

Metaevaluación: hacia una propuesta de construcción compleja. Análisis desde la recursión y el diálogo

Meta-valuation: towards a complex construction proposal. Analysis from the recursion and dialogue

Virginia Gonfiantini
Universidad Nacional de Rosario - Argentina / Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México
vgonfiantini@hotmail.com

doi.org/10.33386/593dp.2020.5-1.342

RESUMEN

La propuesta del siguiente escrito es pensar para responder al imperativo actual de construir el campo de la evaluación desde la perspectiva compleja. Nos anima el deseo de sumar en dicho desarrollo, un aporte para la reflexión y el debate desde la metaevaluación educativa. La evaluación educativa nos confronta con un espacio de conflicto. Más allá de las diferentes dimensiones y teorías que abordan esta temática, es importante señalar que la evaluación constituye siempre una actividad de comunicación y construcción epistémica en la medida en que implica producir un conocimiento y ponerlo en circulación entre diversos actores involucrados: la mirada de la metaevaluación como construcción recursiva y dialógica.

Palabras clave: metaevaluación, diálogo, recursión, construcción evaluativa.

Cómo citar este artículo:

APA:

Gonfiantini, V. (2020). Metaevaluación: hacia una propuesta de construcción compleja. Análisis desde la recursión y el diálogo. 593 Digital Publisher CEIT, 5(5-2), 65-78. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.342>

Descargar para Mendeley y Zotero

ABSTRACT

This study is to create a valid platform to respond to the current imperative demand which is modifying the field of evaluation from a complex perspective. The study is driven by the desire to contribute with reflection and debate using educational meta-evaluation in current development. The educational evaluation confronts us with a situation of conflict. Beyond the different dimensions and theories that address this issue, it is important to point out that evaluation always constitutes an activity of communication and epistemic construction insofar as it involves producing knowledge and putting it into circulation among the involved groups from the perspective of meta-evaluation as a recursive and dialogical construction.

Key words: meta-evaluation, dialogue, recursion, evaluative construction.

Introducción

La problemática de la evaluación ha sido muy estudiada, generalmente, por especialistas en educación. Se han abordado diferentes aristas y dimensiones, desde la construcción del saber de los docentes, a la construcción de la evaluación desde nuevos significados; la mirada desde los didactistas de las disciplinas específicas hasta la mirada holística en relación con el centro y los sujetos intervinientes; la historización de la evaluación tradicional vinculada al control mediante el examen hacia la construcción de saberes desde una postura más crítica.

La originalidad de este texto radica justamente, no en la historización y recopilación de los diferentes autores y teóricas que hablan sobre la evaluación educativa, sino en construir un verdadero diálogo de saberes entre la evaluación educativa y la construcción, desde la epistemología compleja, de nuevas vías de acción para que la evaluación

que realiza el *homo complexus* y *evaluador* se presente como un verdadero constructo transdisciplinar constitutivo del trinomio enseñanza y aprendizaje y evaluación.

La evaluación es un proceso que permite poner sobre el tapete nuestras concepciones sobre la sociedad, sobre la escuela, sobre la educación, sobre la tarea de los profesionales, sobre la familia. Más importante *que evaluar y que evaluar bien* es saber al servicio de qué personas y de qué valores se pone la evaluación. Porque la evaluación es más un proceso ético que una actividad técnica. Si evaluar es comprender, es fácil deducir que la evaluación permitirá mejorar la práctica profesional de los docentes y de las instituciones educativas. Lo importante es potenciar las funciones más ricas de la evaluación (diagnóstico, diálogo, comprensión, mejora, aprendizaje) y disminuir las menos deseables (comparación, discriminación, jerarquización, punición)



Figura 1. Una actividad de múltiples dimensiones y funciones.¹

1 Todos los gráficos son de elaboración propia.

Deseamos, por ende, sostener que esta preocupación devela un imperativo del momento actual.

