

La evaluación como espacio dialógico e intersubjetivo: una mirada desde la dinámica transcompleja

¹María Elena-Rivero

¹Universidad de Oriente. Venezuela, Escuela de Humanidades y Educación, mariaerivero@gmail.com

Resumen

Asomar la evaluación desde una mirada transcompleja supone transitar por nuevas posibilidades de formación del ser humano en el ámbito de la cultura universitaria. Ello implica resignificar el sentido y reconstruir el significado de la evaluación como espacio que privilegia la condición humana y social del sujeto, lo que exige repensar los fundamentos onto-epistemológicos heredados del pensamiento moderno, de noción técnica-instrumental que legitima el pensamiento tradicional y coarta la posibilidad de emancipación del sujeto en su naturaleza crítico-transformadora. En esta línea de pensamiento, se proyecta una visión emergente de la evaluación pensada como espacio formativo que implica el reconocimiento de un verdadero encuentro dialógico de saberes, experiencias y cotidianidades entre los sujetos pedagógicos en y desde la construcción colectiva del conocimiento, desde la cual se hace posible el diálogo intersubjetivo de saberes como el despliegue de las potencialidades creativas del educando como sujeto histórico-transformador de su propio pensamiento.

Palabras clave: Evaluación, dialogicidad, intersubjetividad, transcomplejidad.

Abstract

Looking at the evaluation from a transcomplex perspective involves going through new possibilities for the formation of the human being in the field of university culture. This implies re-signifying the meaning and reconstructing the meaning of evaluation as a space that privileges the human and social condition of the subject, which requires rethinking the onto-epistemological foundations inherited from modern thought, from a technical-instrumental notion that legitimizes traditional thought and restricts the possibility of emancipation of the subject in its critical-transforming nature. In this line of thought, an emergent vision of evaluation is planned as a training space

that implies the recognition of a true dialogical encounter, knowledge, experiences, daily life among the pedagogical subjects in and from the collective construction of knowledge, from which it is made possible the intersubjective dialogue of knowledge as the unfolding of the creative potentialities of the learner as historical-transforming subject of his own thought.

Key words: evaluation, dialogicity, intersubjectivity, transcomplexity.

Consideraciones Iniciales

La dinámica compleja que envuelve el clima cultural del presente exige que se produzcan verdaderas transformaciones en la educación, y sobre todo, en aquella que se brinda en los espacios universitarios, de modo que, la formación que se le imparta a los futuros profesionales les garantice un accionar humano, sensible, solidario y pertinente con las demandas socioeducativas actuales.

En tal sentido, es necesario reconfigurar la educación, y especialmente, la evaluación que se mantiene instaurada en las instituciones universitarias como espacio hegemónico de producción del saber, instituyendo así, la evaluación en un acto mecánico-reproductor, que instrumentaliza la formación del sujeto convirtiéndolo en un ser insensible, sin consciencia, egoísta e individualista, moldeándolo en un simple ejecutor de roles al servicio del mercado laboral.

La situación planteada amerita que dichas transformaciones se hagan con base en una reforma de pensamiento, donde se posibilite el despliegue de diversos modos de concebir y producir el conocimiento. Esta idea implica repensar los supuestos onto-epistemológicos que han convertido el acto evaluativo en una actividad técnica-procedimental, para transitar hacia una nueva mirada de la evaluación que trascienda la condición de mera formadora de recursos humanos y priorice la formación humana del sujeto.

En este contexto, se aspira una evaluación concebida como espacio dialógico e intersubjetivo, distanciada de la performatividad del saber técnico-instrumental, que permea la formación del sujeto en el actual ámbito universitario, para armonizar lo cognitivo, lo sensible, lo comunicativo, lo convivial, lo autónomo y lo diverso; cualidades propias de lo humano.

El hecho evaluativo en el contexto universitario: Una práctica técnico-instrumental

En este sentir, es necesario interpelar la educación que privilegia la condición de mera formadora, reproductora de recursos humanos con roles al servicio del mercado y se constituya en el pilar fundamental de los procesos de transformación de la humanidad que, en esencia, rescate el sentido de lo humano, lo dialógico, lo intersubjetivo, y promueva la construcción, reconstrucción y valoración del conocimiento a partir de las necesidades de los seres humanos, así como de las características de su realidad socio-contextual.

