otros, 1998:229).

Hasta aquí, hemos intentado concretar las concepciones esenciales que nos guían en este trabajo, entendemos que la corriente filosófica de esta investigación se centra en el significado de la experiencia humana (fenomenología) y la comprensión de las acciones en el contexto mediadas por el lenguaje (hermenéutica). Lo esencial es descubrir en las manifestaciones orales de los sujetos, sus percepciones del mundo, para descubrir los significados e iluminar nuestras comprensiones sobre sus acciones.

En este orden de pensamiento y tratando de no olvidar las intenciones mencionadas anteriormente sobre el retorno al Sujeto, creemos pertinente enfatizar las ideas expuestas por Carlos Sandoval y otros (2005), sobre el escenario en el que las ciencias sociales y humanas y la investigación social, enfocan las realidades subjetivas e intersubjetivas, a través del contacto dialógico con los actores desde múltiples perspectivas, para entender con ellos y desde ellos cómo se construye y comprende esa realidad, por esto, la inmersión en ella, es la condición a través de la cual se logra construir los datos y sus posteriores comprensiones. (10-11)

De esta manera, "La construcción de datos vincula lo teórico, lo metodológico y lo técnico. Teje relaciones entre la perspectiva teórica y metodológica, los referentes conceptuales, las estrategias y modalidades de investigación, el objeto, los objetivos, las fuentes, las técnicas, los instrumentos de recolección, registro, sistematización y análisis". (*Ibíd.*).

Y desde luego y sin ir más lejos, nos gustaría dejar claro que...

"En este sentido, el dato puede ser entendido como grupos de hechos, observaciones, percepciones, valoraciones, significados, sentimientos, acciones, son marcas, huellas, estímulos físicos y simbólicos vehículos, mediaciones, que dan cuenta del proceso de construcción y reconstrucción de la realidad por los actores sociales en la interacción con el entorno social, cultural y físico. Son informaciones, ideográficas, detalladas, sobre el mundo recogidas de forma sistemática y con un propósito determinado". (Sandoval, 2005: 8).

En este punto de nuestro recorrido y a medida que avanzamos en el proceso de investigación, retomamos nuestros interrogantes iniciales, los cuales expresaban ¿Qué siente el evaluador al evaluar? , ¿Qué siente el evaluado?, ¿Qué discurso media la situación evaluativa? Aquí entonces, necesitábamos que alguien nos contara de viva voz sus vivencias en situaciones de evaluación y pensamos que para lograr este propósito la entrevista de una manera conversacional, fluida facilitaría la evocación de dichas vivencias.

Comprendimos en el desarrollo de nuestro trabajo, que este tipo de entrevista no es un proceso aislado, forma parte de procesos más amplios de significados de la investigación y de la realidad en donde es relevante la interpretación de los contextos. Además, el investigador y el entrevistado, llevan consigo conocimientos de la realidad a investigar; posibilidades de responder, interpretar, sintetizar, además también, gustos, intereses y rasgos de personalidad. La riqueza de la entrevista radica en develar/cuestionar lo que se sobreentiende, lo que está dado, lo obvio, lo que parece más natural.

Al llegar a este punto, resaltamos que la riqueza de la entrevista radica en que es una estrategia de tipo narrativo, no argumentativo, en la que es muy

importante la palabra oral como lugar de mediación, además, el sujeto necesita organizar discursivamente su experiencia. (Frutos: 1998).

Siguiendo con la autora, en la entrevista conversacional es a través de la palabra oral registrada y traducida por el entrevistador, en la que se da una relación hablante – oyente, una conversación en la que están presentes los esquemas interpretativos de ambos Sujetos que expresan un tipo de relación interpersonal y una *relación Cara a Cara*, (A. Schütz en S. Frutos: 1998)

En este sentido, Schütz<sup>9</sup>, afirma que: “Sólo a partir de la situación Cara a Cara, sólo desde la vivencia común del mundo en el nosotros, puede constituirse el mundo intersubjetivo” (200). Del mismo modo, acentuamos que todas las vivencias, como experiencias ante las cuales el Sujeto adopta una posición valorativa, tienen su origen en la esfera de la relación - nosotros, en la cual se comparte un tiempo y un espacio común, y abarca tanto el cuerpo como la conciencia del otro. Como bellamente lo expresa Schütz en el siguiente párrafo:

“Cuando dos personas se encuentran de esta manera una al alcance de la experiencia directa de la otra, digo que están en la situación «cara a cara». La situación cara a cara presupone una simultaneidad real que dos corrientes de conciencia separadas tienen una con otra. [...] agregamos ahora a ello la inmediatez espacial del otro, en virtud de lo cual su cuerpo está presente para mí como un campo de expresión de sus vivencias”. (192)

Hay más todavía, es esencial comprender por qué la fenomenología<sup>10</sup> definida por Husserl como la descripción de las esencias que están presentes en las vivencias, se nos hace imprescindible en esta aproximación comprensiva, *el flujo de lo vivido o corriente pura de lo vivido* (3714) en las situaciones de evaluación, se encuentra dentro del flujo vivencial. Hay que advertir que *las vivencias, entendidas como «unidades de vivencia y de sentido»*, deben ser descritas y

---

<sup>9</sup> Schütz, Alfred. *“La construcción significativa del mundo social”*. Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona. Paidós, 1993. En: Módulo III. Área de Investigación. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. CINDE. Medellín, 2005.

<sup>10</sup> Diccionario de filosofía, Ferrater Mora, Ariel referencia. p.3714

*comprendidas, pero no explicadas mediante procesos analíticos o sintéticos, pues son verdaderamente unidades y no sólo agregados de elementos simples. (Ibíd.)*

No es nuestro ánimo dejar aquí, una vivencia es *efectivamente «vivida», esto es, experimentada como una unidad dentro de la cual se insertan los elementos que el análisis descompone;* además es fundamental dejar claro que una vivencia se puede *descomponer*, que puede incluso interrumpirse en el curso del tiempo sin dejar de pertenecer a una vivencia más amplia. Por ejemplo, la vivencia de un sujeto en situación de evaluación, se puede repetir a lo largo de toda la vida, a ella se incorporan elementos de otras vivencias posteriores en situaciones similares que la agrandan y la enriquecen, que junto con esas otras vivencias penetran en la anterior, pero que pertenecen a unidades distintas. Es por esto que Husserl define las vivencias en el más amplio sentido del vocablo, *«todo lo que encontramos en el flujo de lo vivido y, por lo tanto, no sólo las vivencias intencionales, las cogitaciones actuales y potenciales, tomadas en su entera concreción, sino también las que se presentan como momentos reales en este flujo y sus partes concretas».* (3714)

Al mismo tiempo, en la actualidad el concepto 'vivencia' lo hemos encontrado en varios sentidos, pero en casi todos ellos predomina la dimensión de «inmediatez». Pueda ser esta vivencia de carácter personal, interpersonal, colectiva, subjetiva o histórica, encontramos que es entendida como un contacto en el cual el Sujeto o Sujetos que poseen la vivencia, poseen también el objeto de la vivencia. Por consiguiente el camino para la comprensión y la interpretación, a diferencia de la explicación, es el que debemos seguir.

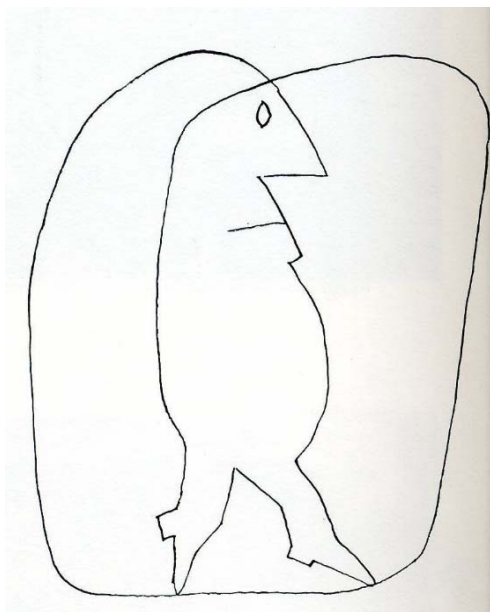
En este concepto sobre las vivencias, uno de nuestros cuestionamientos fue, ¿Las vivencias en sí mismas son subjetivas? Esta duda, nos animó a dedicarnos a estudiar las ideas de Schütz y Luckmann (2003), con ellos, encontramos que *el mundo de la vida* es intersubjetivo desde el comienzo, ellos nos dicen,

"[...] en la actitud natural de la vida cotidiana se acepta la existencia de otros hombres como algo presupuesto. [...] están, para mí, evidentemente dotados de conciencia; [...]. Además, es obvio para mí que las cosas del mundo externo son fundamentalmente las mismas para Otros que para mí". (74)

Entonces luego de esta claridad, nos preguntamos, si las vivencias son subjetivas, por qué lo son?

Ahondando todavía un poco más con los autores, aprendimos que...

Figure 4 - "The Passport", Steinberg



11

"Ahora bien, ¿cuáles son los rasgos esenciales del estilo de vivencia, [...] que caracteriza al mundo de la vida cotidiana? (53) "[...] el mundo de la vida es intersubjetivo desde el comienzo. Se me presenta como un contexto subjetivo de sentido; aparece dotado de sentido en los actos explicitativos de mi conciencia. El mundo de la vida es algo que debe ser dominado de acuerdo con mis intereses particulares. Proyecto mis propios planes en el mundo de la vida, y este resiste la realización de mis objetivos, por lo cual algunas cosas se me hacen factibles y otras no. Desde el comienzo, sin embargo, encuentro en mi mundo de la vida a semejantes que se manifiestan no solo como organismos, sino también como cuerpos dotados de conciencia, como hombres «iguales a mí». La conducta de un semejante no es, digamos, un

suceso espaciotemporal, sino más bien una acción «como la mía». Es decir, está sumergida para él en contextos de sentido, y está subjetivamente motivada e intencionalmente articulada de acuerdo con sus intereses particulares y con lo que le resulta factible. Normalmente, en la actitud natural «sabemos» lo que otro está haciendo, por qué lo hace y por qué lo hace ahora y en estas circunstancias". (35)

---

<sup>11</sup> "The *Passport* is a book about: False documents, passports, diplomas, certificates, false photographs (with false autographs), false etchings, false wine labels, letters, diaries, manuscripts, false ex-votos, calligraphy, and cacophony. Fingerprints, parades, cocktail parties, ballet, billiards, cowboys, pitchers, palm trees, cats, dog walkers, horsewomen, guitar players, automobiles, railway stations, bridges, summer and winter fashions, sphinxes, Victorian architecture, art nouveau, rubber-stamp architecture, slums and skyscrapers." John Hollander Catalog of the 1978 Steinberg retrospective at the Whitney Museum. Vintage Books. New York.



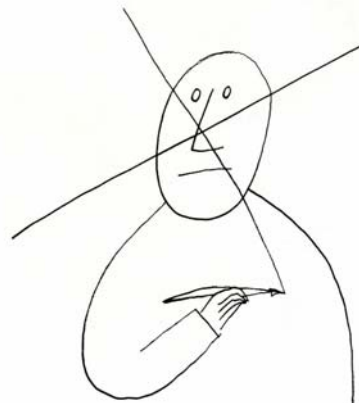
También consideramos importante traer las palabras de Schütz y Luckmann sobre el sentido que tienen las vivencias, ellos nos dicen...

"Las vivencias adquieren sentido por vez primera cuando son explicadas *post hoc* y se hacen comprensibles para mí como experiencias bien circunscritas. Así, solo tienen sentido subjetivamente aquellas vivencias que son presentadas por el recuerdo en su efectividad, que son examinadas con respecto a su constitución y que son explicadas en cuanto a su posición en un esquema de referencia a mano. [...] Por consiguiente, solo en la explicitación de mi propia conducta adquiere sentido para mí. Pero, a su vez, la conducta de mis semejantes se me hace «inteligible» mediante la interpretación en mi acervo de conocimiento de sus gestos corporales, sus movimientos expresivos, etc., con lo cual simplemente acepto como dada la posibilidad de su conducta con sentido. Además, sé que mi conducta puede ser explicitada por él como provista de sentido en sus actos de interpretación, y « sé que él sabe que yo sé». El mundo de la vida cotidiana es, por lo tanto, fundamentalmente intersubjetivo: es un mundo social". (36)

Otro de nuestros cuestionamientos fue, una cosa es vivir en el mundo de la vida y otra es vivenciar, volvimos sobre las ideas de Schütz y Luckmann y nos encontramos con que...

"*El estilo de vivencia en el mundo de la vida cotidiana.* [...] La realidad cotidiana me plantea tareas, y debo realizar mis planes dentro de ella. Me permite triunfar o quedar frustrado en mis intentos de concretar mis objetivos. Mediante mis efectuaciones, me inserto en la realidad cotidiana y la modifico. Puedo verificar los resultados de mis actos como sucesos dentro de un mundo intersubjetivo y por ende «Objetivo». Puedo dejar que los verifiquen otros, separados del proceso subjetivo generador, independientes de las circunstancias, de modo que la realidad cotidiana pueda ser producida mediante mis actos. Comparto esta realidad con otros hombres, con quienes tengo en común, no sólo objetivos, sino también medios para la concreción de estos subjetivos. Influyo en otros hombres, y estos en mí. Podemos actuar juntos. El mundo de la vida cotidiana es aquella realidad en la cual es posible la comprensión recíproca". (Schütz y Luckmann, 2003:53)

Figure 5 – "The Passport", Steinberg.



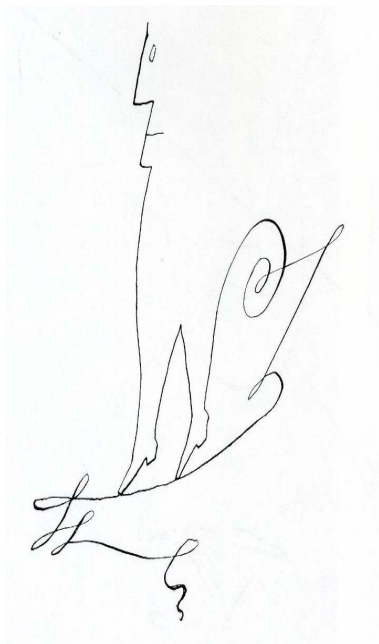
---

<sup>12</sup> Steinberg, op.cit.,1978

Todo lo que hemos escrito hasta ahora nos ayuda a profundizar en la comprensión de que estamos en el mundo de las significaciones, a eso lo llamamos vivir. Y que, vivenciar, como proceso reflexivo, permite construir experiencia. Sin embargo sentimos que ante la complejidad del tema no sobra insistir en las ideas que traemos de los autores anteriormente mencionados y enfatizar que,

“El mundo de la vida cotidiana es, por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre. Por el mundo de la vida cotidiana debe entenderse ese ámbito de la realidad que el adulto alerta y normal simplemente presupone en la actitud de sentido común”. (25)

Figure 6 – “The Passport”, Steinberg.



“Además, presupongo simplemente que otros hombres también existen en este mundo mío, y, en verdad, no solo de manera corporal y entre otros objetos, sino más bien como dotados de una conciencia que es esencialmente igual a la mía. Así, desde el comienzo, mi mundo cotidiano no es mi mundo privado, sino más bien un mundo intersubjetivo; la estructura fundamental de su realidad consiste en que es compartido por nosotros. Tal como me resulta evidente, dentro de la actitud natural, que hasta cierto punto puedo obtener conocimiento de las experiencias vividas por mis semejantes –p. ej., de los motivos de sus actos-, así también presumo que lo mismo es válido recíprocamente para ellos con respecto a mí. [...] Presupongo además que la significación de este «mundo natural» (que ya fue experimentado, dominado y nombrado por nuestros predecesores) es fundamentalmente la misma para mis semejantes que para mí, puesto que es colocado en un marco común de interpretación”. (24)

13

Con estos referentes conceptuales, emigramos al momento del análisis, el cual nos va a demostrar qué es lo que se juega subjetivamente, con la intención de comprender la construcción social de la vida humana. Concebimos al Sujeto

---

<sup>13</sup> Steinberg, op. Cit., 1978

como actor social, productor de su sociedad, y al proceso de conciencia y generación de sentido, como indisoluble de su práctica histórica.

Por ahora nos interesa subrayar que con éstas aproximaciones comprendimos que esto sólo lo podíamos construir tejiendo de manera permanente y simultánea lo conceptual y lo metodológico, para escribir nuevos textos a partir de las narraciones, en donde se develan lo aparente y las relaciones para reconstruir el sentido del fenómeno en estudio.

De todas maneras consideramos pertinente reiterar que un estudio fenomenológico, según Creswell (1998)<sup>14</sup> describe el significado de las experiencias para varios individuos sobre un concepto o fenómeno, y explora las estructuras de la conciencia en la experiencia humana. Tiene sus raíces en la perspectiva filosófica de Husserl, quien hace énfasis en los aspectos importantes a partir de los cuales los investigadores buscan la *esencia*, el significado central que subraya la experiencia y enfatiza en la *intencionalidad de la conciencia* donde las experiencias contienen apariencias externas e internas basadas en la memoria, la imagen y el significado.

Descendamos a otras particularidades, Schütz nos facilita la comprensión del concepto *experiencia* mediante la siguiente aclaración y la consecuente diferenciación del concepto *vivencia*:

"[...] mi acervo de conocimiento a mano no consiste exclusivamente en experiencias vividas directa e inicialmente por mí, sino que tiene, en su mayor parte, un origen más bien social: consiste en experiencias vividas directa o inicialmente por mis semejantes, quienes me las han comunicado. Por consiguiente, supongo- mejor dicho, lo presupongo en la práctica de la vida cotidiana- que el conocimiento a mano de otras personas es, en cierta medida, congruente con el mío, y que esto es válido no sólo con respecto al conocimiento del mundo natural, común a todos nosotros, sino también con respecto al conocimiento del mundo social y cultural en el que vivo.[...] el hombre encuentra en todo momento, en la vida cotidiana, un acervo de conocimiento a mano al que recurre como esquema para interpretar sus experiencias pasadas y presentes, y que también determinan su anticipación de las cosas futuras. Este acervo de conocimiento tiene su

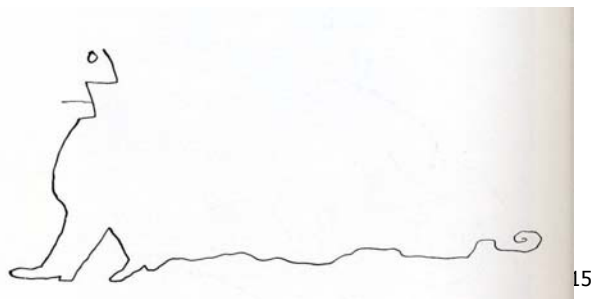
---

<sup>14</sup> Creswell citado en el Módulo II. "Procesos generales de investigación en ciencias sociales. Teoría y diseño" Convenio CINDE –Universidad de Manizales. 2004.

propia historia; ha sido constituido en y por actividades experienciales previas de nuestra conciencia, cuyo resultado a pasado a ser ahora nuestra posesión habitual. Al describir el proceso constitutivo que esto requiere, Husserl habla gráficamente de la «sedimentación» del sentido.” (Schütz, 2003:259-260)

Ahora bien, existen representaciones gráficas que nos facilitan la interpretación del sentido de las experiencias, Steinberg nos ilustra con fina magistralidad este sentido,

Figure 7 – “The Passport”, Steinberg.



“Todo lo que sé no puedo probarlo. Lo que imagino es real; [...] Me estoy sintiendo como si ya hubiese alcanzado secretamente lo que quería y continuase sin saber lo que alcancé. ¿Habrá sido esa cosa medio equívoca y esquiva que llaman vagamente «experiencia»? (Lispector, 2003:29)

Pero demos un paso más, con Hannah Arendt (2002: 219), comprendimos que en el curso de la actividad del pensamiento, lo que se convierte en significativo son *destilaciones*<sup>16</sup>...en otra época a éstas se les denominó *esencias*. En consonancia con lo anterior, la búsqueda de la evidencia en la conciencia como presupuesto fenomenológico, nos asegura la cercanía que existe entre la hermenéutica y la fenomenología.

Comprendimos ahora por qué, María Teresa Luna<sup>17</sup> comparte en otras palabras este pensamiento cuando hace la siguiente pregunta... [...] cuando se habla de evaluación cualitativa, de qué estamos hablando?, finalmente la interpretación de textos, del lenguaje, -el lenguaje es el objeto empírico de acercamiento- y al mismo tiempo la mediación fundamental que el investigador tiene”. (2004:1)

<sup>15</sup> Steinberg, op.cit., 1978

<sup>16</sup> Revelar, hacer surgir lo contenido u oculto. Diccionario de la real academia de la lengua española, Ed. 21. 1994.

<sup>17</sup> Luna María Teresa, Transcripción Seminario 4: “Comunicación y lenguaje”, junio, 2004. CINDE.

Este nos lleva a caer en la cuenta de que es posible acceder a la comprensión del lenguaje de un narrador mediante la investigación cualitativa:<sup>18</sup>

se refiere al conjunto de decisiones y procesos que permiten acceder comprensivamente al sentido de las prácticas de vida. Aquello a lo que se denomina contemporáneamente investigación cualitativa, es en sí misma una perspectiva en la que se auscultan, con la mediación del lenguaje, los diferentes lenguajes (sistemas signico-simbólicos) en los que se expresa la experiencia humana. Decir investigación cualitativa, es en este sentido, hablar de un proceso que permite construir datos que, al ser procesados, habrán de articularse en nuevas narrativas, discursos y textos sobre un objeto de estudio. (Luna, 2005:1ppt.)