Análisis del contexto hoy

Cada gran era de la ciencia ha tenido un modelo de la naturaleza. Para la ciencia clásica fue el reloj; para la ciencia del siglo XIX... fue el mecanismo en vías de extinción. ¿Qué símbolo podría corresponder a nuestra época? Tal vez la imagen que usaba Platón: la naturaleza como obra de arte. Prigogine. La Nueva Alianza: La metamorfosis de la ciencia. 1983.

Según Ianni (1994) las rupturas históricas no siempre acarrear rupturas epistemológicas, pero siempre van acompañadas por éstas. Frente a un nuevo objeto –la sociedad global– las ciencias sociales enfrentan nuevos desafíos epistemológicos. En palabras de este autor:

Muchos de sus conceptos, categorías e interpretaciones se ponen en tela de juicio. Algunos se vuelven obsoletos, otros pierden parte de la vigencia y los hay que son recreados. Pero se plantea el desafío de crear otros nuevos. En la medida en que la realidad social pasa por una verdadera revolución, cuando el objeto de las ciencias sociales se transfigura, en ese contexto se revelan otros horizontes para el pensamiento (...) La problemática de la globalización se encuentra aún en proceso de nivelación empírica, metodológica y teórica. Más que esto, sólo comienza a ser percibida en sus implicaciones epistemológicas. Se trata de una realidad que puede ser vista como una totalidad en formación (1996, pp. 163, 166).

Como nueva construcción teórica, la globalización envuelve necesariamente una dialéctica singular-diversa del universo-global, que implica no priorizar un momento en detrimento de otro, pero sí reconocer que ambos se constituyen recíprocamente, articulados de modo armónico, tenso y contradictorio, envolviendo múltiples mediaciones.

Nos dice Wallerstein (1990, p. 402) que “todos los criterios presumibles –niveles de análisis,

objetos, métodos, enfoque teóricos- o ya no son más verdaderas práctica, o, se mantienen como obstáculos a conocimientos posteriores, antes que estímulos para su creación”. Para el campo de la evaluación educativa, éste puede ser un contexto privilegiado, de ser positivamente apropiado, en la práctica de investigación. Un aspecto central para este avance es, sin dudas, contar con estudios cuyas herencias epistémicas positivistas, deductivistas y funcionalistas deben ser desmontadas críticamente, para dar lugar a lógicas más complejas y pertinentes en la multidimensionalidad del objeto de la formación docente. Es un caso de *praxis* del pensamiento complejo (Morin, 1986;1991) porque está constituido por cierto tipo de relación lógica extremadamente fuerte entre nociones maestras, nociones claves y principios claves de los más diversos orígenes disciplinares. Opuesto al paradigma de la simplificación, Morin define la Complejidad, “como un conjunto de principios de inteligibilidad que –ligados unos a otros– podrían determinar las condiciones de una visión compleja del universo físico, biológico, antropológico.” (1986, p. 246) para incitar una estratégica inteligencia del sujeto investigado a considerar la complejidad del problema estudiado. Incita a distinguir y hacer comunicar en vez de aislar y de separar, a reconocer los trazos singulares, originales, históricos del fenómeno en vez de ligarlos pura y simplemente en determinados géneros, a concebir la unidad-multiplicidad de toda la entidad en vez de tomar la heterogeneidad en categorías separadas o de homogeneizar la totalidad en forma indistinta. Invita a dar cuenta de los caracteres multidimensionales de toda realidad estudiada. El pensamiento complejo se manifiesta a partir de una recreación intelectual permanente, pues de otro modo se arriesga a degradarse, esto es, a simplificarse.

El siguiente gráfico expone las características del pensamiento simple y la perspectiva compleja en el conocer.