Es preciso entonces, romper con la evaluación que apunta a la noción científicista del conocimiento que la concibe y la práctica como una acción mecánico-cuantificadora que viene a examinar, ordenar, medir y controlar el ámbito de todas las actividades cognoscitivas del sujeto; pretendiendo verificar los saberes, el pensamiento y, en fin, la actuación del hombre en todas sus dimensiones. Desde esta perspectiva, la evaluación cercena la valoración del sujeto como ser humano, como *ser de lenguaje*, ser antropológico y psicosociocultural, capaz de comprender e interpretar reflexivamente la realidad existencial (Heidegger, 1926).

Se favorece, entonces, una cultura escolar ideologizante, alienante, que reproduce un sujeto incapaz de generar un pensamiento autónomo-reflexivo en torno a sus saberes, juicios, aprendizajes y emociones. El proceso formativo que se instaura en él, lo inhabilita, lo hace incompetente para valorar y reflexionar lo que aprende, cómo lo aprende y para qué lo aprende. Se le niega el derecho de soñar, imaginar, reflexionar y asumir su proceso de formación y transformación desde el plano dialéctico, en interacción altera y dialógica con sus congéneres.

Así, el proceso evaluativo se convierte, desde el pensamiento de Freire (1970), en “una práctica de la dominación que implica [...] al hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo; así como la concepción del mundo como una realidad ausente de los hombres” (p. 88). El conocimiento se concibe como un medio de control y medición que prescribe el movimiento relacional hombre-mundo como una acción mecánica, inconsciente, estrictamente funcional y material, lo que escinde en el sujeto la posibilidad de acceder y aprehender críticamente la complejidad real de lo social.

Esta mirada fragmentaria de la evaluación se visualiza en los escenarios universitarios, como espacios representativos del saber hegemónico, haciendo visible el cerco epistemológico de un modelo simplificador acompañado de una práctica evaluadora encapsulada en reglas, reglamentos y normas conducentes a la reproducción de sujetos con conocimientos parcelados, especializados para responder a las distintas exigencias del mercado laboral.

Esta concepción simplificadora de la evaluación es de acuerdo con lo postulado por Sacristán (2002), como “medición, como rendimiento, como calificación del rendimiento” (p. 377), vía expedita que asegura o no la promoción del educando en el sistema universitario. Esta visión también es compartida por Pérez (1993:), cuando señala que “la evaluación es un proceso de medida del éxito de la enseñanza en término de las adquisiciones observables de los alumnos” (p. 11), es decir, que evaluar es “sinónimo de examinar y [...] concierne exclusivamente al rendimiento académico del alumno”.

Desde esta perspectiva al decir de Foucault (1999:105), el hecho pedagógico de la evaluación se transforma en un dispositivo de poder, orientado a vigilar, juzgar, castigar, medir, individualizar y clasificar a los estudiantes haciéndolos dóciles y obedientes; pues el poder implícito en la evaluación, como lo afirma Martínez (s/f), “se ejerce...desde las formas más sutiles e inofensivas, simbólicas, hasta el poder como violencia explícita; reproduciendo nociones de autoridad, dominio, control, inhibición, prohibición, obediencia, imposición, sometimiento y represión” (p. 9), instituyendo la noción opresora de la educación que doméstica y reprime el pensamiento.

En este ámbito, se reproduce la cultura del examen como instrumento único e infalible que norma, sanciona y garantiza la validez de los saberes. El examen se convierte en un mecanismo para controlar y verificar los aprendizajes de los estudiantes, los cuales deben ser únicos, precisos y exactos como expresión verdadera del conocimiento disciplinar. Al respecto, Foucault (1976) sostiene:

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona...

en el vienen a unirse la ceremonia de poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad (p. 215).

La evaluación se convierte así, en un sistema punitivo y sumativo que deja al margen la práctica de la libertad-alteridad entre los sujetos de la educación, otorgándole mayor relevancia a los medios y al producto obtenido. La práctica evaluativa, conformada de esta manera, pretende por un lado la objetivación, homogenización y control del conocimiento humano y, por otro, la comprobación de la eficacia de la enseñanza para comunicar los contenidos y valores histórico-culturales, predeterminados de la lógica moderna que los produce.

De este modo, la evaluación en vez de configurarse como un espacio de formación e investigación que permita la transcendencia del ser, se convierte en un apéndice del hecho educativo, “en la que el sujeto queda excluido, por cuanto son los resultados, en términos de calificaciones el referente y no los espacios en los que el alumno se forma o constituye su subjetividad” (Curcu, 2006:22).