Desde esta perspectiva, la dimensión narrativa de la entrevista constituye una red de significados que "muestran" una visión del mundo y se articula con la actividad interpretativa de ambos participantes.

En este momento, es imperativo que recordemos la idea expresada anteriormente en la cual planteábamos que necesitábamos que alguien nos narrara de viva voz sus vivencias significativas en situaciones de evaluación. Es en ese entonces cuando decidimos entrevistar a ocho sujetos, cuatro hombres y cuatro mujeres. Ellos y ellas deberían conocer nuestra intención, y además aprobar el deseo de participar con nosotras y recorrer el camino que desde aquí en adelante seguiríamos. Para realizar este acuerdo era necesario diseñar un *consentimiento informado*<sup>19</sup>, que en palabras de la investigadora María Eumelia Galeano es...

"[...] entendido como la decisión consciente y reflexiva que toman los sujetos sociales para participar en el proceso investigativo<sup>20</sup>. [...] Este consentimiento informado incluye: establecer acuerdos sobre los temas a trabajar, los límites de acceso a los escenarios privados, los tiempos y momentos del proceso investigativo, la agenda de entrevistas, [...] la posibilidad de hacer públicos los resultados de la investigación y la forma de difusión de los hallazgos. [...] los informes de investigación deben respetar el derecho a la intimidad no haciendo pública informaciones que puedan afectar a los actores sociales".

---

<sup>18</sup> Luna, María Teresa. "Análisis cualitativo". Seminario 12, CINDE, Abril-Mayo 2005. Presentación en Power Point.

<sup>19</sup> Ver anexo 2

<sup>20</sup> Galeano M., María Eumelia. "Diseño de proyectos en la investigación cualitativa". Fondo editorial Universidad EAFIT, 2004, p.75

Posteriormente, realizamos las entrevistas conversacionales<sup>21</sup> y transcribimos los textos. En éste sentido determinar qué palabras o acciones de la entrevista son relevantes no depende de un esquema preestablecido, sino de la competencia de nosotras como investigadoras, para establecer los nexos posibles entre los hechos narrados –vivencias- y la posterior conceptualización. La tarea de reconstrucción, en ese sentido, parte de detectar algún rasgo saliente en el continuum de la entrevista que se constituye como significativo y que posibilita el avance en el análisis.

Es por esto que desde aquí en adelante, el análisis de datos se hace a través de la metodología de la reducción que se basa en descomponer los fragmentos específicos y buscar todos los posibles significados. La actividad de nosotras como investigadoras es de selección, para posteriormente avanzar en la categorización teórica con la que nos proponemos investigar.

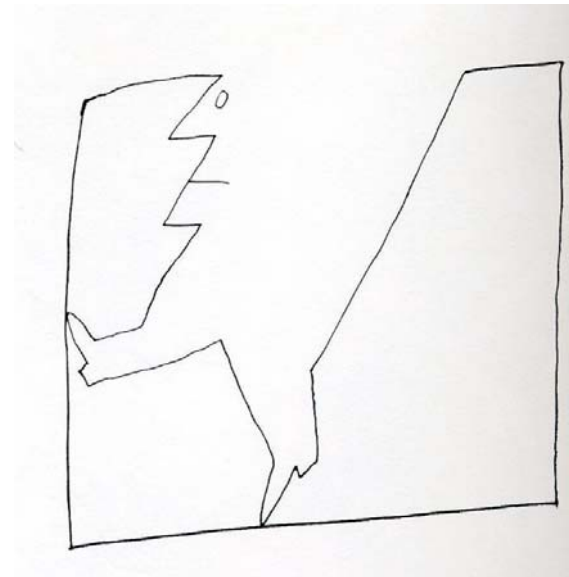
A continuación, a estos fragmentos les aplicamos la lógica de Análisis Intratextual, la cual hace énfasis en la lectura y relectura permanente de las narraciones. Para este análisis, utilizamos el *método abductivo* que según Pierce,

"[...] parte de los hechos sin, al principio, tener ninguna teoría particular a la vista, aunque está motivada por la idea de que se necesita una teoría para explicar los hechos sorprendentes. La inducción parte de una hipótesis que parece aconsejarse sin, al principio, tener ningún hecho particular a la vista, aunque necesita de los hechos para sostener la teoría. La abducción persigue una teoría. La inducción anda buscando los hechos. En la abducción, la consideración a los hechos sugiere la hipótesis. En la inducción el estudio de la hipótesis sugiere los experimentos que sacarán a la luz los verdaderos hechos a los que la hipótesis ha apuntado".

---

<sup>21</sup> Ver anexo 3: a-h

Figure 8 – "The Passport", Steinberg



22

Seguidamente, a partir de las narraciones de las vivencias, elaboramos una serie de Mapas Relacionales<sup>23</sup>. Para el ejercicio tuvimos en cuenta cinco aspectos: Los *Sujetos* o actores involucrados, las *relaciones* entre ellos, las *acciones* desarrolladas, las *estrategias* y los *efectos* que éstas tienen en los Sujetos.

Inicialmente estos aspectos se identificaron en varios momentos de la narración de cada entrevistado y luego comenzamos a dibujar las relaciones que emergían en la interpretación. Lo anterior aquí descrito, hace parte del *análisis intratextual en perspectiva simbólica*.

Luego nos dedicamos a construir un nuevo texto, haciendo una lectura interpretativa del dibujo o mapa relacional, es decir una reescritura, que nos llevó a *generar nuevos textos que se concretan en diferentes planos de la discursividad y la actividad práctica*<sup>24</sup>. (2005: 4)

---

<sup>22</sup> Steinberg, op. Cit., 1978.

<sup>23</sup> (Ver anexo 4)

<sup>24</sup> "Área de investigación, *Análisis cualitativo*." (diap. 4) Op. Cit.

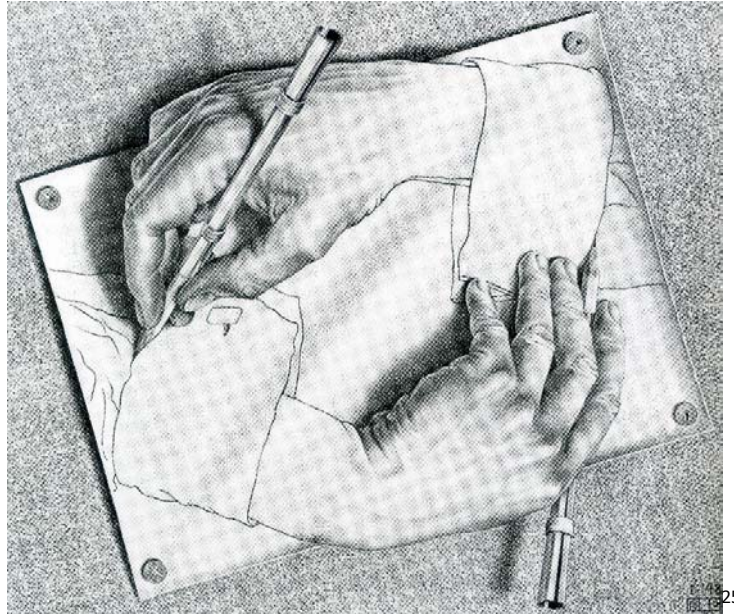


Figura 9 - "Tekenerf". M.C. Escher.

Posteriormente pasamos a la horizontalización intertextual. Este trabajo consistió en encontrar en los mapas de cada entrevista aspectos comunes, más adelante, los mismos se comparaban con los mapas relacionales del grupo total de los sujetos entrevistados.

En este momento tenemos los elementos para tematizar y tipificar los aspectos comunes encontrados, los cuales se definen como: *Consecuencias que deja la evaluación en el Sujeto*, en tres aspectos básicos: *Sentimientos, Conflictos, y Marcas*. El lector los encontrará en el capítulo cuatro, pero estimamos conveniente conocer antes las historias de todos los sujetos que participan en este estudio, éstas se encuentran en el capítulo tres que aparece a continuación.

---

<sup>25</sup> M.C. Escher. *Tekenen*. Litografía. Tomado de: Escher. Estampas y dibujos. Editorial Taschen. 1991, Berlín. p.15



### 3

## ¿Quiénes son nuestros Sujetos entrevistados?

*"Precisamente porque puedo remontarme en la corriente de mi conciencia hasta vivencias bien circunscritas y recordar un primer « este », un primer « aquel », con ello no capto reflexivamente un comienzo « absoluto ». Se me ha dicho que he nacido. Lo « sé ».*

*Alfred Schütz y Thomas Luckmann (2003:63)*

Figura 10 – "Mujer y Pinzón de las Nieves", Kenojuak Ashevak.  
Arte Inuit



26

Margarita, Pedro, Emily, Carlos, Iván, Lucía, María y Pablo son los sujetos quienes a través de narraciones nos condujeron por sus vivencias de trascendencia en el tiempo.

---

<sup>26</sup> *Mujer y Pinzón de las Nieves/ Women and Snowbird. Autor: Kenojuak Ashevak.* Es uno de los más conocidos artistas del arte Inuit. Creció viajando de campamento en campamento en el sur de la Isla Baffin y en el ártico del Este en Canadá. Su carrera se inició a finales de la década de los cincuenta e incluye numerosas comisiones nacionales e internacionales, proyectos especiales exhibiciones, títulos honoríficos, películas y libros.

Ellos y ellas fueron esenciales para permitir nuestro transitar por los múltiples recorridos de las emociones, los sentimientos, los conflictos que cada uno de ellos nos confió desde lo más íntimo de sus recuerdos. Sin ellos hubiese sido imposible continuar este trabajo, para profundizar en ese mar de situaciones significativas que nos orientaron en la elección de los autores que posteriormente nos ayudaron a comprender, desde las teorías todos los conceptos que emergen en sus narraciones.

Escuchémoslos...

### ***Preocuparse por el otro...***

Margarita es docente de cátedra en una prestigiosa universidad de la ciudad. Formada en pedagogía dentro de un enfoque estático y tradicional, lleva mucho tiempo tratando de incorporar una mirada diferente, una mirada más amplia al tema de la evaluación; una mirada que recoja procesos e intereses, que permita mejorar continuamente.

Para ella esta posición ha sido fuente de constantes contrariedades pues la escuela a la cual pertenece considera evaluar como sinónimo únicamente de calificar.

Margarita evalúa pero también es evaluada. A sus estudiantes, cada semestre, se les pasa algún formato para que, de manera anónima, la evalúen. Cuando esto ocurre ella no debe estar presente, pero siempre la universidad le deja saber como le fue. En sus años de catedrática ha sido calificada, algunas veces como la tercera, otras, como la segunda mejor docente del área. La han valorado excelente pero ella estima esta calificación como traumática porque no la considera real. Margarita, cree que puede llegar a ser muy buena profesora, pero, la excelencia... Dice: "*...es muy complicado*" Cuando conversa con sus

estudiantes después de conocer los resultados les pregunta: "*¿Díganme por qué, y qué sienten, es verdad todo eso?, ¿Realmente contestaron como debe ser?*" Ellos, responden a su desconcierto diciendo que: "*nadie se ha preocupado por nosotros, entonces como tú te preocupas, para nosotros eres excelente*". A Margarita esto le causa angustia y se expresa al respecto así: "*...eso es lo traumático; para ellos la excelencia es eso tan poquito; tienen falta de afecto, necesitan que se les valore el conocimiento, el esfuerzo que hacen*".

Margarita está convencida que "*la enseñanza tiene su valor si cambiamos los modos de valoración*". Es traumático, insiste, porque cree que el preocuparse por el otro es "*el deber ser de cualquier docente*". Es traumático porque ve la diferencia con sus compañeros de trabajo. Sus *colegas* "*no hacen el esfuerzo, se acomodaron a una metodología y se asombran con poco. Tampoco exigen, entonces reciben poco. La evaluación para la mayoría es la comodidad.*"

### ***Una y otra vez.***

Pedro, corto de estatura y de aspecto bonachón, es una persona amable e inquieta por el conocimiento y su diversidad. Es activo, organizado y colaborador. Recuerda con cariño sus años de colegio y disfruta hablando de esa época. Cuenta que fue un buen estudiante, un estudiante "*promedio... digamos entre los cinco mejores*" y que recibía muchas materias las cuales tenían un grado de dificultad alto. El área que más le interesaba era ciencias: "*allí se inculcaba la investigación y el laboratorio era un lugar bien importante*". Al área de matemáticas le tenía "*miedo*", pues los profesores eran "*unos bárbaros*" que "*se lo levantaban a uno*". Por ejemplo, en trigonometría y cálculo apenas ganaba un pequeño grupo".

Cuando terminó el colegio su primer sueño era ingresar en alguna de las ramas de las Fuerzas Militares de la Nación pero no pasó por tener un problema visual.

Pedro dice que *"la vida lo lleva a uno por otros rumbos"* y entonces decide presentarse a una de las carreras dentro de la rama de la salud, su segundo sueño. Allí le toca competir con miles de aspirantes y en su primer intento, y en su segundo intento, no pasa. Decide entonces por una opción técnica relacionada con su interés. Una opción que posteriormente le facilitara el ingreso a la carrera deseada pero a pesar de continuar presentándose y por más que insista, los exámenes no le son suficientes.

Le ofrecen a cambio, una licenciatura en una de las ramas de las ciencias experimentales. Él acepta sin saber que su fin era la docencia: *"casi me voy para atrás, iyo no quiero ser profesor!"*. Sin embargo termina la licenciatura y años más tarde realiza una especialización. Recientemente finaliza una Maestría después de muchas luchas y desmotivaciones. Pedro, finalmente, después de mucha oposición por parte de la universidad, envía su tesis a concursar al exterior y ésta resulta elegida para ser presentada en un simposio de investigación.

Actualmente, Pedro reparte su tiempo laboral como docente de educación media y de educación superior, en ambas propone, discute y confronta. Es una persona que admira y es admirada, pero, muy en el fondo su sueño sigue sin realizar y Pedro se lamenta... *"Yo quiero ser profesional en una rama de la salud pero no quiero ser profesor"...*

### ***Emily, conoce el miedo y la angustia***

Es una mujer de algo más de 40 años, se la reconoce por sus ideas que siempre expone con brillantez, en las reuniones se caracteriza por la vivacidad en sus intervenciones, lucha por sus convicciones, con firmes postulados sobre el poder que da el conocimiento, ha sido profesora universitaria durante casi una década.

Realizó estudios superiores en educación, pedagogía y administración educativa, unos años después, realizó una especialización en formulación, ejecución y evaluación de proyectos sociales y educativos.

Como profesora universitaria, se interesa en el mundo complejo de la educación y la formación, ella reconoce que hoy en día es esencial pensar en el Sujeto que se debate en las múltiples tensiones de la vida cotidiana. Para ella, los procesos de evaluación han ocupado un lugar importante en su reflexión como docente, relata que recuerda lo que sentía cuando estaba estudiando el pregrado...*"todo proceso de evaluación le generaba como angustia, a pesar de haber estudiado"*, dice: *"el solo hecho de que alguien te vaya a mirar y que te vaya a calificar te genera angustia, a veces bloqueo... y sabes una cosa, se te genera como un bloqueo mental que no te deja responder"*

Una de sus vivencias más significativa fue durante el séptimo semestre en la licenciatura, desde aquellos días recuerda, se empezó a inquietar con el tema de la evaluación, sabe que *"cuando uno tiene mucho material para estudiar y el profesor tiene fama de ser cuchilla, hay toda clase de intentos"*, porque cuando los estudiantes tienen mucha presión y material para estudiar se pueden presentar muchos intentos de fraude.

Recuerda con especial interés un día de una evaluación final de una asignatura en la que *ise rajaban muchos estudiantes!* Esa situación de evaluación le generó angustia, no solo por perder el curso como le había sucedido a muchos de sus compañeros, sino por perder su imagen. Esto era lo que más la asustaba.

Emily admiraba al profesor. Hoy como profesora, sabe que *"los profesores por experiencia lo aprenden a conocer a uno"*... y recuerda que ese día durante el examen él le dijo: *"¡No lo haga Emily! ...no lo haga porque Usted no es de esas y los nervios que tiene es precisamente por eso, usted quede tranquila"*.

Emily recuerda que después de aquella vivencia se sintió bien, *"me sentí bien conmigo porque seguí conservando esa imagen de buen estudiante, saqué bien mi examen, porque igual yo había aprendido"*, y desde ese día reconoce que *"ahí hay un algo de sí mismo que se pone en evidencia en los procesos de evaluación, que tiene que ver con valores... que tiene que ver con tu honestidad, que tiene que ver con lo que vos sos y lo que vos expresas, la manera como vos te enfrentas a un sistema de evaluación, a un proceso de evaluación"*.

Emily reconoce en esta vivencia los componentes esenciales de la moral del Sujeto, elementos que se han convertido en el foco de sus intereses investigativos, durante el relato ella dice: *"cuando yo ya evalué..., en una reflexión que yo he hecho de la evaluación que se ha quedado mucho en el tecnicismo... los profesores siempre están preguntando: ¿cómo evaluó? ¿Qué técnicas? En términos de qué instrumentos, diseño, como es mejor la pregunta"*.

Emily hoy después de reflexionar sobre esa y muchas otras vivencias está convencida de que *"la reflexión del maestro no va tanto a ese estudiante que se enfrenta al proceso de evaluación... es más el hecho mismo que la evaluación se tome en muchísimos casos en la universidad hoy día como elemento punible, como elemento de castigo, a mí me parece que eso va en contra del Sujeto, va en contra de la formación del estudiante. Pues la evaluación no tendría porque ser ese elemento que se utilice para demostrar autoridad y para castigar."*

### ***Carlos sin miedo***

Carlos ha sido profesor universitario durante más de una década, en los noventa terminó sus estudios profesionales en idiomas, unos años después recibió su título de Magíster en educación. Carlos se caracteriza por su seguridad. Su personalidad amable y tranquila demuestra a sus compañeros de trabajo y estudiantes la confianza que siente en sí mismo, en sus vivencias como evaluado

afirma que *"no me preocupa ser evaluado, yo creo que el trabajo que hago lo hago bien, lo hago a conciencia y cuando llegan los momentos de evaluación me preocupa más la subjetividad, las condiciones en que se encuentra la persona que me está evaluando a mí"*.

Él recuerda una vivencia en la que se hizo evidente la subjetividad del "Otro" que evalúa, relata que *"recuerdo en una ocasión en que llegó una evaluación de los estudiantes. Todas las evaluaciones estaban bien, excepto una, el estudiante había puesto 1 en todos los ítems, lo cual es muy injusto. ... empezando porque la evaluación era de 1 a 5, siendo 1 lo más bajito y el estudiante puso 1 en todo. Por ejemplo: en puntualidad y asistencia a clase, puso 1 cuando uno nunca faltó a la clase y llegaba primero que ellos, o sea que uno se da cuenta de que la persona que está evaluando, no lo está haciendo con propiedad, sino, que lo que está tratando es de perjudicar al docente, para que se le baje el promedio con los otros estudiantes"*. En su relato toma conciencia del componente subjetivo que aparece siempre en todo contexto evaluativo.

Por consiguiente, Carlos se interesó en tratar de comprender esta situación y reflexionó junto con su jefe inmediato, ambos llegaron a la conclusión de que *"la persona no estaba evaluando, lo que estaba era vengándose o cobrándose algo"*. Como profesor es consciente de que la evaluación *"es muy difícil porque ese punto es el más complicado, uno está haciendo el papel del juez, de jurado y casi que de verdugo, es una responsabilidad muy grande. Cuando se aplican las evaluaciones hay demasiadas variables en juego, realizar bien el cuestionario por ejemplo, que sea balanceado que corresponda con lo que se trabajó, que no sea abrumador pero que tampoco sea un regalo. No poder controlar variables como por ejemplo el estado de ánimo de las personas, porque sabemos que dependiendo de eso, todo eso incide en los resultados"*.

También es conciente de que durante las situaciones de evaluación, desconoce aspectos esenciales de los estudiantes, dice: *"Yo no sé cómo viene un estudiante, si viene con hambre por ejemplo, yo no sé si desayunó, si anoche peleó con los papás, si está teniendo tantas obligaciones académicas y laborales que no está dando abasto"*.

Carlos durante las clases, y los momentos de evaluación dice *"trato de ser justo, me parece que eso es muy importante, tratarlos a todos igual, no mostrar preferencias"*, convoca a los y las estudiantes a tomar conciencia, relata que *"genera conversatorios en los cuales salen al aire lo que el grupo siente y lo que quisiera y en los cuales uno tiene que mediante argumentos convencerlos de que la responsabilidad debe ser real y no solamente estar en el papel, en la palabra, y ellos casi siempre terminan reconociendo que deben esforzarse más, sobre todo en un ambiente como el nuestro"*. Como maestro reconoce las bondades de los procesos de autoevaluación e invita a los y las estudiantes a que tomen conciencia de sus fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje, generalmente invita a que todos a que autoevalúen sus logros y a que cada uno, en un acto de reflexión, tome la decisión sobre si aprueba o no el curso, luego él como docente, observa la decisión que los estudiantes pasan por escrito y manifiesta su acuerdo. Él convencido afirma: *"Yo insisto en que esto es educación superior, de que esto no es educación básica ni secundaria, que en esto se están preparando para la vida, de que la universidad les está dando las herramientas para que ellos vivan, y se puedan ganar su existencia, el pan diario, que ellos no pueden darse el lujo de desperdiciar ésta oportunidad, que el esfuerzo debe ser mayor"*.