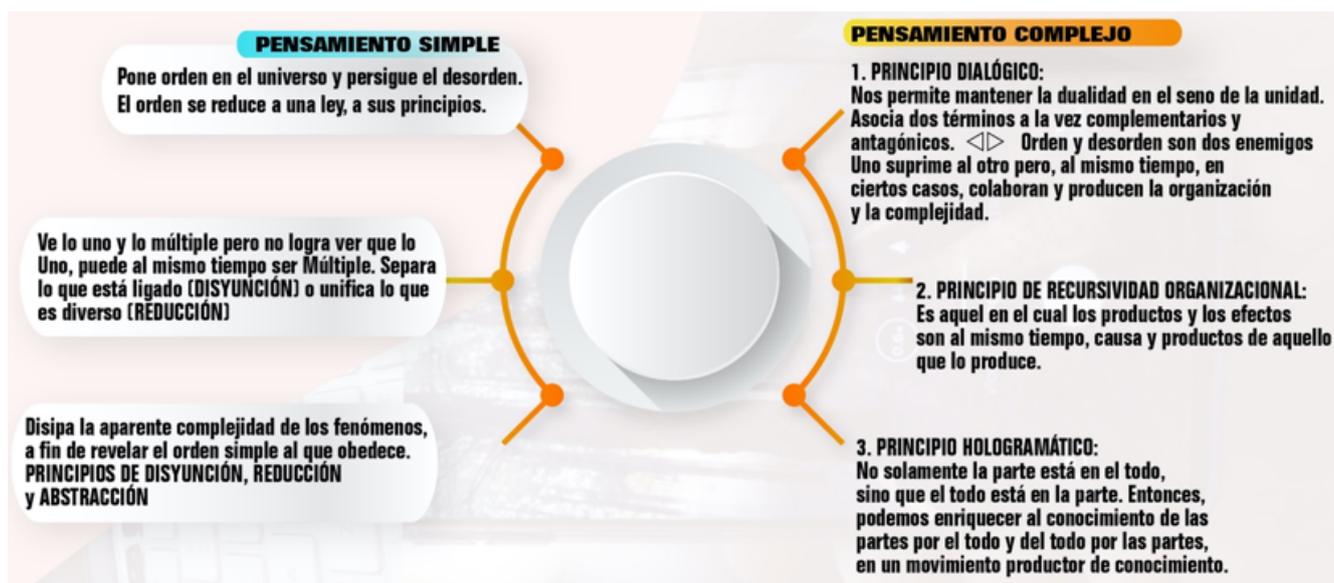


Figura 2. Características del Pensamiento Simple y del Pensamiento Complejo.

Morin (2013) basa la recreación intelectual diciendo "...es fundamental enseñar no solo el conocimiento, sino en qué consiste el conocimiento, amenazado por los peligros del dogmatismo, el error, los deseos ilusorios y la reducción, y, en consecuencia, enseñar las condiciones para un conocimiento pertinente..." (p. 59)

"El cambio de paradigma actual aparece como parte de un proceso más grande, como una oscilación asombrosamente regular de los sistemas de valores que pueden observarse a lo largo de la historia de la sociedad occidental..." (Capra, 1992, p. 32)

Ha llegado el momento de hacer intervenir la dimensión del tiempo en el análisis de los diferentes marcos teóricos, históricos, epistémicos, cognitivos, políticos, institucionales de la evaluación. En palabras de Agamben (2018) "...ha llegado el momento de dejar de identificar la historia con una concepción vulgar del tiempo como proceso continuo, lineal e infinito, y por ende tomar conciencia de que las categorías históricas y las categorías temporales no son necesariamente lo mismo". (p. 201) Es muy interesante la anterior cita de Agamben ya que si bien él está haciendo un análisis del tiempo tensionando la elección histórica desde lo lineal-cronológico en detrimento del Kairos cópico,

podemos hacer nuestra la cita para vincular la historización lineal de la evaluación pensada desde la medición y control de la conducta "modificable" y "maleable" del alumno en detrimento de la concepción de evaluación desde su amplitud conceptual vinculada a lo cognitivo, a lo axiológico, a lo institucional y a lo político.