La universidad como institución dedicada al cultivo de la ciencia y la enseñanza se ha quedado atrapada en la racionalidad técnica. Se ha convertido en una institución, según Derrida (1997) de ojos duros y mirada seca que no se abre a otros sentidos, a nuevas posibilidades de construir el conocimiento y de hacer ciencia. En esta dinámica, la universidad ha impulsado la formación de un sujeto eminentemente racional, apartado de la sensibilidad humana, despojado de todas sus creaciones, sentimientos, emociones, valoraciones, significaciones morales-espirituales, culturales, históricas, éticas-ecológicas, sociales y políticas.

Toda esta situación resulta preocupante ya que, la universidad se ha transformado en una fábrica de profesionales deshumanizados, desprovistos de sentido y compromiso histórico hacia los otros y el mundo. La institución se ha constituido en un espacio burocrático y mercantilista, limitándose no sólo a la reproducción de profesionales carentes de espíritu investigativo y descontextualizados de la realidad, sino también en sujetos sin sensibilidad, sin creatividad, sin esperanzas. Pues, la formación obtenida les impide el desarrollo de un pensamiento crítico-dialógico como herramienta emancipadora para organizar los conocimientos de manera autónoma y problematizar la diversidad de las realidades complejas.

Se evidencia entonces, el mantenimiento de un modelo pedagógico hegemónico que ha cuadriculado al sujeto, sus pensamientos y sentimientos. La noción de formación ha afianzado una práctica evaluativa simple, disciplinaria y fragmentaria que legitima la réplica de saberes cosificados que inhiben todo intento de conciencia crítica y razonamiento plural al mundo fenoménico.

Ante este panorama desalentador, se plantea la urgencia de repensar la práctica evaluativa que se despliega en los espacios universitarios para asumirla desde el plano dialógico-intersubjetivo que resignifique el desarrollo de las potencialidades humanas del sujeto pedagógico para orientar la construcción de aprendizajes desde una visión compleja e integradora; distinguiendo, de acuerdo con Zabala (2013) una mirada de la evaluación, como:

...acción sensible, creativa y corresponsable que se configura en un acto de potenciación de subjetividades desde lo convivial [...] como reinterpretación consciente de las experiencias pedagógicas para reconstruirlas en el marco de una pedagogía intersubjetiva y que sustentada en la creatividad y juicio crítico proveerá a quienes se educan un estilo propio y autónomo de su formación (p. 29).

Desde esta mirada, la evaluación resinificaría al sujeto como ser social, como sujeto histórico, comunicativo, participativo, capaz de reconocerse en el diálogo con los otros. Esta visión nos acerca al mundo de vida, a comprender el tejido complejo del ser humano y de la realidad, en su esencia compleja y multidimensional, a reconocer los distintos modos de ser y producir conocimiento como apertura y despliegue de múltiples niveles de realidad.

Hacia la reconfiguración de la Evaluación: espacios para pensar la formación dialógica e intersubjetiva

Avizorar una mirada emergente de la evaluación en los espacios universitarios, plantea la necesidad de asumir una lógica paradigmática, que supere la cultura evaluativa tradicional en su limitado enfoque técnico-instrumental centrada en la medición y reproducción del conocimiento, para ir al encuentro de nuevos horizontes

epistémicos que permitan desde una mirada compleja y transdisciplinaria, el rescate de lo humano, lo sensible y lo diverso.

Esto implica trascender las prácticas evaluativas hegemónicas mecanicistas-controladoras y punitivas para avanzar hacia una dinámica de la evaluación que imbricada a la formación permita la configuración de escenarios para el ejercicio del pensamiento crítico-reflexivo, como base para la autoconciencia y emancipación de los sujetos. En este contexto, se plantea la reconfiguración de la evaluación como espacio dialógico e intersubjetivo para transitar de una visión objetivadora y reduccionista del conocimiento a una comprensión compleja e integradora que posibilite el desarrollo de las capacidades cognitivo-afectivas, creativas y transformadoras de los sujetos pedagógicos en sintonía con la dinámica incierta e inacabada de lo real complejo.

Se hace necesario asumir nuevas claves enunciativas para propiciar la resignificación del hecho evaluativo como proceso humano y sensible. En este sentido se propone una perspectiva emergente de la evaluación, a partir de la configuración de los siguientes espacios formativos.

Espacio de comprensión dialógica: Dialogicidad y Alteridad como escenarios para el encuentro y reconocimiento del otro.