Esta manera de evaluar mediante la reflexión de cada uno, le ha generado mucha satisfacción como maestro y además, está convencido de que de esta forma promueve la formación de estudiantes concientes y seguros de sí mismos.



### ***Atravesado por el dolor y el amor...***

Así transcurre la biografía de Iván, su primera infancia la vivió con sus hermanitos en medio de ilusiones y desencantos, lo que hoy le invita a ser un *"gozante de la vida"*. Desde su más temprana edad, Iván empezó a sentir temores por los tratos poco amables y hasta violentos de su madre, quien se desempeñaba como educadora y encarnaba para él la máxima autoridad, pues les daba correa a todos por parejo, cuando consideraba que algo habían hecho mal.

Iván recorrió sus primeros años de vida en medio de grandes contradicciones. Al acercarse a la adolescencia, cargado de miedos y resentimientos con la familia y la sociedad, entró a formarse para la vida religiosa, más por huir del ambiente de desintegración por el que pasaba su familia que le generaba inestabilidad y rebeldía. En este lugar encontró calidez y seres muy cercanos quienes le colocaron *"límites con firmeza y con amor"*. Los momentos de evaluación eran casi permanentes, *"la mayoría muy duros, sobretudo cuando eran grupales"*. Se hacían retiros espirituales cada mes, de manera colectiva a través de un ritual: *'escuchar y asumir o dejar pasar'*, a partir de lo cual la evaluación se incorporó a la cotidianidad de su vida con una dinámica propia, como autoevaluación permanente.

Siendo aún muy joven, Iván, un chico muy inquieto, empieza a foguearse en diferentes campos, al comprender que hay otras personas que también necesitan de él, donde estuvo sujeto a fuertes situaciones de evaluación. En una ocasión siendo director en una institución de resocialización de niños y por una situación grave que allí ocurrió, fue *'de la noche a la mañana'*, evaluado como un pésimo director y gestor. *"Allí la evaluación pasó de ser lo más gratificante, a ser lo peor"* y tuvo que salir calificado como una persona *"con problemas con la autoridad"*. Más adelante, renunció a la posibilidad de un trabajo como educador,

por temor a ser violentado ya que fue confrontado en sus propios principios frente a los principios corporativos de la institución.

A pesar de los pesares, en su caminar lleno de inquietudes y deseoso de crecer, Iván también ha tenido experiencias en las cuales ha sido evaluado con dignidad y respeto, a partir de las cuales puede hoy reflexionar sobre algunas cualidades que requiere una persona para hacerlo, como la formación humana y la reflexividad permanente, ...*"son personas que tienen un nivel de pregunta muy elevado, ...tienen autoridad moral para hacerlo, me inspiran respeto y admiración... estas personas en su labor de evaluar, tocan la esencia del Sujeto, su dignidad"*.

Hoy sigue creciendo lleno de pasiones y nuevas ilusiones, como un Sujeto altamente reflexivo, se replantea el sentido que ocupa la evaluación, asume una postura que le permite incluir al otro, *"ahora pienso que si pudiera volver la página como evaluador, respetaría más a la gente, en los límites de ellos como Sujetos"* y reconoce que en algunos momentos fue injusto,... *"el lugar de la evaluación resulta ocupando también, el lugar del miedo"*.

Entre odios y amores, Iván va tejiendo pues su propio arco iris con los hilos de la fragilidad humana y los colores de la libertad. Anda siempre tras la reivindicación del ser sobre el saber, el hacer o el tener, y así transcurren sus días llenos de preguntas sin respuestas y de reflexiones permanentes.

### ***Historias que dejan huellas...***

Por la escuela camina una niña, llamada Lucía, plena de sueños, temores y alegrías. Lucía, es hoy una profesional en el campo social, quien se desempeña haciendo consultorías en elaboración de proyectos sociales y en políticas de

juventud. Ha sido docente en el mismo tema, se revisa como evaluada y como evaluadora para no repetir los momentos que ella vivió en su formación.

Lucía estudió toda la básica y media en el mismo colegio, que era femenino, dirigido por religiosas y en un ambiente de mucha familiaridad. A sus siete años y en primer grado, vivió una de las situaciones de evaluación que le marcó, recibió un examen calificado con cinco (5) y luego le fue retirada la nota, por su 'inadecuado' comportamiento frente a sus compañeras de grupo "*... en mi inocencia no tenía nada qué decir, sentí rabia e impotencia ante la posición de la maestra, lo que después conocí como injusticia*". Desde ese momento entendió que si se aprueba un examen, se es aceptado, y si lo pierde, se es rechazado en su integridad como persona.

En su adolescencia y ya con algunas huellas de su infancia, pasó por diferentes momentos en donde la vivencia de la evaluación dejó otros recuerdos. En el colegio donde estudiaba, había una práctica los viernes en la que pasaban a todas las niñas, una por una, "*al banquillo*", las ponían en evidencia, era una práctica que generaba miedo y resistencia de todo el grupo, "*queda uno con la imagen por el suelo ante la más mínima falta y... para recuperarla... ¡qué dificultad!*"

Empieza a habitar otros lugares y otros espacios, conoce más de lo antes imaginado y va acumulando más y más historias... Al llegar a la Universidad, Lucía se encuentra con otro mundo, un ambiente totalmente opuesto, a partir del cual se vive la diversidad, y llega con sus miedos, con sus alas ávidas de saber y sus antenas puestas al sol. Sus primeros hallazgos: caminar juntos hombres y mujeres, dos seres bien distintos, además el encuentro con la multiculturalidad, la crítica y la confrontación permanente, la duda presente y la pregunta siempre abierta, "*...a mí se me empezaron a derrumbar los ídolos, los muros de contención de la seguridad, la certeza y la verdad absoluta*". En este

ambiente a Lucía se le actualizaron las vivencias de su infancia, y comenzó a sentir pánico al ser descubierta en su fragilidad, aún más con un profesor autocrático y distante, que hacía chistes sarcásticos para poner en ridículo a los alumnos ante sus preguntas capciosas, *"allí todo el grupo quemaba adrenalina, sentíamos miedo a perder la materia, el puesto en la universidad, la autoestima y hasta la propia imagen"*.

En éste recorrido Lucía aprendió a tener miedo a la confrontación, al debate, a la crítica, a la exposición en público y a la pregunta directa, hasta que un día decidió *"romper el obstáculo y no volver a callar"*. En adelante, enfrentando el miedo, cada vez con más seguridad en sí misma, se empezó a exponer, *"...fue una experiencia como para no repetir"*.

De niña, adolescente, joven y después adulta, Lucía cargada de historias que dejan huellas,... al terminar su carrera, fue profesora en la misma universidad donde estudió y creció, algunas veces con dolor y siempre con pasión. Desde este momento se propuso hacer de la evaluación algo distinto, en la búsqueda de darle sentido a lo que hacía, encontrando que ésta podía ser una experiencia de crecimiento.

Con tantos caminos recorridos, Lucía lleva consigo la lámpara de la reflexión, con ella, la evaluación es una ventana que permite verse y ser vista, reconociendo que el ser está siempre presente,...te posee, te inunda, te asombra y te devela realidades, para sacar afuera lo que hasta entonces ha permanecido en la sombra: su espíritu curioso, sensible, poético, estético, y su afición por lo sutil, lo frágil, lo simple y lo profundo.

### ***Búsqueda de su Ser y su Hacer***

Pablo, un ser libre, creador, no esquematizado, lleno de vitalidad, inteligente, con gran diversidad en su ser y coherente en su hacer... es de origen humilde, con raíces llenas de savia, de deseo de saber y de ser una persona íntegra.

Maestro de secundaria en una institución de la comuna Noroccidental, concibe la escuela como *"el sitio donde se juega"*, donde el *"aprender también puede ser divertido"*, mira a la escuela, como el lugar donde se juega el conocimiento y así mismo cree que debería concebirse la evaluación.

Pablo, en su formación como educador hace fuertes críticas al proceso evaluativo. Se lamenta de la manera como se nos ha hecho la evaluación tradicionalmente, la cual *"busca calificar o descalificar y provoca neurosis"*. Sin embargo, él reconoce la necesidad de la práctica evaluativa, ya que en cualquier actividad se requiere saber cómo va el conocimiento, lo que permite mayor disfrute, pues *"las evaluaciones son para disfrutarlas, no para padecerlas"*.

Al hacer remembranzas de sus vivencias como estudiante, Pablo revive los momentos de angustia, a partir de lo cual critica estas formas de evaluar y ser evaluado y propone nuevas formas que aplica en su cotidianidad como educador. *"Cuando perdía un examen me echaba a la pena asumiendo la derrota, y seguía estudiando otro tema a ver si de pronto ese lo ganaba..."*. Le dolía mucho ser evaluado sin claridad. En una ocasión siendo estudiante de una institución técnica, consideró la evaluación como una experiencia muy valorada por ser coherente entre la teoría y la práctica, es muy íntegra y bien cimentada desde el ser y el hacer.

En una situación para concursar por un cargo como educador, Pablo siente que es allí donde realmente se expone, *"juega y se juega con todo lo que uno es"*

como persona, como totalidad, *"exponerse es atreverse a hacer el ridículo y es una sociedad donde es difícil la crítica"*.

Hoy Pablo se ubica en su labor como docente, donde renuncia a muchas cosas que impone el sistema educativo, plantea que las competencias dejan de lado los procesos, y por tanto es importante que el alumno sienta como significativo lo aprendido y logre buenos resultados. Propone la elaboración de protocolos en las sesiones y los considera como base para una buena evaluación y comunicación, permite *"que los alumnos hablen para quitar el miedo, para que se sientan en confianza"*.

En éste sentido la evaluación que Pablo plantea tiene como fin no coartar la vida del otro; buscando el desarrollo del ser por sí y para sí, como singularidad; estableciendo acuerdos para que la norma sea un medio de comprensión de significados; incrementando la formación para la autonomía y la libertad; aprovechando la comunicación para lograr la comprensión mutua y el bienestar común.

### ***Vida y la satisfacción de ser maestra***

María, maestra de secundaria posee una convicción profunda de su labor reflejada en el amor, la paciencia, la dedicación, el dinamismo y la responsabilidad que proyecta a sus alumnos. Sus deseos se inclinan por despertar y robustecer los valores de fraternidad y solidaridad para hacer efectiva la convivencia mediada por el respeto y considerando el diálogo como la raíz en el proceso de evaluación, privilegiando al ser y su sentir.

Hace un llamado al destacar la evaluación como fuente de valoración y estímulo; vislumbrando estrategias que permitan enaltecer la dignidad y la libertad,

provocando inquietud frente a lo desconocido, despertado asombro al investigar y acercando el conocimiento a la vida.

Siente la necesidad de acompañar a sus alumnos para que superen sus dificultades bajo la consigna de orientarlos para poder influir positivamente y constructivamente en su formación. Su capacidad de liderazgo la aprovecha para organizar salidas pedagógicas donde sus alumnos logran un encuentro con las vivencias cotidianas, haciendo que la evaluación se convierta en la manera de pensar como nuestro mundo interior se impulsa al mundo exterior para buscar la construcción armoniosa entre estos dos mundos.

Maneja con autonomía la tarea de educar, animada por un impulso creador y un sentimiento de compromiso social. Como Sujeto en construcción acepta que sus estudiantes la impliquen en el proceso de la evaluación. *"Uno no es un ser acabado", "uno no se las sabe todas"* ésta es una actitud permanente de búsqueda que la ubica en el lugar de aprendiz mientras enseña y le confiere ante el estudiante la identidad de un ser humano comprometido con el saber, y en el crecimiento de su ser.

María reconoce como las vivencias evaluativas con sus maestros no fueron gratificantes, pues encarnaban el poder y ejercían una autoridad impuesta, caracterizadas por la subyugación que desembocaban en sentimientos de inferiorización y anulación. Todo esto la llevó a mirar en forma reflexiva su compromiso con la vida al transitar en el ejercicio de la docencia.

En la descripción de los casos de los Sujetos entrevistados que se presentaron anteriormente, podemos acercarnos a evidenciar como estas problemáticas configuran determinadas formas de ser en los Sujetos.

Como lo planteamos en el primer capítulo, la problemática de la evaluación está atravesada por las dinámicas que constituyen las interacciones entre los actores educativos, la relación con la experiencia discursiva en el contexto interactivo y los valores que se revelan en los contextos evaluativos; las cuales parecieran ser contradictorias, conflictivas, incoherentes entre el discurso y la práctica, en las que se evidencian choques de saberes, de valores y de creencias, que limitan entre otros aspectos el ejercicio de la libertad.



## 4

### ¿Qué deja la evaluación en el Sujeto?

*"A los siete años, en primero de primaria...estábamos aprendiendo a sumar, y la profesora nos puso a responder a cada una sola un examen, era el primer examen escrito en mi vida...todas las niñas nos quedamos mudas ante la actitud de la maestra".*

*Lucía.*

Figura 11 – "Espíritu de un Pez Nadando en el Mar Cósmico", Norval Morrisseau, Comunidad: Woodland o Ojibway.



Una vez analizadas las narraciones de nuestros entrevistados y después de la horizontalización intertextual, realizamos la tematización, reagrupación

o tipificación de los aspectos que deja la evaluación en el Sujeto. A partir de este ejercicio, elaboramos un nuevo texto con aportes teóricos de Hannah Arendt, Agnes Heller y Charles Taylor.

<sup>27</sup> *Espíritu de un Pez Nadando en el Mar Cósmico/Fish Spirit Swimming the Cosmic Sea.*

*Autor: Norval Morrisseau, Comunidad: Woodland o Ojibway. Nacido en 1932, Norval Morrisseau un Ojibway es una leyenda en su propio tiempo. Empezó a pintar en 1959 después de que recibió una "visión" del pájaro mítico que produce el trueno y el rayo, una deidad Ojibway. Su labor debía ser romper los antiguos tabúes y poner por primera vez en un cuadro los mitos sagrados de la tribu y el folklore para que todos, indígenas y hombres blancos lo puedan ver.*

Estos aportes fueron entrelazados con los fragmentos de las vivencias seleccionadas para la construcción del texto que presentamos a continuación, en el cual subrayamos tres aspectos fundamentales como consecuencias que dejan las situaciones de evaluación en el Sujeto, éstos son, sentimientos, conflictos y marcas.

### **Sentimientos que deja la evaluación en el Sujeto**

Entre las posibles consecuencias que deja la evaluación en el Sujeto, vamos a hacer referencia a dos en particular, los sentimientos de miedo y de indignación.

#### **Miedo**

Según Agnes Heller (1999), no existe ejercicio del pensamiento sin sentimientos. Para que el Sujeto piense es necesario que sienta, se emocione, y por esto vivencie sentimientos y construya, en este orden, pensamientos. Cuando hemos vivenciado situaciones de evaluación, todos como Sujetos, nos emocionamos, sentimos y tejemos pensamientos que van guardándose en nuestras memorias,

“junto con las implicaciones específicas correspondientes. Tenemos recuerdos agradables y desagradables, felices y tristes, buenos y malos. Si evocamos el campo de concentración, un viejo rostro, el gusto de las uvas en nuestra niñez, nuestro anterior lugar de trabajo, etc. No podemos dejar de evocar al mismo tiempo todos los sentimientos (positivos o negativos) asociados con esos recuerdos. (59)

Figura 12 – “Los estados de la mente”. Rita Carter.



28

El hombre como naturaleza funciona y esto lo podemos concretar en un sistema que se expresa en forma de homeóstasis que puede ser biológica, antropológica y sociológica, la primera se regula mediante los impulsos como

<sup>28</sup> Carter, Rita, “Los estados de la mente”. . El nuevo mapa del cerebro. Capítulo VII. 1998. Integral.  
“El cerebro humano retiene miles de millones de impresiones, algunas fugazmente, otras para toda la vida. Las llamamos recuerdos.[...] las memorias y la persona que las retiene son en realidad la misma cosa”.

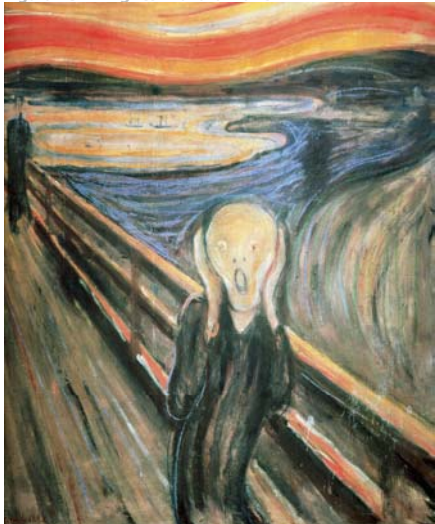
hambre, sed, dolor; la segunda, se regula dentro de un contexto social en el que se desarrollan las costumbres, los hábitos, los lenguajes, la cultura y las actitudes, ésta es más amplia y diversa que la primera, pero incluye también la homeóstasis biológica. Es por esto que hemos vivido situaciones en las que recordamos signos del cuerpo cuando se pierde el equilibrio por una emoción frente a un aviso de evaluación, como le sucede a Pedro

*"[...] la que me dirige la tesis ah! ...Esa cucha si me ha hecho sufrir lo que no está escrito! Yo le tengo hasta miedo cuando subo a la oficina de ella a una asesoría te lo juro que...tercer piso y ya las llevo en la nuca. Ya se me quieren salir por la boca.".(Pedro).*

O como también lo siente Lucía

*"Lo sé porque hoy al pasar el tiempo esta mujer que fue mi jefe me busca para que hagamos trabajo juntas pero no soy capaz porque todavía tengo esos dolorcitos de ese momento. Por épocas lo olvido y por épocas se me refrescan. No hemos podido trabajar juntas porque la sigo viendo como la jefe, porque siento que me daño, Yo ... la veo y se me vuelve a salir la fiera".  
(Lucía)*

Figura 13 - "El grito" Edvard Munch.



Según Hannah Arendt (2002), no hay sensaciones que correspondan a las actividades mentales; las sensaciones de la psiquis, del alma, son sensaciones que experimentamos con los órganos corporales. [...]La expresión de miedo desde la emoción se manifiesta a través de las sensaciones corporales, viscerales, esta es característica de la especie humana. [...] la vida del alma en toda su intensidad se expresa mucho mejor mediante una mirada, un sonido o un gesto que con el discurso. (55) el alma, donde emergen las pasiones, los sentimientos, las emociones es una mezcla más o menos caótica de hechos que no creamos, sino que sufrimos y que, en casos de gran intensidad pueden embargarnos (94).

---

<sup>29</sup> "El grito" Edvard Munch, 1893, óleo sobre tela. El movimiento Expresionista, surgido en Alemania en 1905 reflejará la desesperación, el miedo y la soledad de la gente en la víspera de la Primera Guerra Mundial. Los expresionistas pintaron sus sensaciones y emociones ante el mundo. Tomado de: "El arte para comprender el mundo", ediciones Serres. 2005.

Lo anterior lo podemos leer en la siguiente expresión "...más de una vez me sentí tentada a cancelar la materia. Casi siempre sentí miedo a la crítica, a la confrontación, a la exposición en público y al debate, yo sentía era pánico y miedo a exponer o responder". (Lucía), como también en este otro fragmento, "...sentíamos rabia y odio por ese profesor ya que nunca acertábamos a su respuesta. Teníamos temor a perder la materia, el puesto en la universidad, la autoestima y hasta la propia imagen". (Lucía).

En estas dos evocaciones el Sujeto siente miedo, y también intenta protegerse al intentar cancelar la materia, porque eso le permitía permanecer en el contexto institucional sin necesidad de exponerse al público, a la crítica, a la confrontación. También podemos interpretar que el Sujeto no está vivenciando una situación de evaluación diseñada para trascender.

J.M. Coetze (2003), en su libro "*Infancia*", nos hace recrear una escena e interpretar los sentimientos que aún emergen en su relato autobiográfico,

[...] Guarda celosamente en secreto todo lo relacionado con el colegio. [...] Siempre será el primero de la clase. Su comportamiento siempre será Muy Bueno; su progreso, Excelente. Mientras no haya problemas con las notas, ella no podrá hacerle preguntas. Ese es el contrato que estipula en su mente.