Los tiempos actuales de crisis planetaria, necesitan, según Morin, "...enseñar a afrontar las incertidumbres con las que inevitablemente tropieza toda vida individual, así como la vida colectiva y la historia de las naciones, incertidumbres que se han agravado en este principio del siglo XXI tanto en lo que respecta a nosotros mismos como a nuestras sociedades y nuestra humanidad". (p. 60)

Morin, en el Octavo Saber (2016) casi veinte años después de la publicación de Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro (1999) sostiene, desde su inicial posición marxista, la importancia del tiempo desde el estudio de la historia vinculada a lo poético y lo prosaico. (p. 15)

Desde una perspectiva humanista, pero con fuerza en la física y la química Prigogine (1983) avanza sobre la idea de la importancia del tiempo como dimensión de análisis en nuestros días e historiza el concepto de tiempo desde Aristóteles

hasta Einstein. “Aristóteles dice que el tiempo es el estudio del movimiento, pero -añade- en la perspectiva del antes y del después. Pero ¿de dónde viene esta perspectiva del antes y del después? Aristóteles no da una respuesta: afirma que tal vez es el alma la que efectúa la operación... Einstein retoma la misma pregunta ¿dónde está el tiempo?, ¿tal vez en la física? Y responde que no”. (p. 11).

Llegados a este punto en el diálogo de saberes de campos bien diferenciados sobre el concepto de tiempo, parece que debemos preguntarnos sobre el tiempo en la construcción compleja y transdisciplinar del proceso de evaluación.

Marco epistémico

Las perspectivas de la evaluación, durante largo tiempo limitadas entre las paredes del aula, alcanzaron en las últimas décadas una avasallante expansión, abarcando numerosos ámbitos al definir diversos objetos de estudio: las instituciones educativas, los sistemas, los programas, los docentes, los estudiantes, los aprendizajes, etcétera. Pero cabría preguntarse si su desarrollo ha sido también significativo respondiendo a esa complejidad, en tanto sabemos que esta expansión no es resultado de necesidades propias de la educación, sino

surgidas por presiones externas generalmente unidas a grandes crisis económicas como así también a procesos provenientes de políticas neoliberales, expresados en sucesivas reformas educativas y tendencias descentralizadoras.

En más de una oportunidad es tan difícil separar los aspectos propios, que comienza a confundirse la evaluación con el control. Con el avance de nuevas teorías y situaciones puntuales que debemos enfrentar, nos convencemos cada vez más que la evaluación no consiste ni finaliza en calificar, promover o acreditar los desempeños estudiantiles, sea cual fuere el nivel o ámbito educativo. Si la práctica educativa que hemos asumido se concreta desde una postura compleja que rechaza la concepción del estudiante como un ser pasivo, dispuesto a reproducir los saberes y que se desarrollará a partir de la acumulación de aprendizajes, ¿cómo nos explicamos aquellas prácticas evaluativas que siguen centradas en una linealidad que nace del educador hacia el educando? Si es verdad que una propuesta evaluativa válida es inherente a cada aprendizaje, debemos avanzar en la reflexión que nos permita romper la disonancia entre teoría y práctica que mantiene a la evaluación como paralela al proceso de aprender.



Figura 3. Evaluación educativa. Una aproximación a su complejidad.

Siguiendo a Grundy (1996) que retoma la teoría de Habermas sobre los intereses constitutivos de pensamiento, podemos pensar como esa figura de la ciencia, del conocimiento, de la enseñanza, del aprendizaje, de la evaluación pensada desde la transdisciplina y desde la termodinámica, como aquellas lógicas no lineales que se mantienen alejadas del equilibrio.

En el siguiente gráfico vamos a ver esa “tentación” argumentativa e histórica que la ejemplifica. Comenzando nuestra argumentación teórica de que por qué es necesario pensar en la evaluación educativa desde la *metaevaluación*, desde los meta-puntos de vista, desde la deconstrucción histórica de las diferentes epistemes intervinientes para volver a resignificarla desde el tiempo-histórico situado hoy.