La evaluación concebida desde lo dialógico y lo altero se constituye en un espacio pedagógico abierto para el aprendizaje colectivo, el ejercicio de la pluralidad del saber, la interacción comunicativa y el rescate de la cotidianidad de los sujetos como instancias para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo desde la interacción dialéctica de los sujetos con su modo de vida.

La dialogicidad, en el contexto de la evaluación implicaría una ruptura con el pensamiento legitimador del pensamiento único, para abrirse hacia el rescate de la palabra, el avivamiento de las voces y la resignificación del saber a partir del encuentro hermenéutico-crítico-constructivo de los sujetos; pues, “la palabra es el lugar de encuentro, reconocimiento y reencuentro de sí mismo y del otro... el hombre al decir su palabra asume conscientemente su esencial condición humana” (Freire, 1970:9,17).

En este sentido, la construcción del conocimiento es fruto de la comunicación, colaboración y toma de conciencia de los sujetos, quienes a partir de la palabra, de ese *diálogo existencial y auténtico* descubren que nadie ignora todo, nadie sabe todo

(Freire, 1970), sino que juntos construyen el conocimiento y el mundo. Visto así, “al dialogar dejamos de imponer un mundo para descubrir la existencia de los otros” (Lanz C, 2008).

El diálogo en el ámbito de la evaluación permite la indagación permanente, la búsqueda inquieta, el despliegue de las capacidades creativas y la apertura hacia lo incierto, lo inesperado; en el que se conjuga el conocimiento de sí y el conocimiento del otro como expresión de la diversidad de pensamiento, la libertad y el intercambio intersubjetivo en la construcción de los saberes. Desde esta perspectiva los autores Alfonso, Pérez y Curcu (2016), el diálogo es “apertura, lenguaje, encuentro, compromiso, reinventando la palabra, cargándola de sentido en nuestra visión de la realidad y, por ende, en nuestra forma de estar y actuar con ella” (p. 126).

La evaluación entendida como espacio dialógico y altero trascenderá la cosificación, reproducción mecanicista y memorística de los saberes posibilitando escenarios críticos-constructivos para la valoración de la autonomía, la libertad y la emancipación de los sujetos en la construcción del conocimiento. La libertad, la alteridad y el respeto por el otro se constituyen de esta manera en dinamizadores de una práctica evaluativa que reconoce la identidad y la cualidad comunicativa de los otros como protagonistas de su propio aprendizaje, su potencial creativo-reflexivo, su poder de elección y sus posibilidades transformativas frente a lo real.

En esta línea discursiva emerge el diálogo comprensivo como espacio de apertura reflexiva-altera que invite al encuentro y al reconocimiento del otro y de sí como posibilidad para el entendimiento entre los sujetos, recuperando el lugar de la palabra para expresarse con libertad, autonomía y creatividad, propiciando con ello el cruce de experiencias, vivencias y saberes como base para la socio-creación del conocimiento. El diálogo como alteridad, de acuerdo a Alfonso, Pérez L y Curcu (2016):

es el lugar de encuentro de los hombres y del saber que construyen en conjunto... es el espacio donde la libertad, los deseos, las esperanzas, los significados, las aspiraciones hallan en el discurso, en la conversación, las posibilidades de transformación del hombre y del mundo (p. 127).

La alteridad implicaría desde la perspectiva de Dussel (1995) “el saber pensar el mundo desde la exterioridad alterativa del otro, lo que tiene como consecuencia el reconocimiento del otro como otro diferente al sí mismo, a través del encuentro cara a cara con el otro”. Planteamientos que se sustentan con la afirmación que cuando existe un encuentro alterno con el otro, el otro es concebido como sujeto y no como objeto, planteando una comunicación intersubjetiva que fomenta el diálogo e implica situarse en el lugar del otro, intercambiando con ese otro conocimientos, sentimientos, ideas, opiniones y afectos.

En este contexto, la evaluación como alteridad cobrará sentido en el diálogo de saberes, entendido como un espacio formativo de experiencias compartidas que trasciende la visión objetivadora, homogeneizadora y cosificadora del sujeto que anula su potencialidad creativa y transformadora. Un lugar donde se complejiza la palabra y se transversalizan los saberes académicos y los saberes cotidianos en un profundo intercambio dialógico intersubjetivo, logrando así la construcción de un conocimiento transdisciplinar, que como lo refiere Balza (2011), se convierte en la aprehensión de “una nueva semiótica que se nutre no solamente de los saberes que provienen de las disciplinas, sino de la riqueza de lo real complejo del mundo de la vida expresado en un particular juego intelectual lingüístico de naturaleza hermenéutica” (p. 87).