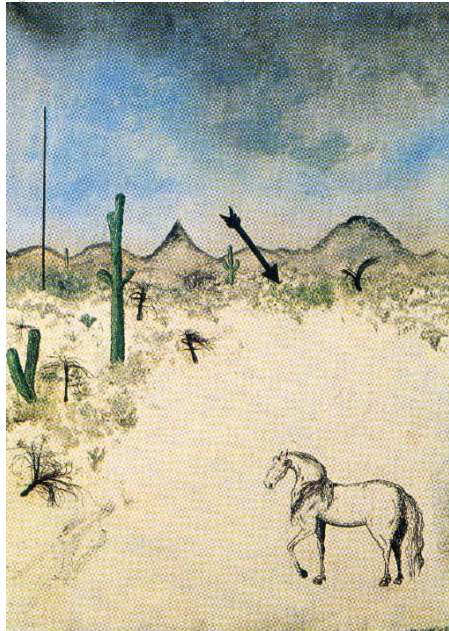
[...] Como no ha experimentado nunca ese castigo, el no puede intervenir en estas conversaciones. Sin embargo, sabe que el dolor no es lo más importante. Si los demás pueden soportarlo, él, que tiene mucha más fuerza de voluntad, también podría. Lo que no aguantaría es la vergüenza: Teme que sería tan grande, tan amedrentadora, que se agarraría fuerte a su pupitre y se negaría a acudir cuando lo llamasen. Y eso supondría una vergüenza aún mayor: lo apartaría de todos los demás, pondría a todo el mundo en su contra. Si alguna vez lo llamaran para azotarlo, se produciría una escena tan humillante que nunca más podría regresar al colegio; no le quedaría más remedio que suicidarse.

[...] Así que eso es lo que está en juego. Por eso nunca se le oye en clase. Por eso siempre es ordenado, por eso siempre hace los deberes, por eso siempre sabe las respuestas. Más le vale no cometer un descuido. Si lo comete, se arriesga a que le peguen; y da igual que le peguen o que el oponga resistencia: en los dos casos morirá. (11-13)

Igualmente, en este otro fragmento evidenciamos ansiedad, casi miedo a perder creencias, convicciones propias que le permiten a este Sujeto extenderse y expandirse en el contexto social. "[...] presenté una entrevista de selección para ingresar a trabajar como educador. Me sentí violentado en mis principios desde ese momento y por tanto

*decidí no ingresar allí, a pesar de que necesitaba el trabajo...pues sentí miedo a enfrentar mis propios principios con los del sistema, es que uno siempre sale perdiendo". (Iván).*

Figura 14 - "La peur", Yves Tanguy.



"The unifying factor lies, for Surrealism in particular, in the beliefs and ideas of a group dominated by writers rather than painters, whose chosen field of *intervention* included not only poetry and art but psychology, philosophy, politics, anthropology and sociology. Indeed to enumerate the fields of interest is to suggest too much a compartmented action, while Surrealism intended to change the whole of life. Artists joined dada and were welcomed into Surrealism not because they conformed to a particular visual convention but because they shared a state of mind". (p.1)

Cuando nos sentimos implicados en una situación de evaluación, emergen al presente, los recuerdos almacenados en la memoria que se construyeron en situaciones de evaluación vividas en el pasado, dichos sentimientos en el presente, se hacen más fuertes, por lo tanto nuestros pensamientos y acciones se ven dirigidas por éstos. *"Cuando se tiene que escribir en una evaluación uno se muere de miedo porque no sabe como empezar y si no se tiene nada en la cabeza, ¿Qué va a escribir? Eso da mucho pánico". (Pablo).*

Algo semejante sucede en el libro de Clarice Lispector, *"Un soplo de vida"*, cuando escribe:

"Tengo miedo de escribir. Es tan peligroso. Quien lo ha intentado lo sabe. Peligro de hurgar en lo que está oculto, pues el mundo no está en la superficie, está oculto en sus raíces sumergidas en las profundidades del mar. Para escribir tengo que instalarme en el vacío. En este vacío donde existo intuitivamente". (2003:15)

---

<sup>30</sup> Yves Tanguy. *La peur*. Tomado de: Dada and Surrealism reviewed. Hayward Gallery. 1978. Londres

A lo anterior se puede añadir el sentimiento miedo expresado por Iván y en el que aparecen sensaciones corporales y de su pensamiento, "[...] *temo que por no hacer algo bien, por ejemplo, me violenten...y cuando me ha pasado me paraliza, me da dificultad contra-argumentar o aclarar mi punto de vista*". (Iván).

En el fragmento anterior se evidencia que el miedo es uno de los afectos más expresivos. Este –el miedo– se forma desde dos fuentes, una, la experiencia personal, la otra, la experiencia social que se adquiere mediante la comunicación, la cual juega un papel mayor que en la experiencia personal. Esto equivale a decir que el estímulo que suscita el sentimiento –afecto miedo– siempre es dado socialmente.

"El afecto miedo puede ser provocado no solo por un objeto del que se sabe que es peligroso (por ejemplo un arma mortífera dirigida contra uno), sino también por un objeto desconocido (en general estímulo desconocido también), precisamente porque somos incapaces de situarlo cognoscitivamente, porque somos incapaces de identificarlo. Tenemos miedo de él porque no sabemos que no sea peligroso, y por tanto puede serlo. El mismo estímulo de freno puede suscitar miedo o no, según sepamos o no lo que significa para nosotros. Por ejemplo: llaman a la puerta a media noche. Si estoy aguardando a la persona amada, me siento feliz, ya llegó. Si no espero a nadie, me asalta el miedo: quién puede ser? Un forastero. Sigo teniendo miedo hasta que pueda identificarle y saber si es o no peligroso. Esto no puede ocurrir con el miedo no afectivo, pues siempre sé que temo." [...] "El afecto miedo (como todos los demás) es provocado por el estímulo presente. El miedo dirigido al futuro, o al pasado, no es un afecto sino una emoción (y no tiene expresión de afecto)." (Heller, 1999: 103)

Como caso típico, *Lucía* al llegar a la universidad, se enfrenta con situaciones nuevas que le actualizan miedos o temores dejados por anteriores vivencias:

"[...] *Se me empezaron a derrumbar los ídolos, los muros de contención de la seguridad, la certeza y la Verdad absoluta. Esto me generaba pánico, sobretudo al exponerme en público, al ser descubierta en mi fragilidad y mi Ser... aún más, con un profesor como aquel de Economía que era autocrático y distante, y hacía chistes sarcásticos para ponernos en ridículo cuando debíamos responder sus preguntas capciosas. ... y además cuando todos los ojos están puestos en uno*". (Lucía).

Al llegar a la universidad, un espacio abierto con pocos controles y regulaciones externos, mucha diversidad de pensamientos, culturas y formas diversas de sentir, pensar y actuar, Lucía como el extraño, encuentra que la evaluación, sobretudo cuando es en público, se suma a una serie de tensiones. La evaluación

le genera es *pánico* el pararse 'frente a hombres' que tenían mucho mundo, que han vivido una simultaneidad y diversidad de experiencias de todo tipo y por tanto con más argumentaciones, eso le creó un *trauma*<sup>31</sup>, y le llevó a 'librar una batalla' para romper el obstáculo dentro de sí misma y responder al igual que los demás compañeros más avanzados.

Figura 15 - "El sueño de la razón produce monstruos" Francisco Goya.



Todo lo cual conduce a considerar que los estímulos presentes en las situaciones evaluativas provocan el afecto miedo. En general, la ansiedad es definida como un miedo sin objeto. Agnes Heller, afirma que la ansiedad si tiene objeto. Una persona ansiosa, es una persona que no ve claramente el significado de la mayoría de los estímulos, esto se puede recrear en la narración de una situación de evaluación en la cual la ansiedad, la inseguridad y el temor a fracasar pueden potenciar la práctica del fraude, tal cual como lo deja ver la siguiente vivencia de Emily,

---

<sup>31</sup> Trauma, se refiere a choque emocional que deja una profunda y duradera huella en el subconsciente. Los traumatismos de la afectividad provocan una muy diversa gama de reacciones, desde el debilitamiento del yo, con regresiones intelectuales a largo plazo y sentimiento de frustración que origina crisis emotivas, hasta trastornos del sueño

<sup>32</sup> Goya, Francisco. "El sueño de la razón produce monstruos". Dibujo a pluma y tinta sepia. Tomado de: minilibros de arte. Editorial Köneman, Barcelona, 2000, p.51.



*"Entonces cuando uno tiene mucho material para estudiar y el profesor tiene fama de ser cuchilla, hay toda clase de intentos, pero al mismo tiempo en una ocasión teníamos una evaluación y con un grupo de compañeros de la universidad... eh ino esto está muy difícil! Y que tal cosa... entonces copiémonos estas fórmulas! Porque era una evaluación de psicometría y psicometría tenía fama de la asignatura en donde se rajaban muchos estudiantes! De hecho en nuestro curso de séptimo semestre estábamos... recogimos como a 15, 15 estudiantes que debían ese curso de psicometría". Entonces yo les dije, imuchachas yo nunca he hecho pastel! ¿Cómo así? ¿No? ¡Esta es la oportunidad! En todo caso me senté con las muchachas y era haciendo el pastel". (Emily)*

Todo lo dicho hasta ahora explica por qué las vivencias subjetivas en situaciones de evaluación, generan diferentes emociones y sentimientos morales en los estudiantes, desde inseguridad y nerviosismo, pasando por el miedo, hasta los efectos como el disgusto o satisfacción por hacer el fraude o no hacerlo. En este proceso de elaboración y aplicación del fraude se cruzan las representaciones e imágenes que tienen los estudiantes de sí mismos. Unos de ellos pueden sentir que están actuando en contra de lo que ellos representan para ellos mismos y para los profesores; a otros por el contrario, parece que el evento no los afecta internamente. Sólo hasta dialogar con un Sujeto se puede conocer sus vivencias y cómo estas situaciones movilizan sus sentimientos morales. Conversando y narrando la vivencia, un Sujeto se hace consciente de sí mismo. Como aparece sutilmente en las siguientes palabras,

*"Una primera cosa es que todo proceso de evaluación te genera como angustia, o sea cuando uno se enfrenta a una evaluación, cuando yo era estudiante y tenía que presentar exámenes uno se angustia, a pesar de que haya estudiado". (Emily)*

En el curso de esta búsqueda coincidimos con las palabras de Agnes Heller que expresan, sentir significa estar implicado en algo, un algo que puede ser: otro ser humano, un concepto, uno mismo, un proceso, un problema, una situación, otro sentimiento...otra implicación. El que se esté implicado en algo no significa que "algo" sea un objeto determinado concretamente. Por ejemplo, puede haber deseo o temor "sin objeto" (ansiedad). Pero "el algo" en que estoy implicado, por



indeterminado que pueda ser tal pensamiento, es en cualquier caso algo presente. Si se experimenta ansiedad se está implicado negativamente en ser-en-el mundo. La implicación puede ser positiva o negativa, activa o reactiva, y también directa o indirecta.

“Cuando muchos grandes temas de la antropología (los instintos, las necesidades, la personalidad) no habían siquiera aparecido en el horizonte de la filosofía, cualquiera que se tomase la molestia de reflexionar sobre la naturaleza y las tareas del hombre tenía ya que tomar en cuenta el mundo de los sentimientos humanos, la naturaleza de los sentimientos, la relación con los sentimientos.” (Heller, 1999: 7)

El punto de vista de Agnes Heller sobre los sentimientos, parte del análisis de la relación entre sentimientos y pensamientos, adopta la unidad final de sentimientos, pensamiento y moralidad, con su teoría demuestra que el hombre está unificado, pero la personalidad está escindida.

“Hay teoría de los sentimientos desde que existe pensamiento teórico. [...] “Al mismo tiempo quiero establecer como hecho no menos empírico (con la misma restricción que antes), que el campo de acción permitido por la sociedad actual y el pensamiento determinado por ella, producen y fijan sentimientos particularistas, perpetúan y reproducen la alienación de los sentimientos, el carácter irrestringible de ciertos afectos. El hombre está unificado, pero la personalidad está escindida”. (Ibíd., p. 7-11).

No es menos curioso lo que representa Goya en su serie *Los Disparates* lo cual nos orienta en la posible interpretación de su obra en la ruta de la teoría de los sentimientos...

Figura 16 - "Disparate de bobalicón". Francisco Goya.



“El pesado bobalicón se yergue con una sonrisa de oreja a oreja como si sintiera un placer demoníaco asustando al hombre que tiene enfrente. Los motivos agradables de la juventud de Goya se transforman en escenas que parecen caricaturas acerbas. *Los Disparates* no son unos grabados divertidos, sino que la risa provocada por las imágenes absurdas se ahoga en la garganta del espectador, que se siente sacudido por un leve espanto.” (2000:81)

<sup>33</sup> “*Disparate de bobalicón*”. Francisco Goya. Agua fuerte y agua tinta. (1815-24)

## Indignación

Figura 17 – "Estudio de rostro para la Batalla de Anghiari". Leonardo da Vinci



El viernes día 5 de junio de 1550 Leonardo anotó: "[...] a la una en punto del medio día me puse a pintar en el Palacio. En el preciso instante en que iba a apoyar el pincel se desencadenó una tormenta [...] el cartón se desgarró, el agua entraba a raudales y el recipiente en el que transportaba el agua se rompió. El tiempo empeoró cada vez más y estuvo lloviendo a cántaros hasta la noche" (Leonardo da Vinci)

Otro de los sentimientos que deja la evaluación en el Sujeto es la indignación, la cual se siente cuando en éste proceso no se respeta el ser en su derecho a la libertad, a su personalidad y su autonomía moral.

*"Tal vez lo que a mi me ha parecido más duro del sistema evaluativo... es como cuando la evaluación te arrasa... te traspasa en sus convicciones... lo que uno tiene, la ética, los valores, la honestidad y otras cosas que no se negocian pero que en la evaluación, necesariamente se tienen que tener presentes". (Iván).*

El comportamiento de algunos evaluadores que encarnan el poder, imponen y ejercen éste con autoritarismo, provocan indignación que desemboca en una inferiorización y anulación, limitando los derechos del sujeto evaluado, el derecho que éste tiene sobre el saber que posee, el reconocimiento que tiene de sí

---

Tomado de: Goya. Minilibros de arte. Elke Linda Buchholz. Ed. Konemann, 2000, p. 81

<sup>34</sup> Leonardo da Vinci. *Estudio de rostro para la Batalla de Anghiari*. Dibujo. Tomado de: Leonardo da Vinci. Minilibros de arte. 2000. Konemann.

mismo y su libertad de expresión. *Iván* en otra parte de su narración insiste en esto, al mostrar lo que siente y agrega...

*"Yo siento que la gran mayoría de las personas tenemos predisposición a sentirnos mal con el poder. Es que así siempre esa relación va a ser aplastante, de indignidad, de abuso, de autoritarismo, de fuerza". (Iván).*

Para *Iván*, pareciera que la evaluación se configura como algo punitivo y doloroso, que daña al ser o sea, genera indignación y es algo que no se puede definir, que no tiene forma. A través de ella se siente irrespetado y esto le genera dolor, por tanto hace un reclamo reiterado de 'dónde' está el límite entre el ser y el hacer en la evaluación, límite que no es fácil de objetivar y comprender, ya que es un límite simbólico, que está en la conciencia moral, en la intencionalidad de quien evalúa.

Como se ilustra con el siguiente fragmento:



35

Figure 18 - "*Se repulen*", Goya.

*"[...] Pero lo más duro es cuando la evaluación toca con asuntos de lo personal, ya que no se sabe dónde está el límite entre lo que uno Es y lo que uno Hace y desde allí se violenta fácilmente a quien es evaluado [...] y ese límite es una 'cosa' muy difusa, muy difusa". (Iván).*

---

<sup>35</sup> Francisco de Goya. "*Se repulen*", Capricho No. 51, aguafuerte y aguatinta. "Sus monstruos son criaturas ecuánimes y capaces de cobrar vida... Todas sus contorsiones, sus muecas animales y gestos diabólicos son completamente humanos. Ni siquiera podemos rechazarlos desde el punto de vista de las ciencias naturales... No existe límite entre lo real y lo fantástico...". Charles Baudelaire p. 52

Según Charles Taylor (1989)

"[...] existe un peculiar sentido moderno acerca de lo que implica el respeto, que coloca en un lugar preeminente a la libertad y al autocontrol, otorga una alta prioridad de evitar el sufrimiento y toma la actividad productiva [...] como hechos centrales de nuestro bienestar". (28)

Hacemos un énfasis especial en las propias palabras de Taylor que explican su comprensión sobre la noción de dignidad, que es la que se pierde en situaciones descritas anteriormente.

"En términos generales se podría intentar la elección de tres ejes de lo que podríamos llamar, en un amplio sentido, el pensamiento moral. Además de los dos ya mencionados: nuestro sentido de respeto y obligación hacia los demás, y lo que entendemos que una vida sea plena, existe también un abanico de nociones pertinentes a la dignidad. Con esto último me refiero a las características por las que nos pensamos a nosotros mismos como seres merecedores (o no merecedores) del respeto de quienes nos rodean. El término «respeto» conlleva aquí un significado un tanto diferente del que le he dado antes. Aquí no hablo del respeto a los derechos en el sentido de la no infracción, que podríamos llamar respeto «activo», sino más bien del pensar bien de alguien, incluso admirar a alguien, que es lo que implicamos cuando en el lenguaje corriente decimos que ese alguien tiene nuestro respeto. (Vamos a llamar respeto «actitudinal» a esta clase de respeto)". (29)

La concepción de respeto en Taylor, el respeto «actitudinal» y el respeto «dinámico» podemos acogerlo para aproximarnos a la comprensión del sentimiento de indignación que se traduce en las vivencias de *Iván* y *Pedro* cuando manifiestan las siguientes palabras...

*"Uno no sabe cuando le están diciendo algo con cariño o con rabia; cuando le están dando un machetazo a uno, por más que le maquillen la cosa, porque detrás de eso está el respeto que se traduce ahí, el respeto que puede afectar o no la dignidad, es como un motorcito que lo impulsa para que siga o que lo frena porque le está generando rabia, como un dolorcito por dentro". (Iván).*

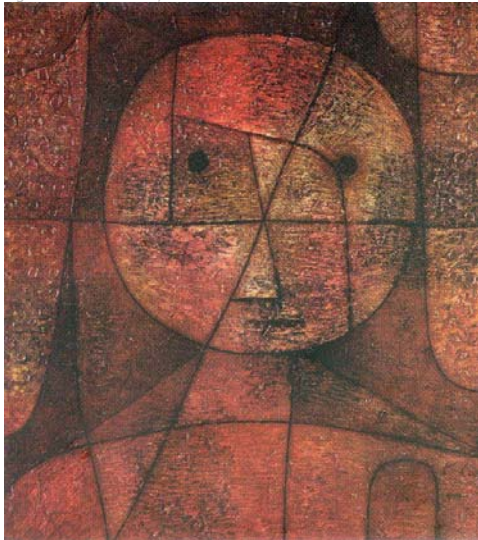
*"...Es muy tesa porque es de una estructura muy fuerte, es muy hiriente, o sea, prácticamente no le dice bruto de frente porque le da pesar, pero es sin consideración, muy templada, no come carreta, critica, pregunta". (Pedro).*

Los planteamientos de Taylor, acerca de la *dignidad* nos permiten conectarlos con las ideas sobre la *apariciencia* trabajadas por Arendt, ambos parecieran

coincidir en que nuestro comportamiento refleja nuestra conciencia de la forma como aparecemos ante los demás.

Otro ejemplo ilustrativo de lo que venimos intentando aclarar, lo vemos en la obra del pintor Paul Klee cuando nos dice,

Figura 19 – "Marcado", Paul Klee.



"Si se exige de mi que lo haga, tendré que hacerlo. Pero responder por mi mismo a acusaciones tan torpes, me parece indigno. Aun en el caso de que fuera verdad que soy judío, [...] ello no alteraría en nada el valor de mi persona y de mis obras. Este es mi punto de vista personal, según el cual un judío y un extranjero no son en si mismos inferiores a un alemán o a un natural del país, no puedo abandonarlo por mi cuenta sin levantarme para siempre un ridículo monumento. Prefiero aceptar el malestar, que representa la tragicómica figura de quien trata de congraciarse con el que detenta el poder." (Paul Klee P-74)

Las ideas de Taylor y Arendt las podemos interpretar en el relato que nos hace Pablo sobre cómo se siente en el lugar donde trabaja...

*"...Yo no tengo buenas relaciones con la administración donde trabajo, que con frecuencia hace señalamientos de mi actitud, y entonces, una manera de protegerme es mostrando hacia afuera lo que hago y así siento que el trabajo ha sido muy valorado, tan valorado que los problemas se van menguando porque esto es lo que debo hacer, ahí se juegan elementos emocionales distintos". (Pablo).*

Pablo al sentirse señalado se comporta, aparece, mostrando lo que hace, con el propósito de protegerse de la falta de respeto «actitudinal» y «dinámico» que cree merecer. La autoevaluación que hace de sí mismo muestra el sentido que tiene de sí. Él tiene un papel «activo» en el establecimiento e implementación del respeto que le es debido.

---

<sup>36</sup> Paul Klee. *Marcado*. Colores al óleo sobre gasa imprimada sobre cartón. Tomado de: Partsch Susana. Paul Klee. Editorial Taschen. 1991, Berlín

Lo anterior toma fuerza en la afirmación de Taylor, él dice...

"Nuestra «dignidad», en el sentido particular con que utilizo aquí el término, se refiere al sentido que de nosotros mismos tenemos como personas merecedoras de respeto (actitudinal). El problema de en qué consiste la dignidad propia no es más eludible que los problemas de por qué hemos de respetar los derechos ajenos o qué es lo que hace que una vida sea plena". (29)

En una situación de evaluación en la que el comportamiento de un sujeto infringe el bienestar pactado de un grupo, se produce un malestar en el sujeto evaluador frente a la falta de respeto activo por parte del evaluado y esto se convierte en una situación que también genera indignación como les sucedió a *Emily* y *Carlos* en las siguientes narraciones...

"[...] *Había un profesor que era un poquito petulante... se las daba dice uno y él no me hizo un trabajo y yo dije que oportunamente y era un trabajo en equipo y él no asistió con una excusa y con otra excusa, entonces yo dije bueno recuerden que no anotan en el trabajo a ningún estudiante que no haya participado, que no haya ido aún si tienen excusa no lo anotan porque como no estuvo, yo ya con él cuadramos que tipo de trabajo hacemos o que. Entonces un grupo de estudiantes no anotó a este profe porque no fue, me dijeron: profesora como usted no nos dice quien va salir antes sino que se saca a cualquiera del grupo este muchacho no fue a trabajar y si de pronto usted lo saca a él quedamos perdidos todos entonces no lo anotamos. Yo les dije: a mí me parece bien. Posteriormente, yo le llame: bueno y a usted ¿qué le pasó? ¡Nooo! que yo sí trabajé. Yo le dije no. Todas las muchachas me dijeron que no trabajo, y aquí no está, entonces usted o me hace otro trabajo o yo le colocó un 0, pues porque tiene que ver con la responsabilidad y usted profe es un profe que tiene muchachos a su cargo, usted es un profesor en servicio, luego debe saber que la responsabilidad con los trabajos es algo muy importante, entonces él se puso grosero si se disgustó y yo le dije: bueno, entonces no y ya. Yo le coloqué cero. Me indigné un poco, porque su actitud irreverente y como petulante. Eso se quedó así, él después presentó sus otros trabajos. De pronto, yo me puse pensar que tenía que darle como otra oportunidad pero me incomodé por la actitud irreverente, porque quiso engañarme diciendo que si había ido y además no se dispuso a hacer el trabajo". (Emily).*

"[...] *En una ocasión en que llegó una evaluación de los estudiantes, todas las evaluaciones estaban bien excepto una; el estudiante había puesto 1 en todos los ítem, lo cual es muy injusto. ... empezando porque la evaluación era de 1 a 5, siendo 1 lo más bajito y el estudiante puso 1 en todo. Por ejemplo en puntualidad y asistencia clase puso 1 cuando uno nunca faltó a clase y*



*llegaba primero que ellos, o sea que uno se da cuenta de que la persona que está evaluando, no lo está haciendo con propiedad, sino que lo que está tratando es de perjudicar al docente, para que se le baje el promedio con los otros estudiantes. Realmente uno logra ver con un golpe de ojo que la persona no estaba evaluando, lo que estaba era vengándose o cobrándose algo". (Carlos).*

Con lo que llevamos dicho hasta aquí sobre los sentimientos, el miedo y la indignación, creemos que podemos dejar inquieto al lector, que interesado en este asunto de la subjetividad, emigre con nosotros a otro gran dilema, los conflictos que se generan en las mismas vivencias.

### **Conflictos que deja la evaluación en el Sujeto.**

Figura 20 – "La Parade", Georges Seurat



"Este cuadro parece único por la integridad con que los más literales acontecimientos de la vida cotidiana han quedado transformados en el más puro, en el más abstracto de los valores espirituales [...] Es un ejemplo de cuan complicada e inesperada puede ser esa relación de hechos externos y la significación última. [...] Los críticos han tratado de expresar de cien maneras distintas ese peculiar sentimiento que provocan las grandes obras de arte, el sentimiento, estimo de su aislamiento de todo lo demás, el sentimiento de que la obra maestra existe y persiste por su propia coherencia interna más que por las referencias a lo que hay en su interior: es decir, como si fuera un organismo autosubsistente, encerrado en sí, contenido en su interior – si en alguna parte se contiene – la justificación de cada parte de ser lo que es. Pero incluso la más pura y abstracta obra de arte tiene algunas referencias al mundo que le rodea, a la vida real. Al menos deriva, en algún punto, de una experiencia que le aconteció al artista en aquel mundo"

Empezamos nuestro recorrido por la ruta de Hannah Arendt, ella nos ayudó a comprender que sucede con la *Apariencia*<sup>38</sup>. Para ella, *Ser y Apariencia coinciden. No existe nada ni nadie en este mundo cuya misma existencia no*

<sup>37</sup> Georges Seurat . "La Parade". Tela pintada. (1887-88). Seurat a todo color. L. Zahn. Ed. Noguer Fragmento del ensayo de Roger Fry. 80-81

<sup>38</sup> Arendt, Hannah, "La vida del espíritu". Editorial Paidós. Barcelona, 2002.

*presuponga un espectador* (43), ya que todos *los seres sensibles (hombres y animales)* somos actores y a la vez espectadores, vemos y nos ven, tocamos y nos tocan, oímos y nos oyen, huelen y son olidos, catan y son catados. Somos sujetos y a la vez objetos.

Ella dice que, “[...] nada de lo que es existe en singular desde el momento que hace su aparición; todo lo que es está destinado a ser percibido por alguien” (43).

Agregando a lo anterior,

“Nada puede aparecer; el término « apariencia » carecería de sentido si no existiesen receptores para las apariencias, criaturas vivas capaces de percibir, reconocer y reaccionar-en forma de deseo o huida, aprobación o rechazo, culpa o alabanza-, frente a lo que no sólo está ahí, sino que aparece ante ellos y tiene significado para su percepción” (43)

Todo ser vivo necesita mostrarse o aparecer. Aparecer implica parecerle algo a otros, esta percepción cambia según el punto de vista o la perspectiva de los otros (espectador). Existen diversidad de apariencias y *cada apariencia es percibida por una pluralidad de espectadores* (46),

Continúa Arendt, “[...] *dado que Ser y Apariencia coinciden para los hombres, esto supone que sólo se puede huir de la apariencia dentro de la apariencia*” (47)

Ahora es oportuno evocar el relato de la obra *"La flauta mágica"* de Ingmar Bergman, el cual nos permite vislumbrar lo que sucede al *aparecer...*

Una de las versiones más bellas de la célebre opera de Mozart *"La Flauta Mágica"*, es aquella que, aún con el telón cerrado, va dejando que los espectadores escuchen la obertura mientras va mostrando, uno a uno, los rostros profundamente impresionados de quienes a través de una atenta escucha, están pendientes de cada nota, de cada acorde y de cada instrumento. Sonidos que a paso tranquilo van anunciando algo por venir y van creando un ambiente de actitudes expectantes y pendientes por conocer los múltiples elementos que imaginan aparecerán en escena. Estos espectadores, que nos obligan a sentir un gran respeto, son observadores observados a través de la



cámara de un observado observador quien con un agudo lente de entomólogo va penetrando, a medida que enfoca en los ojos, esos otros lentes, un mundo indagado y repleto de posibilidades hipotéticas.<sup>39</sup>

Así pues, siguiendo con Arendt, la apariencia sugiere que hay algo que no lo es, algo más dentro de sí y esconde algo que es. Lo que se capta por los sentidos y lo espiritual que se capta por la actividad mental también es apariencia de orden superior, el fundamento de ésta, es lo que no se muestra, lo que esconde la apariencia. Las apariencias no sólo no revelan jamás lo que subyace a ellas, sino que también ocultan.

Pero antes de seguir adelante consideremos lo que dice Portman, citado por Arendt, él comprende que

“[...] al definir la vida como «la apariencia del interior en el exterior»,<sup>40</sup> parece caer en la misma perspectiva que critica. El fundamento de sus hallazgos reside en que lo que se muestra en el exterior es tan desesperanzadoramente *distinto* de lo interior, que resulta difícil afirmar que el interior se muestre del todo” (53)

Esto nos lleva a caer en la cuenta de que Arendt trata además las cuestiones *Cuerpo y Alma*; Alma y Espíritu, frente a estos asuntos por demás altamente complejos ella nos dice...

“Por lo general, se suele estar de acuerdo en el hecho de que ningún interior corporal aparece, por su propia voluntad, auténtica-mente; pero si se habla de una vida interior que se expresa mediante una apariencia externa, nos referimos a la vida del alma. La relación interno-externo, válida para nuestros cuerpos no lo es para nuestras almas, aun cuando hablemos de nuestra *vida* psíquica y de su localización «interior» utilizando metáforas inspiradas en observaciones y experiencias corporales. El mismo empleo de metáforas es una característica de nuestro lenguaje conceptual, destinado a poner de manifiesto la vida del espíritu; las palabras que utilizamos en un discurso estrictamente filosófico también derivan de manera invariable de expresiones originalmente relacionadas con el mundo tal como se da a nuestros cinco sentidos corporales,” (2002:54-55)

Para recrear nuestra comprensión, hemos acudido a la bella imagen de Zurbarán...

---

<sup>39</sup> Esta bella versión combina el espíritu del gran cineasta sueco Ingmar Bergman quien hace la producción y la dirección. Fotografía de Sven Nykvist. Dirección musical de Eric Ericsson. 1986. Opera: La Flauta Mágica. Wolfgang Amadeus Mozart. Fecha composición. 1791.

<sup>40</sup> Nota a pie de página citada por Arendt: “Portman, A., *Das Tier als sociales Wesen*, pág.64”

Figura 21 – "Aparición de San Pedro Apóstol a San Pedro Nolasco", Francisco de Zurbarán



Enciclopedia Encarta, Archivo Fotográfico Oronoz/Museo del Prado, Madrid 41

Otra de las múltiples visiones que tuvo el santo fue la de San Pedro Apóstol crucificado, como vemos aquí. El maestro recoge a ambos santos enfrentados: el Apóstol cabeza abajo mientras que Nolasco está enfundado en su hábito blanco de la Orden mercedaria. Precisamente, el pintor se caracteriza por la perfección con que realiza los hábitos de los monjes, especialmente los pliegues. La luz anaranjada que envuelve al crucificado incide en la idea de visión sobrenatural, inundando la estancia oscura en la que se desarrolla la escena. El realismo de ambas figuras y el contraste de luces y sombras son muestra de la influencia del Naturalismo tenebrista que trabaja Zurbarán. Al colocar a ambos santos muy cerca del espectador produce una sensación de cercanía hacia la aparición, intentando introducirle en la escena.

Con esto llegamos a comprender la expresión...

*"todo aquello que puede ver desea ser visto, todo aquello que puede oír emite sonido para que le oigan, todo aquello que puede tocar se ofrece para ser tocado" (53)*

Pero es preciso adentrarse más en las vivencias subjetivas, éstas aparecen en la conciencia del sujeto, porque éste desea que aparezcan, tienen sentido aunque no se revele desde el momento en que dicha vivencia es narrada. Desde luego, y sin ir más lejos, creemos que intentando hacer un análisis interpretativo de las vivencias respecto a la evaluación, encontramos que ésta es una ventana para verse y ser visto. La evaluación le 'cambia la cara' al evaluado, le expone frente a otros y frente a sí mismo, lo cual se convierte en un *conflicto* en la medida que puede provocar una imagen distinta de la que la persona desea mostrar o de la imagen que tiene de sí mismo, lo que afecta su autoimagen, sobretodo cuando la evaluación es realizada en público. Es el caso de la siguiente vivencia:

---

<sup>41</sup> Francisco de Zurbarán. "Aparición de San Pedro Apóstol a San Pedro Nolasco", 1629 Óleo sobre lienzo. El pintor que mejor sabe interpretar el Naturalismo en España.

*"En el colegio había un asunto que nunca se me va a olvidar... Todos los viernes nos exponíamos frente al grupo de compañeras "al banquillo". Ahora es que lo pienso: ... ¡¿Cómo nos hicieron eso?! Allí nos poníamos en evidencia y salíamos ganando o perdiendo en aceptación,...y este era un ejercicio de Desarrollo Personal. Era entonces el día en que casi todas nos enfermábamos o algo nos pasaba para no ir al colegio. Allí aprendí entonces a ser reconocida ante el buen comportamiento, o como algún día, a sentirme traicionada por la que consideraba mi mejor amiga, quien te acusa injustamente o te rechaza sin saber por qué, delante de todas tus compañeritas, "en público" y ahí queda uno sin piso... con la imagen por el suelo y... para recuperarla... ¡qué dificultad!". (Lucía)*

En esta vivencia, *Lucía* se expone frente al grupo de sus compañeras, 'da la cara' a otras y a sí misma, se pone en evidencia delante de sus 'pares' y de la directora del grupo quien representa la autoridad que juzga o que recrimina. Esta experiencia que hizo así 'de frente' casi la paralizó y no la dejó actuar, ni pensar. Ahora bien, ser juzgada por otros en lo personal, en la forma como se relaciona cada uno con ellos, es estar expuesta a hacer el ridículo, es echar a la suerte o arriesgar el reconocimiento y la identidad, lo que puede conllevarla a *ganar o a perder en aceptación*. Por lo tanto se evade esta situación 'tan molesta' y *entonces es mejor enfermarse*, para evadir la tensión, entre la necesidad de aparecer y autopresentarse, en términos de Hannah Arendt, y el cumplir la norma de participar en la actividad de desarrollo personal; esta tensión, le genera desconcierto, desesperanza e incertidumbre y la lleva a '*quedarse sin piso*', como una sensación de vacío de sí misma, y luego le cuesta mucha dificultad volver a recuperar la imagen que ya se tenía de sí misma.

Como podemos así apreciar, una situación de evaluación puede llegar a afectar la *imagen de sí mismo o autoimagen* como 'la representación' que se tiene de sí mismo en la conciencia, ya que ésta es una construcción social que configura identidad y depende en gran medida de 'la mirada' de los otros, o sea del reconocimiento, como siente *Iván* al narrar la siguiente vivencia:

*"Durante los cuatro años de vida religiosa, estuve casi permanentemente inmerso en procesos de evaluación, algunos muy duros que sin embargo, me ayudaron. Cada mes teníamos un retiro espiritual en donde nos evaluaban. La forma grupal era la más dura ya que todos los superiores opinaban, y nosotros teníamos que callar. ¡Esto era muy duro,...muy duro! Era una práctica que desarticulaba a la comunidad". (Iván).*

Desde estas circunstancias nace el hecho de que cuando la evaluación se pone en juego de manera colectiva, o sea, que todo un grupo es evaluado por quienes tienen el poder o autoridad, a manera de un 'juicio' y además el evaluado debe 'callar y asumir o dejar pasar', se genera un malestar tal, que 'desarticula'<sup>42</sup> de manera individual o colectiva a toda la comunidad.

Prosiguiendo con el tema, el tipo de desarticulación como efecto de la evaluación que enjuicia, hace alusión a la desarticulación del ser, a la desintegración de las esferas que lo constituyen y lo integran, lo que lleva a su desconocimiento y lo anula como sujeto, y por tanto produce mucho 'dolor' emocional, que algunas veces se expresa con rabia. Este es el tipo de evaluación más 'dura' y deja al ser sin soporte para ir al encuentro de su identidad. Parece ser que ésta, es una práctica que genera miedo a ser dañado y a ser señalado.

De lo anterior se desprende que, en algunos casos, las prácticas evaluativas afectan lo más profundo del ser, generando un reclamo por la evaluación que deja por fuera lo que se es, y que evalúa sólo lo que se hace o sabe, no lo que se es. El fragmento que presentamos a continuación lo ilustra...

*"Hay otra evaluación que se nos ha hecho y seguramente muchos de nosotros hemos tenido la oportunidad de disfrutar o padecer, son las evaluaciones cuando uno decide concursar para alguna cosa, entonces ahí es donde usted se expone con todo, exponerse es atreverse a hacer el ridículo y eso es muy difícil en una sociedad que no tolera las cosas negativas, en una sociedad en donde no se sabe decirle al otro en lo que se está fallando, sino, que hay*

---

<sup>42</sup>Desarticular significa separar las piezas de una estructura/ generar rupturas. En: Diccionario Enciclopédico Básico. Plaza y Janés. Editores Colombia Bogotá, 1974.

*reproche. Como por ejemplo: ¡Vea eso está malo! , ¡Vea eso no me sirve!".  
(Pablo).*

Ahora se comprende por qué en una evaluación en la cual se 'concurra para alguna cosa', el sujeto se presenta con todo lo que Es, su integridad, sus sueños, sus intereses, su ser y su saber. Este es el momento en que se abre a lo que sea, se arriesga a lo que venga, 'se expone con todo' hasta 'hacer el ridículo', es una situación en la cual se disfruta o se padece, lo que tiene que ver con la posibilidad de 'ganar o perder' en reconocimiento, en fortalecerse como sujeto, en su identidad y su imagen.

También podría decirse que la evaluación devela realidades que ya existen y que están veladas, guardadas o contenidas por temor a la confrontación personal, a hacer o hacerse daño, y a generar ruptura de las relaciones y resentimientos entre las personas, como lo apreciamos en el siguiente fragmento de uno de nuestros entrevistados...

*"Estalló allí una crisis en el momento de una evaluación, cuando debíamos rendir cuentas del proyecto, ante la agencia de cooperación internacional. El grupo venía arrastrando una carga grande de estrés, angustia y tensión, ya que había una 'alianza' entre una compañera con la directora del proyecto y esto despertaba temor, rabia e inseguridad en el resto del grupo. En el momento de la evaluación, en medio de un ambiente frío y hostil, se generaron señalamientos, enfrentamientos y hasta venganzas entre compañeros y algunos quedamos resentidos, cosa que aún perdurá". (Lucía).*

De ahí se infiere que en contextos en los cuales se presentan tensiones, por celos o por enfrentamientos en las relaciones entre las personas, también la evaluación resulta afectada. Un ambiente hostil podría estar cargado de relaciones distantes, en donde la negociación de saberes, valores, poderes e intereses es casi imposible. Cuando la evaluación se realiza en medio de este ambiente, marca profundamente a las personas involucradas.

Otro de los aspectos que crea conflictos desde la evaluación es que a través de ésta, se cambia abruptamente la percepción que se tiene de las personas, como es el caso de pasar fácilmente de ser visto como héroe a ser visto como villano. Como lo ilustra Iván cuando nos narra:

*"Entré a trabajar como Director en una institución de resocialización de niños. Allí toda la comunidad me amaba y yo amaba a los niños. Por dos años fui evaluado como un excelente director y gestor. Sin embargo, a raíz de una situación muy grave que ocurrió en la institución, en donde me tocó negociar hasta mis propios principios por defender los principios institucionales, fui –de la noche a la mañana– evaluado como un pésimo director y gestor, fui acusado como incompetente, por darle demasiada libertad a los niños, etc. Desde ese momento; allí la evaluación pasó de ser algo gratificante a ser lo peor, fui arrasado<sup>43</sup> en mis convicciones, dejándome cuestionamientos desde la ética y los valores". (Iván)*

Es este un buen ejemplo en el que Iván se siente arrasado en sus convicciones a través de la evaluación. Sacrifica sus principios por los principios corporativos, y su evaluación fue abruptamente cambiada. Esto le afectó en su ser y le dejó una experiencia poco gratificante frente a la evaluación. En este momento, se le 'vino al suelo', se 'derrumbó' su proyecto de vida, ya que fue evaluado como lo peor,...y el proyecto institucional que había construido ya no servía. Él narró...

*...“fue un momento en donde todo se voltea, es allí donde está el quiebre. Es allí donde la evaluación te arrasa... en tus convicciones, lo que uno tiene; la ética, los valores, la honestidad, cosas que no se negocian...y que en la evaluación tienen que estar presentes”.*

Esta y las otras vivencias que narramos a continuación, nos ilustran lo que hemos tratado de entender, cuando la evaluación pone en confrontación los principios personales con los corporativos, lo que pareciera que favorece, o en algunos casos, debilita la formación de la conciencia moral,

*"Hace dos años presenté una entrevista de selección para ingresar a trabajar como educador. Me sentí violentado en mis principios desde este*

---

<sup>43</sup> Arrasar es poner a ras e igualar con un rasero o medida. En: Diccionario Enciclopédico Básico. Plaza y Janés. Editores Colombia Bogotá, 1974

*momento y por tanto decidí no ingresar allí, a pesar de que necesitaba el trabajo. Sentí miedo a enfrentar mis propios principios con los del sistema, pues uno siempre sale perdiendo". (Iván).*

*"Al ser 'jefe' recae sobre ti una carga emocional grande, te empiezas a confrontar contigo misma en tus principios. ¡Cómo cambia la relación laboral al estar mediada por la evaluación! Tus convicciones y principios se juegan allí. Te preguntas entonces: ¿Cómo me juego lo que soy frente a los principios corporativos de la empresa? (Lucía).*

Antes de seguir adelante conviene reiterar que los seres humanos tenemos la necesidad de autoexhibirnos, mediante la cual nos adecuamos en un mundo de apariencias, y nos presentamos de obra y palabra, y así elegimos qué es apropiado para ser vistos y qué no. La autopresentación como elección deliberada, es específica de los seres humanos.

Como lo dijimos anteriormente, *la apariencia* siempre requiere espectadores, y por tanto implica una identificación y un reconocimiento. Esto tiene consecuencias para lo que entendemos por realidad (nuestra y del mundo). La apariencia como tal, conlleva un indicador previo de sensación de realidad. *Soy en tanto me reconocen. Pienso, luego Soy.* (Arendt, 2000).

## Marcas de la evaluación en la Subjetividad

Figure 22 - "Shapes of nature", Ansel Adams



"Shapes of nature, transformed in what the artist calls forms by the controlled eye and the perceptive spirit, are present here as the equivalents of experience. [...] It is my intention to present - through the medium of photography- intuitive observations of the natural world which may have meaning to the spectators [...]" (Ansel Adams)

Figura 23 - "Dunes" Ansel Adams.