La evaluación propiciada desde el diálogo de saberes posibilitará la socioconstrucción del conocimiento a partir de la conjugación de las significaciones socio-culturales, la multiplicidad de experiencias y la diversidad de saberes que se manifiestan en el encuentro e interacción de subjetividades como expresión de la naturaleza de lo humano y de su capacidad para interpretar la realidad compleja. El encuentro dialógico de saberes, en este orden discursivo como lo plantean (Alfonso y Pérez, 2008) “se despliega en la diversidad de posiciones y miradas que se entrecruzan a través de relaciones intersubjetivas... que pueden representar contradicciones y complementariedades en el intercambio hermenéutico colectivo” (p. 456).

La práctica evaluativa entendida desde la dialogicidad y la alteridad se conformaría en un espacio formativo democrático, humilde, respetuoso basado en el habla y la escucha de los sujetos pedagógicos. En el que escuchar significa “la disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla

del otro, al gesto del otro, (al silencio del otro, a los miedos del otro), a las diferencias del otro” (Freire, 1997, p.115).

En este sentido, educando-educador manifiestan respeto, voluntad y actitud para dar y recibir la palabra, “para hablar y escuchar, para preguntar y responder, para decir y dejarse decir esa palabra inaudita, no dicha, palabra porvenir” (Lanz C, 2008. p. 235) en la cual se propicia la fusión de horizontes, de las diversas formas de pensar, en la que educando y educador se transforman uno y otro. Visto así, educador y educando se reconocen a sí mismos como sujetos participes de la producción del saber y corresponsables de su propio proceso de transformación, donde “quien forma se forma y reforma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado... quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 1997, 25).

La evaluación, desde lo dialógico-alterno se constituirá finalmente en un espacio pedagógico que dinamice el aprendizaje y la transformación de los sujetos pedagógicos. Es un lugar de aprendizaje dialogante, inacabado, diverso, altero, colaborativo, plural y autentico, donde se promueve la imaginación, la curiosidad, la creatividad, donde se potencia el pensamiento complejo y el desarrollo de las capacidades critico-reflexivas-afectivas, marcando de esta manera distancia de los aprendizajes programáticos y la reproducción del conocimiento como algo dado, donado, preconfigurado y pre-establecido.

Espacio para el despliegue de experiencias intersubjetivas: sensibilidad e intersubjetividad como elementos potenciadores para el aprendizaje convivial.

La perspectiva dialogante y alterna de la evaluación se erige, entonces como instancia propicia para el despliegue de experiencias intersubjetivas. En este contexto, la intersubjetividad, entendida desde el ámbito de la evaluación plantearía dejar de lado las nociones de sujeto cosificado, sujeto dado para constituirse en un espacio pedagógico que privilegie lo humano, lo convivial y lo sensible. Desde esta perspectiva, la evaluación intersubjetiva dará lugar a una comprensión sensible y humana del sujeto. Un sujeto cuya esencia histórica-socio-cultural se plantea la necesidad de búsqueda, de relación con el otro para construirse, para humanizarse, para emanciparse “...una búsqueda que no se puede dar en forma aislada sino en comunión con los demás” (Lanz C, 2008. p. 133).

En este sentido, la evaluación intersubjetiva rescataría parafraseando a Freire (1970) el compromiso social y la conciencia ética de los sujetos pedagógicos como seres que se hacen en la praxis, seres del quehacer, seres de acción y reflexión que no pueden formarse sino en relación con los otros. De esta manera, la práctica evaluativa se constituirá en un espacio de construcción colectiva de saberes, que se desarrolla en y desde el diálogo intersubjetivo que se materializa en la interacción y la convivencia comunicativa de los sujetos.

La evaluación desde la mirada de la intersubjetividad, se distinguiría de la visión objetivadora y mecanicista para desplegarse como “un dispositivo pedagógico de subjetivación basada en una relación con el otro” (Villegas, 2002, p. 149), donde se genera el intercambio de la multiplicidad de los saberes, conocimientos, posiciones, vivencias, sueños, sentimientos, emociones, afectos que son compartidos por “las personas que se sitúan en una vasta red de interrelaciones” (Maffesoli, 1997, p. 192) en la cual el autorreconocimiento de uno se plenifica en el reconocimiento del otro.