"I feel that I have been more deeply moved by music, literature, sculpture, painting, than I have by photography, that is by the other workers in my own medium. [...] seeing, hearing, reading something fine excites me to greater effort (*inspired* is just the word...). [...] I never hear Bach without deep enrichment - I almost feel he has been my greatest "influence." It is as though in taking to me these great conceptions of others workers, the fallow soil in my depths, emotionally stirred, receptive, has been fertilized". (Edward Weston)

"Estoy oyendo música. Debussy usa la espuma del mar que muere en la arena, refluyendo y fluyendo. Bach es matemático. Mozart es lo divino impersonal. Chopin cuenta su vida más íntima. Schönberg, a través de su yo, llega al clásico yo de todo el mundo. Beethoven es la emulsión humana en tempestad que busca lo divino y sólo lo alcanza en la muerte. Yo, que no pido música, sólo llego al umbral de la palabra nueva. Sin valor para exponerla. Mi vocabulario es triste y a veces wagneriano-polifónico-paranoico. Escribo de manera muy

<sup>44</sup> Ansel Adams. "Dunes", Océano California. Fotografía. Tomado de: The Portfolios of Ansel Adams. Portfolio IV. Plate 4. A New York Graphic Society Book. Little, Brown and Company. 1977. Boston

<sup>45</sup> Edward Weston, "Dunes", Océano California. Fotografía. Tomado de: Edward Weston, The Flame of Recognition. An Aperture Monograph. The Modern Museum of Art. 1975. New York.



sencilla y desnuda. Por eso hiere. Soy un paisaje agrisado y azul. Me elevo en la fuente seca y en la luz fría” (Lispector, 2003: 15)

Un tercer aspecto fundamental que deja la evaluación en el Sujeto, además de los sentimientos y los conflictos son las marcas o huellas que acompañan al Sujeto durante su vida, una de ellas es la Reflexividad.

### **Reflexividad**

Figura 24 - "Nunca más" Paul Gauguin



La evaluación como un acto de objetivación genera reflexividad, entendida esta como la capacidad del pensamiento de volver sobre sí mismo, según Arendt,

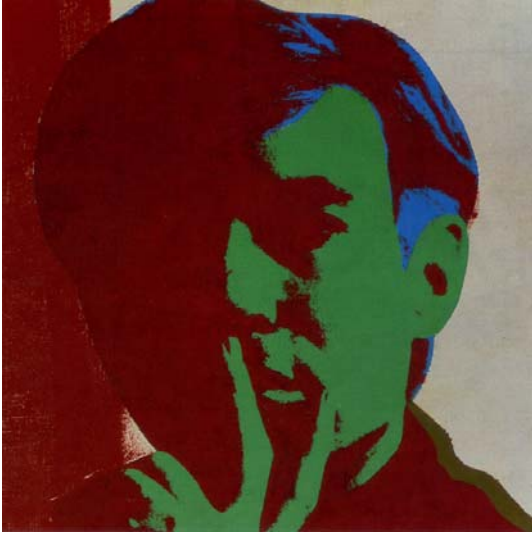
“Lo que se pone de manifiesto cuando se habla de las experiencias psíquicas no es la experiencia en sí, sino lo que *pensamos* sobre ellas cuando reflexionamos”. (Arendt, 2002: 55).

En palabras de Agnes Heller al evocar una situación queremos reflexionar sobre ella e intentar comprender su significado.

---

<sup>46</sup> "Nunca más". Paul Gauguin. Óleo sobre lienzo. 1987. Tomado de: Great artist, 1998, DK. Publishing, INC. El cuadro de Gauguin hace alusión a una mujer que no está dormida sino ensoñando, y lo que piensa no sabemos si existe en realidad o sólo existe en su imaginación.

Figura 25 - "Autorretrato", Andy Warhol



"He dicho que si estamos implicados en algo esto nos guía en el almacenamiento de recuerdos, y que evocamos según nuestra implicación. Al evocar puede guiarnos no solo la implicación en una tarea, una relación, un pensamiento, etc. sino también un sentimiento específico, un sentimiento que queramos conceptualizar, cuyo significado queramos captar..." (1999: 62).

Tejiendo nuestros aportes sobre el tema de las vivencias subjetivas en situaciones de evaluación, comprendemos que la reflexividad es una capacidad del Sujeto que piensa sobre sus propios sentimientos y acciones, o sea vuelve sobre ellos e intenta conocer su significado.

Según Arendt, la necesidad de reflexionar del ser humano abarca prácticamente todo lo que le acontece, las cosas que conoce y las que no puede conocer. De ahí que la diferenciación de las dos facultades, razón e intelecto, coinciden con la distinción entre dos actividades mentales, pensar y conocer, y con dos preocupaciones también diversas: significados, para la primera categoría, y cognición, para la segunda. La necesidad de la razón no está guiada por la búsqueda de la verdad, sino por la búsqueda del significado. Y verdad y significado no son una misma cosa.

---

<sup>47</sup> "Autorretrato". Andy Warhol. Serigrafía. 1966-67. Tomado de: Getting to know the world's greatest artists. Mike Venezia. Children's Press, 1996, p.3 El género que se conoce con el nombre de pintura histórica tiene un contenido particular de carácter moral, social o político. Abordan temas de la sociedad contemporánea de una forma novedosa y representa, entre muchas otras situaciones, la vida cotidiana.

"Look how lost in her own world she seems, [...] You know, the tilt of the head does a lot of that. [...] Look at the line of the eyebrows. [...] Imagine that her head wasn't tilted, her eyebrows level. She'd look a lot more alert instead of lost in thought." David Perkins. p-85

"Si reflexiono sobre la relación de mi yo conmigo mismo que consigue la actividad de pensar, podría parecer que mis pensamientos no son más que «meras representaciones» o manifestaciones de un yo que siempre se mantiene oculto [...] el «yo pienso» expresa el acto de determinar mi existencia. Por consiguiente, la existencia está ya dada a través de él." (Arendt, 2000: 66-67).



48

Figura 26 - "L.D." Matisse

*"Las veces que me han valorado ha sido excelente, pero yo considero que la excelencia no ha sido real. Por eso es traumático. Cuando yo vuelvo a conversar sobre las evaluaciones que me han hecho los estudiantes les pregunto: "¿dígame por qué, y qué sienten, es verdad todo eso?" ¿Realmente lo contestaron como debe ser? ... porque, nadie es excelente. Uno puede llegar a ser muy bueno, pero la excelencia pues....., es muy complicado...  
Ellos dicen: "es que nadie se ha preocupado por nosotros...entonces como tu te preocupas por nosotros eres excelente". Para ellos, la excelencia es eso tan poquito: el preocuparse por el otro...Esto me parece traumático porque yo veo la diferencia con mis otros compañeros o colegas... tengo que ser muy sincera. No hacen el esfuerzo". (Margarita).*

En este fragmento se evidencia la necesidad que tiene el Sujeto de evocar para reflexionar y encontrar en palabras de otros, los significados expresados por ellos en forma de razones, que le dan fundamento a sus propios pensamientos para ser. Al evocar las expresiones de los otros, manifestando su significado y el sentimiento que les produjo, su pensamiento se hace lenguaje. El Sujeto existe a través del *lenguaje metafórico* que es producto de la reflexión y junto con el lenguaje conceptual que le acompaña al producirse y manifestarse de forma hablada da cuenta de la vivencia objetivada. (Arendt, 2002: 56).

<sup>48</sup> Henry Matisse, "L.D." Dibujo, pluma y tinta. Tomado de: Perkins, David. The Intelligent Eye. The J. Paul Getty Trusts. 1994- Los Angeles.p.85

Cosa parecida ocurre también en la literatura, cuando Clarice Lispector en su libro *"Un soplo de vida"*, nos dice:

"Todo lo que aquí escribo está forjado en mi silencio y en la penumbra. Veo poco, casi nada oigo. Me sumerjo por fin en mí hasta la matriz del espíritu que me habita. Mi fuente es oscura. Estoy escribiendo porque no sé qué hacer de mí. Es decir: no sé qué hacer con mi espíritu. El cuerpo informa mucho pero yo desconozco las leyes del espíritu: él divaga. A mi pensamiento, con la enunciación de las palabras que brotan mentalmente, sin yo hablar o escribir después, a ese mi pensamiento de palabras lo precede una visión instantánea, sin palabras, del pensamiento, palabra que vendrá casi inmediatamente, con una diferencia espacial de menos de un milímetro. Antes de pensar, pues, ya he pensado. Supongo que el compositor de una sinfonía tiene solamente el «pensamiento antes del pensamiento» y ¿es algo más que una atmósfera lo que se ve en esa rauda idea muda? No. En realidad es una atmósfera que, coloreada ya por el símbolo, me hace sentir el aire de la atmósfera de donde todo viene. Se premedita en blanco y negro. El pensamiento con palabras tiene otros colores". (2003: 17-18)

Agregando a lo anterior, en el siguiente fragmento el Sujeto evoca una vivencia en la que el lenguaje da cuenta de una emoción, es el lenguaje que se denomina según Arendt *lenguaje del alma en una etapa meramente expresiva, no es metafórico, se desborda en el cuerpo*. El lenguaje del pensamiento es por el contrario, un lenguaje en transformación y transfiguración, es el *lenguaje del espíritu*.

*"Yo tenía que exponer...había estudiado mucho...pero cuando llegue allá y veía ese grupo tan grande y un profesor que hacía chistes crueles de humor negro, yo me sentía que me iba a morir allá... ¡No, no, eso fue terrible! Yo incluso siento que en este momento que cuento esto es volver a vivir esas sensaciones de angustia... eso era encontrarse con otra cosa. Estábamos mezclados de antropología, psicología, sociología, eso era todo un auditorio. Y empieza el profesor que cuando a uno le tiembla la voz, él a hacer el chiste de la temblada de la voz...!no! ¡Eso era de morir!... y entonces yo decía: ¡sí me bloqueo aquí, me bloqueo cinco años en la universidad! Era el mensaje que yo me mandaba: ¡Yo estudié! ¡Yo soy capaz!. Era el asunto de romper el obstáculo dentro de vos mismo, y eso era para mí, demostrar que era capaz de adaptarme a ese ambiente". (Lucía).*

Lucía tiene la necesidad de expresar su sentimiento y salvar su identidad personal, expresa las emociones que embargan su cuerpo y toma conciencia de ellas, en ese momento de reflexión, brotan las razones de su pensamiento para fundamentar sus acciones en la situación que le produce múltiples emociones:

ansiedad, sentimiento miedo, temor a aparecer, lucha por la preservación y la expansión.

*"Todavía, cuando me acerco a personas que son figura de autoridad, me da pánico. Temo que por no hacer algo bien, por ejemplo, me violenten y cuando me ha pasado me paraliza, me da dificultad contra-argumentar o aclarar mi punto de vista. Aprender a enfrentar estas situaciones me ha sido muy difícil, es todo un reto que voy poco a poco superando. Por eso intento hacer todo lo mejor posible. El ser inteligente y bueno en lo que hago es mi respaldo y eso me da seguridad". (Iván).*

En este fragmento, Iván apenas está conquistando el terreno de la reflexividad, otorgando significado a las emociones que se le generan frente a situaciones en las que debe mostrarse, exponerse ante una figura de autoridad. Es diferente de las expresiones de Lucía que en el fragmento anterior expone las razones por las cuales debe hacerse cargo de sus emociones, pasarlas por la reflexión y encontrar los argumentos que sustenten sus acciones como Sujeto. Ambos Sujetos están sometidos a situaciones de tensión que conllevan a pensamientos y acciones en la búsqueda de la regulación.

Según Heller, *"el sentimiento de que «basta ya» no sólo significa lo intolerable de una actividad, sino también lo opuesto, lo intolerable de la falta de actividad"*. El sentimiento que influye en la regulación de *la preservación* o en la *regulación de la extensión*, también podría regular la tensión la cual es una condición general para nuestra acción y pensamiento. Toda consecución de objetivos, de alcanzar una meta propuesta que generó tensión al iniciar tiene en su consecución una reducción de este sentimiento de alivio y algunas veces de placer, además de un estado renovado de excitación. (1999: 51-53).

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos comprender que un estado permanente de tensión imposibilita al Sujeto, sólo le deja tiempo y espacio para permanecer en este sentimiento, por esta razón se hace necesario, objetivar ese estado, mediante la acción del pensamiento, reduciendo el sentimiento y tratando de alcanzar la homeostasis. Esta comprensión la podemos ilustrar con la vivencia de *Pedro*:

Figura 27 - "Hasta su abuelo", Francisco Goya.



*"Yo, en estos momentos tengo una inapetencia intelectual, me cogió un bajón desde diciembre del año pasado. Te juro que en enero ni la volteé a mirar, mitad de febrero, ni la volteé a mirar, pero ya sentí que si había que chuzarle y cogerla... es un conflicto que yo le sé manejar. Me ha desgastado mucho a nivel energético, sobrevivir y tratar de llegar bien. Yo sé que la tesis se termina y esperamos poder hacer una*

El problema de Pedro es la inapetencia intelectual, este problema le genera emociones; posteriormente cuando pasa por el acto reflexivo pareciera realizar nuevas acciones que le permiten solucionar dicho problema; éstas –las acciones- son actos de inteligencia. Según Heller, el sentimiento y la cognición avanzan paralelamente; *el sentimiento como regulador del auto sostenimiento nos hace solubles todos los problemas que son una condición de la continuidad de nuestra existencia*, por esto Pedro reflexiona y aprende a manejar su conflicto cognoscitivo y luego reconoce estar implicado con su proceso de formación, sabe que la tesis es su problema, toma la decisión de organizar, de *reordenar el conocimiento, y esa es una de las funciones principales de la implicación al reconocer*. (1999:56- 57). Pedro identifica que hay debilidades en su tesis, está implicado en lo que ya reconoce por propio interés y sabe que si no termina su trabajo, su propio mundo, lo que ha logrado conocer, se pierde y se diluye la

---

<sup>49</sup> "Hasta su abuelo". Francisco Goya. Agua fuerte y agua tinta. (1815-24)Goya caricaturizó a través de sus caprichos los errores, prejuicios y embustes humanos, y daba vida a una pesadilla de la que no es posible sustraerse. Tomado de: Goya. Minilibros de arte. Elke Linda Buchholz. Ed. Konemann, 2000, p. 48



intencionalidad. Por este motivo la implicación le sirve a él para realizar su acto inteligente y solucionar su problema como Sujeto.

En los casos analizados, las situaciones de evaluación generan reflexividad y permiten el replanteamiento de la evaluación al pasar a ser evaluadores. Como lo relata Lucía al expresar que:

*"La evaluación por sí sola tiene no sé qué cosa, el solo hecho de que alguien te vaya a mirar y que te vaya a calificar te genera angustia, a veces bloqueo... y sabes una cosa, se te genera como un bloqueo mental que no te deja responder. Esa es una situación que preocupa y que de pronto nosotros los profesores debemos tomar para analizar a ver qué cosas hay ahí". (Lucía)*

Lucía, en este proceso de reflexión, evoca lo que sintió en un momento de evaluación: el sentimiento miedo y al hacerlo toma conciencia de él, en este sentido objetiviza la vivencia y a partir de ello se pasa al lugar del evaluado para replantearse desde su lugar como evaluadora. Es éste también el caso de Iván, quien en varios fragmentos de sus narraciones nos ilustra cómo desde su "dura" vivencia de la evaluación revisa su lugar como evaluador para no "dañar" al Otro y no tocarlo en los límites de él como Sujeto.

*"Hay gente que también me ha aportado a través de la evaluación. Me ha tocado en lo esencial de uno. Son personas que se caracterizan por ser muy formadas en el terreno de lo humano, que han reflexionado en ellos mismos, o han estado en procesos de autoreconocimiento... se han preguntado; ¿Qué es lo de uno y que es lo del otro?, ¿Cómo sé yo que no estoy poniendo toda mi carga en la otra persona? Cuando hay esas claridades la evaluación es distinta. Eso lo logra una persona que tiene unos niveles de pregunta muy elevados, o sea que han reflexionado esos asuntos. Eso es un asunto bien importante en la evaluación". (Iván).*



Figura 28 - "Claude, Françoise y Paloma", Pablo Picasso

<sup>50</sup> *Claude, Françoise y Paloma*. Óleo. 1954. Tomado de: *Adventures in Art. A day with Picasso*. Susanne Pflege. Prestel. Picasso. Prestel. Munich, s.p.

*"Ahora siento que si pudiera volver la página respetaría más a la gente en los límites de ellos como Sujetos. Yo en esos momentos no sabía equilibrar las cosas para valorarlas en su justo nivel, terminaba uno llevándose por los cachos al otro...yo siento que en algunos momentos logré pasar ese límite y no fui justo". (Iván).*



*"Yo he estado siempre inmerso en muchos procesos que me han exigido de evaluación casi que continua y permanente... la evaluación ha sido como un elemento que se ha incorporado pues a mi vida, y que no tiene que ver únicamente con asunto laboral, sino que ya es incluso una dinámica propia: la auto evaluación". (Iván).*

Figura 29 - "El gran regalo de Dios: La confesión"

51

---

<sup>51</sup> "El gran regalo de Dios: la Confesión" Cada vez que nos confesamos, estamos resguardados de muchos peligros y desgracias que de otra manera nos pudieran suceder. En: <http://www.tldm.org/Spanish/news1/Confesi%C3%B3n.htm>.



## El replanteamiento del sentido de la evaluación



Figura 30 - "Hombres Águila". Francisco Goya.

52

Pareciera que una de las consecuencias que deja en el Sujeto este trasegar al que hemos hecho referencia a través de la narración de las vivencias es el replanteamiento del sentido de la evaluación. Cuando Lucía narra:

*"Al ser evaluadora, me he preguntado qué sentido tiene la evaluación y creo que es, crecer y aprender, porque era uno de los asuntos que más me mortificaba: que vos te equivocaste y a veces no sabías ni en qué, ni cómo reparar esa equivocación. Entonces en la docencia eso fue lo que quise rescatar, darle la oportunidad al alumno de ...reparar. Eso a mí me implica muchísimo más trabajo, porque es leer y volver a leer y darle la oportunidad al alumno hasta que él se sienta contento con lo que hace desde él, darle un acompañamiento más cercano. Es darle la oportunidad de que a la vez crezcan y aprendan. Es que eso de poner una nota a mí me genera muchas dudas, mucha incertidumbre, porque implica no sólo valorar el trabajo sino al Otro, implica mucha responsabilidad. Yo, para hacer la valoración siempre buscaba que hubiera consenso. Mejorar las partes que haya que mejorar sin descalificar...Lo que buscaba era que no pase a la historia con el error sabiendo que ya había aprendido hasta del mismo error". (Lucía)*

<sup>52</sup> Goya, "Hombres Águila", Minilibros de arte. Elke Linda Buchholz. Ed. Konemann

Pareciera que las vivencias, algunas veces dolorosas, otras veces intensas provocan reflexiones al respecto que emergen y se convierten en marcas o huella y que permiten replanteamientos como el siguiente:

*"...Ese es el 'deber ser' de cualquier docente. Si me entiendes?... El preocuparse por el otro. El que no me preocupe si me entregaron el trabajo completo, pero sí me preocupa más que ellos lo pueden completar en el proceso. Es verdad que hay un ánimo y un aire de renovación en la escuela, pero llevan tantos años que se acomodaron con una metodología, con una evaluación, se asombran con poquito. Me parece como complicado que para la mayoría es la comodidad y lo diferente es cambiar modos de evaluación o de valoración. Yo creo que, inclusive, la experiencia me ha enseñado que la enseñanza tiene su valor si cambiamos los modos de valoración". (Margarita)*

En otras ocasiones los Sujetos al replantear el sentido que tiene la evaluación pueden proponer formas diferentes de proceder que no afecten la dignidad, el respeto y el Ser de quien es evaluado, por ejemplo:



Figura 31 - "Madame Ginoux". Vincent van Gogh

*"...Entonces fijate que ahí hay unos elementos importantes que yo luego los tomo con mis estudiantes, y es que uno tiene que estar preparado... pero ahí un algo de sí mismo que se expresa como yo no sé, que se pone en evidencia en los procesos de evaluación que tiene que ver con valores... que tiene que ver con tu honestidad, que tiene que ver con lo que vos sos y lo que vos expresas, la manera como vos te enfrentas a un sistema de evaluación, a un proceso de evaluación". (Emily)*

Lo anterior nos muestra que en la evaluación se juegan las subjetividades, tanto de quien evalúa como de quien es evaluado: sus miedos, sus emociones, sus afectos, lo sutil, la fragilidad del Ser.

---

<sup>53</sup> Vincent van Gogh. "Madame Ginoux". Tomado de: Vamos a pegar mi galería de arte. Ediciones Serres. 2000. Londres

*"Es un momento crucial, ahora bien y de pronto me voy a saltar al otro espacio... cuando yo ya evaluó y es que a mí me parece, en una reflexión que yo he hecho de la evaluación que se ha quedado mucho en el tecnicismo. Yo soy asesora pedagógica y en torno a la evaluación los profesores siempre están preguntando: ¿cómo evaluó? ¿Qué técnicas? En términos de qué instrumentos diseño, cómo es mejor la pregunta. Pero la reflexión del maestro no va tanto a ese estudiante que se enfrenta al proceso de evaluación... es más el hecho mismo que la evaluación se tome en muchísimos casos en la universidad, hoy día, como elemento punible, como elemento de castigo, a mí me parece que es una... eso va en contra del Sujeto, va en contra de la formación del estudiante. Pues la evaluación no tendría por qué ser ese elemento que se utilice para demostrar autoridad y para castigar [...] por ejemplo me gusta el espacio de autoevaluación, cuando el estudiante se autoevalúa, que es una de las prácticas que utiliza uno... diría, le permiten al estudiante emerger; ahí hay un elemento que tiene que ver con el contenido, o sea, no te puedes perder del contenido, del contenido de aprendizaje, del conocimiento de aprender [...] Pero hay otro elemento, el relacionarse... por un lado el contenido, pero, por el otro... cómo te sentiste al resolver esa pregunta! Y que te dijo esa pregunta... lo otro es que en la autoevaluación mmm... Dado que los muchachos tienen que contar algo de los procesos meta cognitivos que sufrieron o que vivieron en esa experiencia, también hay parte que les ayuda a construirse, que les ayuda como a leerse... cierto! como en términos de su responsabilidad, en términos de cómo entienden los temas, y más aún, lo que algunos autores llaman coevaluación y otros llaman evaluación entre pares, cierto? También te permite enfrentarte y sentirte leído por otro". (Emily)*

.Así, con la práctica de la evaluación es posible que se pueden potenciar los proyectos de vida de los Sujetos o, al contrario, se los puede truncar.

*"...al principio de mi proceso laboral yo evaluaba con los criterios de lo que consideraba que es correcto. Pero hoy veo las cosas y, deduzco si fue adecuado o no, porque cada que trabajo mas con las comunidades me voy moviendo de mi lugar, veo que toda la gente tiene formas distintas de resolver la misma cosa... Creo que hay detrás de ti un ser que pone empeño, que hace lo que hace porque le gusta y lo hace bien. Entonces, hoy en día, me alegro de encontrarme con esas personas a quien yo evalué y les he podido pedir disculpas después de pasar un tiempo. Bueno, es que el crecimiento, también, ha sido mutuo, es que ya uno sabe que en esto de evaluar el ser humano que está de por medio es tan maravilloso y tan frágil...Cuando la forma de evaluar es distinta en vez de dañarlo a uno le ayuda a crecer". (Iván).*

Sin embargo, también las situaciones de evaluación provocan reflexiones importantes que ayudan a crecer tanto a quien evalúa como a quien es evaluado.



"Cuando uno hace otros esfuerzos con los estudiantes para movilizarlos, motivarlos, crearles inquietudes, está tirando a la gente a que intervenga, a que hable, a que quite el miedo, a que se sienta en confianza. Siempre les digo que no se preocupen por los exámenes, que eso es simplemente para mostrarles el estado en que ellos están "ve, de 15 preguntas respondiste 8", "ve, de 20 preguntas respondiste 18". La evaluación no tiene fines para coartar la vida del otro. Se debe hacer esfuerzos por la recuperación de la palabra, acercarlos a las materias es meterlos en una comunicación "con" y no meterlos en unas hojas para que respondan "por". Debemos atraparlos y no ponerlos a padecer como hacían anteriormente con nosotros los maestros". (Pablo).

### La resistencia a volver a aparecer

Figure 32 - "Still Life" Steenwyck Harmen



54



"X-rays can help scientists discover how a painting was made by penetrating layers of paint to reveal ideas or plans the artist may have subsequently painted over. [...] you can see a ghostly face under the bottle on the right. Steenwyck started by painting a bust or portrait, [...] but he must have changed his mind about it and painted a bottle over the top. When the painting was new the face would have been invisible, but because oil paints become more transparent over time, today the face is visible even to the naked eye".

This collection of objects is meant to symbolize those aspects of human life and activities that were thought to be vain and futile in comparison with the lasting truths of religion. The books stand for human knowledge; the musical instruments for the pleasures of the senses. The Japanese sword and shells [...] stand for wealth, and the skull, the timepiece and the extinguished lamp for the transience and frailty of human life.

<sup>54</sup> Harmen Steenwyck. X ray of "Still life: An allegory of the vanities of human life". Pintura Tomado de: Blake, Quentin. Tell me a Picture. National Gallery Co. Ltd. 2001. Londres.

En éste punto del análisis encontramos que, a partir de uno de los conflictos que deja la evaluación en el Sujeto como la pérdida de la imagen y el reconocimiento, se genera la resistencia a volver a aparecer, constituyéndose en otra de las marcas o huellas que deja la evaluación en el Sujeto, asociada a sentimientos como el miedo y la indignación, tal como lo expresa Lucia cuando narra:

*"¡El momento de la sustentación de la tesis!. Desde antes me dio miedo,...desde que empecé a ver letreros por toda la universidad invitando a esta. ...Bueno llegamos y ese auditorio lleno de gente, ahí empezó el susto de nuevo, ...empezamos a presentar y todo muy bien, hasta que empezó lo más duro...el bloqueo ahí se presenta...el susto...cuando el auditorio empieza a decir lo que le parece y lo que no, la confrontación...de profesores, de alumnos. Además había ahí un elemento muy estresante, era el tiempo muy corto. La parte más estresante fue la confrontación y la crítica que aún me sigue dando mucho miedo, ...es que la evaluación isiempre está acompañada de tensión!". (Lucía)*

Pareciera entonces que las personas se muestran a través de la evaluación y, por otro lado, quien evalúa lo percibe según su punto de vista, según su propia perspectiva (como espectador que es), lo que provoca en el evaluado reacciones de huida, o de culpa ante el rechazo. Es así como lo expresa Iván:

*"Todavía, cuando me acerco a personas que son figura de autoridad, me da es... ipánico! Temo que por no hacer algo bien por ejemplo, me violenten y cuando me ha pasado me paraliza, me da dificultad contra-argumentar o aclarar mi punto de vista". [...] "Hace dos años presenté una entrevista de selección para ingresar a trabajar como educador. Me sentí violentado en mis principios desde ese momento y por tanto decidí no ingresar allí, a pesar de que necesitaba el trabajo...pues sentí miedo a enfrentar mis propios principios con los del sistema, es que uno siempre sale perdiendo". (Iván).*

La resistencia a volver a aparecer, es provocada por el temor a ser ridiculizado, a reconocerse frágil, a ser rechazado o no aceptado por el resultado en una evaluación, temiendo perder afectos que había 'ganado', como el puesto en la universidad, un amigo, la imagen, el reconocimiento, entre otros.

En este sentido, reacciones de huida y de evitación son comunes para oponer resistencia o fuerza ante situaciones 'no deseables' como la tensión entre la necesidad de aparecer y ganar una 'materia' o el miedo al debate, la crítica y la confrontación.

*"Bueno, resumiendo... todo esto... debió haber sido muy significativo para mí, nunca se me va a olvidar en la vida lo que me pasó en primero de primaria: cuando me cambiaron un cinco por un cero porque me reí de mis compañeritas. Luego en bachillerato recuerdo... cuando vos llegas al colegio y no ves la hora que pasen esos momentos en que te van a preguntar por aquello, que sabes que no estas lista para responder. ...Y al llegar a la universidad vos llegas con todo esto, llegas a un ambiente totalmente impersonal, se pierde toda esa relación personal, es mucha gente, diferentes modos de pensar, todos mezclados de todas las carreras...y ahí la evaluación...fue cuando me marcó el tenerme que parar en público. Me creó mucho trauma al principio...Primero por tener que romper el hielo para hablar frente a hombres, que tenían mucho mundo y mucho para contra-argumentar...y cuando uno se equivocaba echaban chistes crueles...fue una batalla que tuve que librar ahí para poder responder en ese nivel...afortunadamente me fui nivelando académicamente y eso me iba dando seguridad en la medida en que era reconocida". (Lucía*

Por lo tanto, una de las marcas que encontramos en la mayoría de los Sujetos entrevistados, es la resistencia a volver a aparecer, ya que cada vez que se presenta a una nueva situación de evaluación, sus miedos se actualizan, y teme volver a ser afectado en su reconocimiento y en la imagen que tiene frente sí mismo y frente a otros.

## 5

### ¿Qué reflexiones y preguntas nos quedan?



Figure 33 - "Buscándonos a nosotros mismos", Roy Thomas.

*"Al parecer sólo sirve vivir en actitud interrogante, pues a cada pregunta lanzada al aire corresponde una respuesta trabajada en la oscuridad de mi ser, esa parte oscura y vital de mí, sin la cual yo sería vacío"*

*(Lispector, 2003:69)*

*"No tengo una sola respuesta. Pero tengo más preguntas de las que podría responder otro hombre"*

*(Lispector, 2003:107)*

---

<sup>55</sup> Roy Thomas, "Buscándonos a nosotros mismos/ Searching for Ourselves". En folleto para exposición de arte canadiense "Arte Indígena de las Primeras Naciones".

"Buscarnos a nosotros mismos es como preguntar: ¿Cuál es mi propósito en la vida? ¿Qué es lo que necesito hacer mientras esté en la tierra? Para todos aquellos que nacimos con un don; busquemos ese don, que nos conducirá en la dirección correcta, hacia la persona correcta y esa persona correcta somos nosotros mismos. Navegar profundamente en su ser y en su corazón y encontrar la respuesta es sentirse orgulloso"

En este último capítulo del cual no quisiéramos hacer ni un resumen, ni una conclusión, queremos subrayar que dimos un giro insospechado a nuestra cadena de pensamientos, volvimos al concepto *subjetividad*, trascendental en el desarrollo de nuestra profundización sobre el fenómeno de la evaluación.

Ha llegado el momento de comprender que la subjetividad es válida no sólo desde el punto de vista del evaluado sino también, desde el punto de vista del evaluador y esta es *la otra mirada* a la que hicimos alusión en el capítulo inicial. Sin embargo, creemos acertado acentuar la referencia que Schütz ofrece sobre Max Weber en el uso de los términos subjetivo/objetivo, y que merece la siguiente aclaración:

“En la terminología de Weber- incorrecta, pero aceptada en general- debemos distinguir entre el *sentido subjetivo* que tiene una situación para la persona involucrada (o el que una acción particular tiene para el actor mismo) y el *sentido objetivo*, o sea la interpretación de la misma situación o la misma acción por cualquier otro individuo. Esta terminología es incorrecta, porque lo que se llama sentido objetivo- o mejor dicho, los sentidos objetivos- son a su vez relativos al observador, participante, científico, etc.” (Schütz, 2003:211)

Entendemos que la disociación es una constante, no sólo en los términos que utilizamos para describir y conceptualizar, sino también, en los pensamientos y actuaciones que tenemos como sujetos personales y como sujetos actores sociales. En los dilemas en la vida cotidiana, en los que devenimos y aparecemos como sujetos, somos siempre observados por otros, y esa mirada generalmente es fragmentada, desde lo objetivo y lo subjetivo, en desmedro de lo segundo como lo podemos encontrar en esta cita de Schütz,

“Es fácil demostrar que, en términos estrictos, los sentidos subjetivo y objetivo nunca pueden coincidir, aunque las institucionalizaciones y estandarizaciones de las situaciones sociales y las pautas de interacción social permiten que se asimile en grado suficiente para muchos fines prácticos. Hallaremos la dicotomía entre sentido subjetivo y objetivo en diversos niveles y en conexión con diversos problemas: [...] la definición de la situación personal del individuo dentro del grupo hecha por sí mismo y por el grupo; la noción misma de «grupos» definida por sus miembros y por extraños; la formación de dominios de significatividades; la dialéctica de los prejuicios; los conceptos de discriminación y derechos de la minoría; el orden de jerarquía de las discriminaciones; la igualdad exigida y a conceder y, por último, los conceptos de oportunidad y posibilidad.” (Schütz, 2003:211)



Ahora comprendemos por qué, de la evaluación hemos hecho que sea sólo objetivación en el sentido estricto. Nunca la subjetivación ha ocupado su lugar en ese escenario...dice Heller: Yo soy consciente de que la definición del sentimiento como implicación sólo puede resultar válida si demuestro que la objetivación y la subjetivación son en el desarrollo del hombre y del individuo dos direcciones inseparables, interdependientes y tangenciales..." (Heller, 1999: 28)

En este orden de ideas, encontramos que las aproximaciones teóricas de Heller y Touraine son coincidentes para el tratamiento que hacen de los conceptos fundantes de nuestra tesis, en ese sentido consideramos que el principio de integración expuesto por el segundo, valida la fuerza de lo subjetivo en las situaciones en las que los sujetos actuamos como evaluadores y como evaluados. Podemos traer el principio de integración en sus propias palabras,

Si la modernidad es, desde su origen, la ruptura entre el mundo de la ciencia y el de la conciencia, entre el universo de los objetos y el del Sujeto, solo existe sociedad moderna si se introduce un principio de integración o combinación entre esos dos universos. (Touraine, 1997: 273)

Antes de continuar, queremos insistir en la tesis de Touraine (1997:298) sobre la modernidad se encuentra en crisis. Vemos que en la vida cotidiana y específicamente en nuestro tema, el conflicto entre dos universos, el de la intervención técnica sobre el mundo y el de la conciencia humana de sí. La modernidad no ha resuelto la separación y oposición entre: La razón y el sentimiento, dirigentes y dirigidos conceptos polares en nuestro trabajo.

Volvamos ahora sobre la conciencia humana de los sujetos en situaciones de evaluación. Como sujetos en la vida cotidiana nos debatimos en múltiples situaciones en las que los universos de la ciencia y de la conciencia se ve fragmentado

"La conciencia, es siempre conciencia social. No existe lenguaje privado, ni conceptos privados, ni objetivaciones privadas; pero que expreso, y que me inhibo de expresar, que es objeto de mi reflexión y en qué no reflexiono, de entre las tareas que me son asignadas

por el mundo...eso es la proyección del ego, lo que Husserl llamaba intencionalidad. (Heller, 1999:34)

Además, la conciencia social es un concepto finamente elaborado por Touraine cuando expresa que,

Comprender al otro en su cultura, es decir en su esfuerzo por ligar identidad e instrumentalidad en una concepción del sujeto: tal es el sentido de una escuela del sujeto. Para establecer la comunicación, hay que comprender a los actores mismos y estudiar sus actos de lenguaje. Sobre todo como lo demanda Jürgen Habermas hay que aprender a argumentar de manera tal que se pueda poner de relieve en cada mensaje lo que tiene de universalizable. (Touraine, 1997: 288)

Anotaremos sin embargo que una dificultad del fenómeno comunicativo en las situaciones de evaluación y que se muestra en las vivencias subjetivas de nuestro estudio, es la manera como seleccionamos aquello que vamos escuchando de los aspectos de la comunicación del otro. Esto debe a que escuchar es un acto sutil y complejo, escuchar es un oír tratando de aprehender el sentido de lo que nos quiere transmitir nuestro interlocutor, [...] En el desciframiento del lenguaje radicaría la comprensión del ser y de la realidad. Porque, comprendemos que el lenguaje es aquella realidad en la que se expresa y habita el individuo. (Águila, 2005:25)

Con lo anterior no decimos todo, las situaciones de evaluación generalmente se muestran como una relación entre un sujeto observador y un sujeto observado, esta relación es diferente a la relación Cara a Cara. Según Schütz (2003),

"El individuo observado puede convertirse en un semejante a quien se puede interrogar, mientras que un mero contemporáneo, no está a mi alcance, [...] debido a que, como observador estoy orientado unilateralmente hacia el individuo observado, el contexto subjetivo en el cual sus experiencias tienen sentido para mí no está coordinado con el contexto subjetivo en que mis experiencias lo tienen para él.

De lo expresado anteriormente, intuimos con Touraine que es probable transformar las situaciones de evaluación, admitiendo que es posible que lo importante es fortalecer la capacidad de libre acción del Sujeto, hay que sacar de ese principio dos consecuencias igualmente fundamentales: Es esencial oír al Sujeto cuando expone su acervo de conocimiento, que el conocimiento mismo; como también comprender que el Sujeto aprende siempre y cuando invierta

trabajo y esfuerzo que le den la capacidad de iniciativa necesaria para que le sea posible aplicar este conocimiento en otros dominios. En palabras de Touraine (2001), el Derecho de ser sujeto, es la posibilidad de combinar una experiencia vivida particular con la acción racional para dar al individuo su libertad creadora. (310)

De lo que hemos expresado, comprendemos que la educación en cualquier momento de la vida de un Sujeto, debe estar orientada hacia la formación de la capacidad de actuar orientada hacia la libertad del Sujeto personal, la comunicación intercultural y la gestión democrática de la sociedad y sus cambios. (277) [...] y pensar en nombre de una libertad creadora personal que no puede desarrollarse sin contacto directo con las construcciones intelectuales, técnicas y morales del presente y del pasado. (290)

No nos parece excesivo afirmar que los procesos de evaluación deben atribuir una importancia particular tanto a la capacidad de expresarse oralmente o por escrito que tiene el Sujeto, como a la de comprender los mensajes escritos u orales, puesto que,

El Otro, no es percibido y comprendido por un acto de simpatía; lo es por la comprensión de lo que dice, piensa y siente, y la capacidad de conversar con él. No hay comunicación sin lenguaje [...], ser capaces de percibir al Otro, lo cual es la condición de una vida en común. La mayor parte de las veces creemos que la comunicación exige que separemos el mensaje a traducir de su contexto particular, a la vez histórico geográfico o individual, y que lo formalicemos lo más posible. Pues bien, el proceder que hay que adoptar es el opuesto, inspirándose, por otra parte, en el del pragmatismo lingüístico: es preciso asociar el mensaje a una disposición a actuar, de la misma manera que un historiador busca en un documento una intención y la reubica en una serie de hechos que iluminan su significación. (Touraine, 1997: 286-287)

Empezamos a ver que era necesario rescatar la evaluación como un campo de negociación y de comunicación entre los sujetos en la cotidianidad. Por qué? Pues como lo expresa Águila (2005), es esencial que debemos comprender la dimensión moral del fenómeno comunicativo. Hay que tener una valoración del otro como un *otro legítimo*. (53).

Para hacer más comprensible la idea anterior, Schütz nos orienta con sus magistrales reflexiones,

“En la situación cara a cara tengo experiencia inmediata de mi semejante. Pero al hallarme frente a mi semejante, llevo a cada situación concreta un acervo de conocimiento preconstituido que incluye una red de tipificaciones de individuos humanos en general, de motivaciones, objetivos y pautas de acción humana típicos. También incluye un conocimiento de esquemas expresivos e interpretativos, de sistemas objetivos de signos y, en particular, del lenguaje corriente. [...] Al mirarlo a usted, en la comunidad de espacio y tiempo, tengo prueba directa de que usted está orientado hacia mí, vale decir, experimenta lo que yo digo y hago, no sólo en un contexto objetivo de sentido, sino también como manifestaciones de mi vida consciente. Yo sé que lo mismo le sucede a usted, [...] nuestras mutuas experiencias están no sólo coordinadas, sino también recíprocamente determinadas por continuas referencias mutuas. Yo me experimento a mí mismo a través de usted, y usted se experimenta a sí mismo a través de mí. [...] La comunidad de ambiente, y las experiencias compartidas en la relación Nosotros, otorgan al mundo al alcance de nuestra experiencia su carácter intersubjetivo y social. (Schütz, 2003:40-41)

Lo que hemos querido mostrar es que en las situaciones de evaluación, aparentemente no se dan en el mundo de la vida cotidiana, relaciones Cara a Cara, tal como son comprendidas por Schütz, puesto que, esto generaría otro tipo de acciones muy diferentes a las que mostramos en los fragmentos analizados en el capítulo cuatro, y las cuales configuran una serie de marcas, conflictos y reflexiones que dejan huella en la conciencia de los sujetos.

Como lo expresa María Teresa Luna, en la evaluación todo inicia con el poder de la moral de quien evalúa, el problema de la evaluación no es problema de normas, es un problema de la postura ética y moral del evaluador. Por tanto la pregunta por la evaluación es inicialmente sobre la experiencia subjetiva del evaluado, como también es por la postura moral y ética del evaluador, ya que la evaluación está implícita en un proceso que permite formar, a partir de la posibilidad de conciliación entre los poderes que circulan en dicha situación.

Es interesante advertir que con la revisión de las ideas de Schütz, las de Heller y de Touraine, parece configurarse un marco referencial que da un sentido

diferente a las situaciones de evaluación, en el cual es posible imaginar prácticas de evaluación en las que el Sujeto personal se forme, aprenda significativamente, sea libre y consciente de sus acciones en y por el lenguaje; prácticas en las cuales los sujetos, actores sociales, se reconozcan mutuamente como sujetos con capacidad de comprender el sentido subjetivo como el objetivo de sus acciones humanas. Es así, como estas prácticas entendemos que dependen del reconocimiento colectivo de los derechos subjetivos, del derecho de cada uno a combinar una identidad cultural y las actividades instrumentales. (Touraine, 2001: 314)



Figure 34 - La danza , Matisse.