La intersubjetividad, en esta lógica de la evaluación sería entendida como “capacidad de empatía hacia el otro y hacia sí mismo, intentando comprender los significados de la experiencia compartida, de su propia experiencia y de volverlos más explícitos” (Alfonso, Pérez y Curcu, 2006, p. 123). Se trata de “un pensar colectivo relacional” (Alfonso y Pérez L, 2008), un compromiso colectivo con el conocer que favorece la búsqueda transversal de los saberes y el compartir de vivencias, trascendiendo así las fronteras del conocimiento fragmentado-objetivado para construir puentes hacia el pensar complejo, transversal y transdisciplinario.

La evaluación, desde la intersubjetividad se constituirá en un espacio sensible que rescata la condición humana del sujeto en su naturaleza relacional, afectiva y convivial. Se conforma en un lugar abierto a la socialización de los afectos, las emociones y los sentimientos (Maffesoli, 1997).

La evaluación como espacio de formación intersubjetiva y sensible se constituye en una instancia de aprendizaje para “la conformación de subjetividades emancipadoras, que se configura en el dialogar, en el dirimir, en el confrontar miedos, emociones, vivencias, posiciones, afectividades, sensibilidades...” (Zabala, 2013, p. 154). De esta manera, el encuentro intersubjetivo marca distancia de los

procedimientos e instrumentos de medida que pretenden cuantificar el accionar humano.

Atendiendo lo anterior, es urgente la necesidad de superar la concepción tradicional de la evaluación que se ha centrado en la cuantificación y reproducción de los saberes, para dar paso a una concepción emancipadora, liberadora y transformadora que promueva el pensar complejo, crítico y diverso desde el encuentro dialógico y sensible de los actores pedagógicos. Bajo este escenario, la nueva visión de la evaluación se fundamentará en una comprensión transcompleja de las relaciones sujeto-conocimiento-realidad en su naturaleza dialéctica e histórico-social.

La evaluación vista desde la dinámica transcompleja, en definitiva, se posibilitará como un escenario para la autotransformación y la ecoformación del sujeto, en tanto entraña un compromiso ético de los sujetos inmersos en el hecho evaluativo. El docente y los estudiantes deberán reformar su pensamiento, esto conlleva al desarrollo de habilidades y actitudes para generar rupturas en los modelos hegemónicos medicionistas, transmisionista de pensamiento técnico-instrumental, para superar y trascender los viejos métodos, procedimientos, modos, técnicas de evaluación centrados en la medición, control y reproducción del conocimiento. Para ello deberán emprender la búsqueda inquieta, la negociación del conocimiento como espacios de aprendizajes constructivos para la creación, la imaginación, la reflexión y la acción.

Referencias

- Alfonso, N. Pérez, L. E. y Curcu, A. (2016). *Transmetodología, diálogo de saberes y transdisciplina*. Venezuela. Delegación de Publicaciones. Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre.
- Alfonso, N. y Perez, L. E. (2008). Dialogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*. 12, (42), 455-460.
- Balza, A. (2011). *Complejidad, transdisciplinariedad y transcomplejidad: Los caminos de la nueva ciencia*. Venezuela: Fondo Editorial Gremial (APUNERS). Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Curcu, A. (2006). *La Evaluación como espacio pedagógico en la conformación de subjetividades*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Oriente. Venezuela.

- Derrida, J. (1997). *Las pupilas de la universidad: El principio de razón y la idea de universidad*. Recuperado de: <http://www.uazuay.edu.ecsimposio/JacquesDerridaLaspupilasdeUnive.pdf>
- Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la Liberación. Ensayos preliminares y bibliografía*. Bogotá: Nueva América.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la Prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Heidegger, M. (1926). *Ser y Tiempo*. Recuperado de: <http://www.heideggeriana.com.ar>
- Lanz, C. (2008). *Pedagogía en clave hermenéutica*. Venezuela: Fundación editorial El perro y la rana.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio a la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo*. España: Paidós Ibérica.
- Martínez, N. (S/F). La evaluación como instrumento de poder. Recuperado de: <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2047/1/>
- Pérez, A. (1993). *Modelos contemporáneos en evaluación: La evaluación su teoría y su Práctica*. Venezuela: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Sacristán, J. (2002). *El Currículo: Una reflexión sobre la práctica*. España: Ediciones Morata.
- Zabala, J. (2013). *La estética de la evaluación como espacio de formación intersubjetiva*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Oriente. Venezuela.