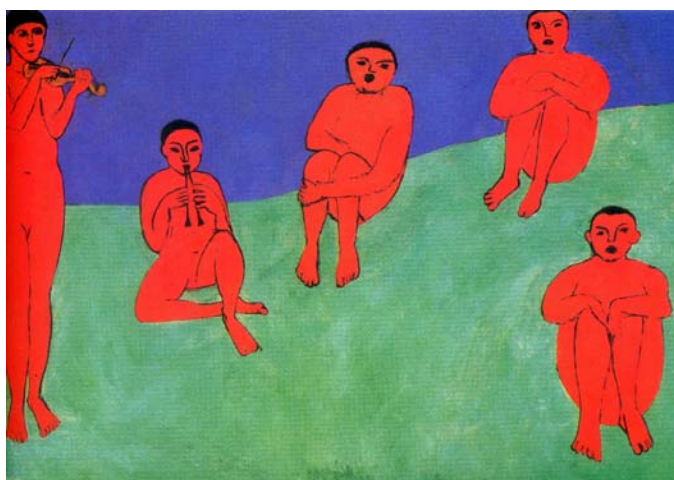
56

En esta corriente de pensamiento, es que intentamos hacer esta aproximación sin dejar de reconocer en el trayecto que los nuevos combates se libran por la diversidad más que por la unidad, por la libertad más que por la participación y en el ámbito de la cultura más que en el de la economía. (2001: 313)

Estos valiosos hallazgos nos permiten acercar a Touraine las ideas de Schütz en las que el segundo, nos permite visualizar que es esencial reconocer la *diversidad*, como un asunto cercano a la *igualdad*, con esta comprensión viajamos pausadamente por sus palabras

<sup>56</sup> Henri Matisse, "La Danza", óleo sobre tela, p. 28

“Un análisis de las ideas sostenidas al respecto por Aristóteles y Platón, comprobamos que en toda sociedad se presume, no sólo un conjunto particular de dominios de significatividades, sino también un orden particular de esos dominios; cada dominio consiste en un conjunto de elementos homogéneos. Llegamos a la conclusión de que los términos relacionales «igualdad» y «desigualdad» son aplicables únicamente a elementos homogéneos, es decir, elementos que pertenecen al mismo dominio de significatividades, porque los elementos heterogéneos (correspondiente a distintos dominios) no pueden ser comparados”. (Schütz: 237)



57

Figura 35 - "La música", Matisse.

Resulta pues, que las ideas de ambos en razón a la diversidad y la igualdad se convierten en un elemento esencial para la comprensión de la subjetividad, puesto que, para cada sujeto, el orden de sus significatividades es prioritario, puesto que corresponden a aquellas que viene construyendo con su semejantes y estos dominios, son los que constituyen la base de su subjetividad, es ahí en ese espacio, que tiene cabida el término diversidad.

Creemos que aquí se ve bastante bien, al sujeto como afirmación positiva de una voluntad de existencia responsable y feliz, (2001: 306) éste, se constituye mediante la combinación de la particularidad de una experiencia cultural con el universalismo de la razón instrumental. (2001: 311) teniendo presente en esta relación que, los dominios de

<sup>57</sup> Henri Matisse. "La Música", Óleo sobre tela, p. 29

significatividades son construcciones culturales e históricas, además intuimos que son tan válidos, como la misma razón instrumental.

Por esto, pensamos que son bienvenidos los pensamientos de Schütz cuando nos hace énfasis en el sentido subjetivo y objetivo de la igualdad, él expresa:

“La circunstancia de que la igualdad sólo puede establecerse dentro del mismo dominio de significatividades explica porque podemos hablar de separar la igualdad política, la igualdad ante la ley, la igualdad de riqueza, la igualdad de oportunidades, la igualdad religiosa o moral, etc; o aplicar incluso las distinciones permitidas por el vocabulario griego, más refinadas [...]. Y el hecho mismo de que los dominios de significatividades sean definidos y ordenados de diferente manera por cada grupo social determina que el contenido del concepto de igualdad sea también un elemento de la concepción natural relativa del mundo que presupone el grupo social específico. (Schütz: 237)

De lo expresado anteriormente, queremos destacar la noción sobre la *igualdad de oportunidades*, inmersa en las situaciones de evaluación en la vida cotidiana, con respecto a esta, buscamos con el autor algún camino para girar y profundizar más en otras posibles respuestas, nos encontramos con que la noción de igualdad de oportunidades puede ser vista e interpretada de manera diferente desde los sentidos objetivo y subjetivo.

En el sentido objetivo, Schütz explica que la noción de oportunidad en el sentido objetivo se entiende en el marco del sistema social que se estructura y funciona por la trama entre los procesos de interacción, los roles sociales, las posiciones y el status respectivo. Es por esto que la unidad conceptual del sistema no es el individuo,- y en el sentido de nuestra búsqueda menos lo es el Sujeto-, sino por el contrario, el rol. De ahí, cada rol contiene un conjunto de expectativas, cuyo cumplimiento se espera de cualquiera que lo asuma. Siguiendo con el autor, dichas expectativas de rol se entienden como tipificaciones de pautas de interacción, que constituyen maneras socialmente aprobadas de resolver problemas típicos, con frecuencia institucionalizadas. (2003:247-248)

De ello resulta que dichas *tipificaciones* aparecen en los dominios de significatividades relativas a los grupos,-para nuestro caso, personas e instituciones-. Estas tipificaciones, establecen exigencias de la función, que se convierten y determinan la actuación del individuo, y en algunos casos, no del sujeto. También las tipificaciones en general establecen las habilidades, capacidades o idoneidades, que debe presentar el que se encargue de una función. El sentido objetivo hace alusión, en este orden también, a las condiciones y calificaciones que se deben otorgar a dicho rol. Como resultado de esta noción, sólo el individuo que sea calificado puede objetivamente, desempeñar tal función.

Por lo anterior, Schütz dice,

“El postulado de la igualdad de oportunidades en el sentido objetivo suele ser enunciado en la forma del lema«la carrera abierta a los talentos». En esta forma, sin embargo, significa algo más: que no sólo deben ser acreedoras a un cargo las personas competentes, sino que deben serlo igualmente *todas* las personas competentes, al margen de cualquier otro criterio, entendiéndose que, entre todas las personas *acreedoras* a un puesto deben obtenerlo las mejor calificadas. La Declaración de los Derechos Humanos, [...] postula que «todos son igualmente acreedores a todos los honores, puestos y empleos, de acuerdo con sus diferentes capacidades, sin ninguna otra distinción que la derivada de sus virtudes y talentos». (Schütz, 2003:247-248)

Figure 36 - "Destrucción y esperanza". Paul Klee.



58

“Se abandona la región del lado de acá y se construye otra del lado de allá, a la que está permitido ser un sí total. [...] Cuanto más horrible el mundo (justo como hoy), tanto más abstracto el arte, mientras que un mundo feliz produce un arte de este mundo.” (Paul Klee, p.34)

<sup>58</sup> Paul Klee. "Destrucción y Esperanza". Litografía y acuarela. Tomado de: Partsch Susana. Paul Klee. Editorial Taschen. 1991, Berlín



Por lo expresado anteriormente, pensamos que es imprescindible comprender las nuevas apuestas y actores de la vida social, mediante los cuales puede reconstruirse una vida política capaz de ser un puente y hasta un lugar de encuentro y combinación entre el universo de la instrumentalidad y el de la identidad. (2001: 312)

Porque también es posible el otro camino para la comprensión de la igualdad de oportunidades desde el sentido subjetivo, dado que,

“Es fácil advertir que oportunidades que son iguales desde el punto de vista objetivo pueden- y, en sentido estricto, deben- ser desiguales en términos de las posibilidades subjetivas del individuo particular, y viceversa. Esto es así porque, desde un punto de vista simplemente *objetivo*, los roles sociales constituyen la unidad conceptual del sistema social que puede ser tipificada y definida en términos de expectativas de rol y capacidades.

Además, desde ese mismo punto de vista, todos los que tengan iguales calificaciones pueden ser considerados igualmente acreedores a asumir el rol.

Desde el punto de vista *subjetivo*, en cambio, el individuo no ve en sí mismo un ente acreedor a asumir un rol social, sino un ser humano que participa en múltiples relaciones sociales y pertenece a múltiples grupos con solo una parte de su personalidad. Por consiguiente, aunque fuera lógico presuponer que corresponden iguales posibilidades subjetivas a oportunidades objetivamente iguales, el ser humano individual evaluaría dichas posibilidades conforme a esperanzas, ansiedades, y pasiones que son exclusivamente suyas.

En términos estrictos, por consiguiente, la igualdad de oportunidades solo existe desde el punto de vista objetivo. Las posibilidades subjetivas son desiguales y, como lo explicó Platón, para lo desigual lo igual se hace desigual.

Vale la pena, sin embargo, luchar por el ideal de la igualdad de oportunidades en el sentido objetivo, pero sin interpretar que su concreción tendría por resultado ofrecer «un punto de partida igual para todos». La mayoría de los autores que han abordado este problema se han referido a diversos factores que hacen imposible establecer un punto de partida igual: entre ellos, la diferencia de riqueza, la presión de meras circunstancias materiales (vivienda, situación sanitaria, etc.) y las condiciones económicas (el hecho de que sean pocos los hombres que puedan dedicar sus energías a educarse hasta llegar a la edad adulta sin verse obligados a una temprana competencia ocupacional o a la desigualdad de acceso a la información, sobre todo financiera). Tal vez haya que agregar a esta lista la desigualdad en el tiempo libre disponible. [...] la igualdad de oportunidades no es el *laissez-faire*, sino el colectivismo. [...] El ideal de la igualdad de oportunidades puede, empero, significar otra cosa, aunque mucho más modesta. Debe asegurar al individuo sometido a las limitaciones humanas derivadas de su pertenencia a diversos grupos el derecho a la búsqueda de la felicidad, [...] y por consiguiente –en términos de la propia definición del individuo-, a la máxima autorrealización que permita su situación dentro de la realidad social. (Schütz, 2003:250-251)

Como bellamente lo expresa Víktor Frankl en su obra "Psicoanálisis y existencialismo",

"el hombre sólo comienza realmente a serlo cuando ya no es algo calculable partiendo de la realidad dada y de la vinculación natural; es decir, cuando representa una posibilidad puesta en sus manos". (205)

Bien pareciera que por todo lo anterior, el sujeto - según Touraine-, y el ser humano -según Schütz-, en cuanto al orden de dominios de significatividades, el segundo hace un tratamiento especial a la igualdad a que se aspira e igualdad a conceder, diciendo:

"Según Simmel, lo típico es que nadie esté satisfecho con la posición que ocupa con respecto a sus semejantes, y que todos deseen obtener una posición más favorable en algún sentido. La igualdad con el superior es el primer objetivo que se presenta en el impulso hacia la propia elevación, y es característico que se tienda a la igualdad con el superior inmediato. Pero esta igualdad no es sino un punto de transición. Muchas experiencias han demostrado que, una vez que el subordinado es igual al superior, esta condición, que era antes el objetivo esencial de su esfuerzo, no es más que un punto de partida para un nuevo intento, la primera etapa del camino infinito hacia la posición más favorable. Cada vez que se procura lograr la igualación la pugna del individuo por superar a otros se evidencia en todas las formas posibles en la etapa recién alcanzada. Pero hay, dice Simmel, una diferencia característica según este intento de obtener valores codiciados sea efectuado mediante la abolición de lo que él llama la « forma sociológica» (y nosotros denominaríamos el sistema vigente de significatividades y su orden) o que sea efectuado *dentro* de esta forma, la cual es de este modo conservada. (Schütz: 245-246)

De todas maneras la noción anterior vale la pena reconsiderarla puesto que aquí apenas alcanzamos a recuperarla para dejarla dibujada a nuestros lectores y lectoras, además, entre todos los elementos que mostramos con nuestro tejido interpretativo, quedan abiertos para una discusión posterior, por ejemplo conceptos como, las actitudes discriminatorias por parte de los sujetos evaluadores; también profundizar con otros autores las condiciones de la supuesta igualdad de condiciones; el cuestionamiento a prácticas evaluativas más recientes que alienan al sujeto a unos estándares esperados y únicos, puesto que también con Schütz, vimos que es posible acceder al concepto *discriminación*, el cual no interpretamos en ninguno de los pasajes de las

vivencias narradas por los sujetos en este estudio. Vimos que esta noción es bastante interesante y valdría la pena considerarla en un estudio posterior porque,

“«Discriminación es toda conducta basada en una distinción que se fundamenta en categorías naturales o sociales no relacionadas con las capacidades o méritos individuales, o con la conducta concreta de la persona individual»”.(Schütz: 242)

“«La discriminación puede ser descripta como trato desigual o desfavorable, ya que sea negando derechos o beneficios sociales a los miembros de determinada categoría social, imponiéndoles cargas especiales o concediendo ventajas exclusivamente a los miembros de otra categoría, con lo cual se crea una desigualdad entre los que pertenecen a la categoría privilegiada y los demás»”. (Schütz: 241-242)

“También se declara específicamente [...] que: «... la discriminación no es solamente una actitud subjetiva [por supuesto, el término “subjetivo” es utilizado aquí en un sentido diferente del que le damos en este artículo], sino una conducta que se manifiesta exteriormente». [...] «Una manera de sentir, una predisposición, consistente en una manifestación compartida de hostilidad, desprecio, desconfianza o desvalorización hacia los miembros de un grupo social, determinada por su mera pertenencia a ese grupo»”. (Schütz: 243)

Por ahora nos despedimos de ustedes, esperando haberlos dejado inquietos e inquietas con nuestras interpretaciones, que es posible puedan ser para muchos todavía utopías..., aunque estamos convencidas que nuestra forma de aparecer con estas reflexiones es realmente digna de estos tiempos, como hermosamente lo expresa Taylor (1996) sobre aparecer y dignidad,

“[...] puesto que nuestra dignidad está muy estrechamente entrelazada con nuestro comportamiento. Nuestra manera de andar, movernos, gesticular y hablar está configurada desde un primer momento por la conciencia que tenemos de que aparecemos ante los demás, de que nos encontramos en el espacio público y de que ese espacio es potencialmente el espacio del respeto o del desprecio, del orgullo o de la vergüenza”. (30)

Pensar de esta manera nos ubica como nos lo imaginamos al observar este cuadro...



59

"This picture shows two figures embracing, but we almost miss them as so much is going on around them: trees wave agitated branches and a flock of geese makes its way across the picture. A bright red path leads to a house in the background, there is a child's swing on the left and a doll lies discarded on the ground near the girl".

---

<sup>59</sup> David Jones, "The garden enclosed". Pintura. Tomado de: Blake, Quentin. Tell me a Picture. National Gallery Co. Ltd. 2001. Londres.

## ¿Cuáles obras consultamos?



60

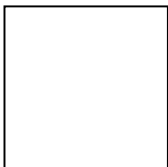
Figure 38 – “*Mis manos son como pájaros*”/ *My hands like birds* Jessie Oonark



Arendt, Hannah, 2002, "*La vida del espíritu*", Barcelona, Ediciones Paidós, Iberoamérica, S.A.



Águila Z., Ernesto, 2005, "*Lenguaje, experiencia y aprendizaje moral*", Barcelona, Ediciones Octaedro, S.L.



Buendía E., Leonor, Colás B., Pilar, Hernández P., Fuensanta, "*Métodos de investigación en Psicopedagogía*", 1998, Madrid, Mc. Graw Hill.



Coetzee, J.M., 2003, "*Infancia*", Barcelona, Ediciones Mondadori.

---

<sup>60</sup> Jessie Oonark (1906- 1985) es la mejor conocida de los artistas gráficos de Baker Lake. Ella empezó a dibujar en 1955 y cinco años después se convirtió en la primera artista de la comunidad que tenía sus dibujos publicados como grabados. Se le han concedido muchos honores incluyendo Miembro de la Real Academia de las Artes y Orden del Canadá. Sus dibujos, grabados y tapices de pared han sido expuestos en trece exposiciones individuales.



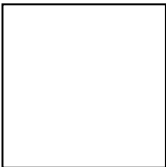
Frankl, Víktor, "*Psicoanálisis y existencialismo*", 2002  
Fondo de Cultura Económica, 1ª. Ed., México, D. F.



Heller, Agnes, 1999, "*Teoría de los sentimientos*", México.  
Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V.



Hoyos V., Guillermo, 1986, "*Comunicación y mundo de la vida*", En:  
Ideas y Valores, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, pp. 73-105. En:  
Módulo CINDE, Epistemología: fundamentos y enfoques epistemológicos de la  
investigación en ciencias sociales, Medellín, marzo de 2004.



Latorre B., Helena, y Pedro Alejandro Suárez R., 2001, "*La  
evaluación escolar como mediación: Enfoque socio crítico*", Bogotá, D.C., Orión  
editores.



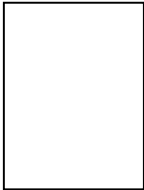
Lispector, Clarice. 2003, "*Un soplo de vida*" (*Pulsaciones*), Ed. Siruela,  
Madrid.



Mèlich, Joan-Carles, 2001, "*La ausencia del testimonio*", Anthropos,  
Barcelona.



Monticelli, Roberta de, 1998, *"El futuro de la fenomenología: meditaciones sobre el conocimiento personal"*, Ed. Frónesis, España



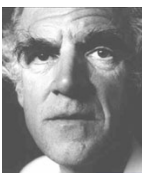
Sandoval, Carlos A., y otros, 2005, *"La construcción de los datos en la investigación en ciencias sociales"*, Módulo III, Medellín.



Schütz, Alfred y Luckmann, Thomas, 2003, *"Las estructuras del mundo de la vida"*, 1ª. Ed. 1ª. reimp. Buenos Aires, Amorrortu.



Schütz, Alfred. *"Estudios sobre teoría social. Escritos II"*, 2003, 1ª .ed., 1ª. reimp. , Buenos Aires: Amorrortu, 284 p.



Taylor, Charles, 1989, *"Fuentes del Yo. La construcción de la identidad moderna"*, Barcelona, Editorial Paidós.



Touraine, Alain, 2001, *"¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes"*, Fondo de Cultura Económica, México, D.E.

## Lista de Figuras

Figura 1 – "Mi Madre, Yo", Kenojuak Ashevak. Arte Inuit.....	10
Figura 2 – "El Pensador", Auguste Rodin .....	12
Figura 3 – "Vibraciones Positivas", Roy Thomas.....	17
Figure 4 - "The Passport", Steinberg .....	24
Figure 5 – "The Passport", Steinberg.....	25
Figure 6 – "The Passport", Steinberg.....	26
Figure 7 – "The Passport", Steinberg.....	28
Figure 8 – "The Passport", Steinberg.....	31
Figura 9 - "Tekener". M.C. Escher.....	32
Figura 10 – "Mujer y Pinzón de las Nieves", Kenojuak Ashevak. Arte Inuit.....	33
Figura 11 – "Espíritu de un Pez Nadando en el Mar Cósmico", Norval Morrisseau.....	49
Figura 12 – "Los estados de la mente". Rita Carter.....	50
Figura 13 - "El grito" Edvard Munch.....	51
Figura 14 - "La peur". Yves Tanguy.....	53
Figura 15 - "El sueño de la razón produce monstruos" Francisco Goya.....	55
Figura 16 - "Disparate de bobalicón". Francisco Goya.....	57
Figura 17 – "Estudio de rostro para la Batalla de Anghiari". Leonardo da Vinci .....	58
Figure 18 - "Se repulen", Goya.....	59
Figura 19 – "Marcado", Paul Klee.....	61
Figura 20 – "La Parade". Georges Seurat.....	63
Figura 21 – "Aparición de San Pedro Apóstol a San Pedro Nolasco", Francisco de Zurbarán .....	66
Figure 22 - "Shapes of nature", Ansel Adams.....	72
Figura 23 - "Dunes" Ansel Adams.....	72
Figura 24 - "Nunca más" Paul Gauguin .....	73
Figura 25 - "Autorretrato", Andy Warol .....	74
Figura 26 - "L.D." Matisse.....	75
Figura 27 - "Hasta su abuelo", Francisco Goya.....	78
Figura 28 - "Claude, Françoise y Paloma", Pablo Picasso .....	79
Figura 29 - "El gran regalo de Dios: La confesión".....	80
Figura 30 - "Hombres Águila". Francisco Goya.....	81
Figura 31 - "Madame Giroux". Vincent van Gogh .....	82
Figure 32 - "Still Life" Steenwyck Harmen.....	84
Figure 33 - "Buscándonos a nosotros mismos", Roy Thomas.....	87
Figure 34 - "La danza", Matisse.....	93
Figure 35 - "La música", Matisse.....	94
Figure 36 - "Destrucción y esperanza". Paul Klee.....	96
Figure 37 - "The garden enclosed". David Jones .....	100
Figure 38 – "Mis manos son como pájaros"/ My hands like birds Jessie Oonark.....	101



## Anexos

Consentimiento informado

Transcripciones textuales de entrevistas

- a. Margarita
- b. Pedro
- c. Emily
- d. Carlos
- e. Iván
- f. Lucia
- g. Pablo
- h. Maria.

Fragmentos seleccionados de entrevistas

Ejemplos de Análisis:

Primer ejercicio: para cada entrevista

- a. Identificación marcas símbolo
- b. Construcción de hipótesis de sentido
- c. Tejido simbólico. Primer mapa de relaciones

Segundo ejercicio: aspectos comunes entre entrevistas del mismo entrevistador

Tercer ejercicio: aspectos comunes entre entrevistas de diferentes entrevistadores

Cuarto ejercicio: aspectos seleccionados.