Figura 4. Intereses constitutivos de los distintos enfoques educativos y el aporte que implica la mirada metaevaluativa.

Tiana Ferrer (1996) sostiene que la evaluación es una tarea cargada de promesas y de eventuales frustraciones ya que en sí misma, es una actividad cuya complejidad genera ambivalencia, al representar la oportunidad de racionalizar el trabajo, pero con la carga implícita del riesgo de desnaturalización. El accionar del evaluador tiene el objeto de emitir juicios de valor respecto a la realidad estudiada, y pese a que la conexión

entre tales juicios y la actuación posterior no es siempre lineal o inmediata, es razonable esperar que tales juicios tengan influencia concreta sobre la toma de decisiones. En este sentido cabe, pues, repasar dos enfoques al respecto:

Concepción instrumental. A comienzos de los años setenta (de la mano de la tecnología educativa y desde una concepción científicista

de la ciencia) la creencia dominante considera la evaluación educativa como el factor más importante para la toma de decisiones. De este modo centra el énfasis en su valor instrumental. Esta concepción, si bien todavía predomina en algunos sectores, pierde vigencia puesto que actualmente se asume que su función es mucho más compleja que su utilidad estrictamente instrumental. Dentro de este contexto, evaluar significa establecer los medios para verificar si los objetivos definidos previamente, han sido alcanzados. Subyace la importancia de lo observable, lo medible y la cuantificación al afirmar la objetividad y neutralidad del observador. Al defender la posición de validez absoluta de los resultados si el proceso ha sido “objetivo”, el interés evidentemente es producir información de utilidad para el control.

Concepción naturalista. De acuerdo con este enfoque, la función de la evaluación no se limita a conformar un instrumento de orientación dirigido a la toma de decisiones, sino que se la concibe como un trabajo cuyo objetivo general es indagar sobre la naturaleza de los procesos educativos dentro de un contexto determinado. La mencionada perspectiva posibilita:

- promover la conciencia social en relación con determinadas problemáticas de la comunidad
- desmitificar la eficacia de ciertas prácticas

arraigadas dentro de los hábitos de la comunidad educativa

- clarificar los resultados de las actuaciones políticas independientemente del contenido de los informes que circulan sesgados por la propaganda oficial.

Esta evaluación como “proceso” intenta reinterpretar los hechos sociales contraponiéndose con la perspectiva científico-cuantitativa que pretende medir “objetivamente” los fenómenos humanos. Adopta una posición cualitativa valorizando los aspectos contextuales y situacionales, los sujetos intervinientes en las circunstancias que se analiza, para conocer las significaciones construidas en los procesos sociales evaluados. Por ello, se caracteriza por indagar en profundidad, por tender a la complejidad de las variables; es peculiar su carácter heurístico y la posición del investigador que, si bien rigurosa en cuanto a tomar distancia del objeto observado y a la metodología utilizada, actúa de acuerdo con sus propios conocimientos y creencias, por lo que no se puede exigirle objetividad y neutralidad absolutas. M. A. Casanova (1999) plantea que la elección del método depende de la situación que se desea abordar, qué tipo de información es necesario recolectar y cuál permite que nos acerquemos a los objetivos de la evaluación.



Figura 5. Metodología a usar responde a la situación que se desea abordar.

Marco metaevaluativo complejo

Nos proponemos ofrecer una metaevaluación sobre la evolución en la construcción de la evaluación en la enseñanza, cuestionando el conocimiento disponible: ¿cuáles son sus características y tipos?, ¿cómo se obtiene?, ¿quiénes lo poseen?, ¿qué protagonismo tienen los profesores en la investigación que lo genera? El conocimiento sobre la evaluación generado por los investigadores, ¿forma parte del conocimiento profesional de los profesores? ¿qué estamos entendiendo por evaluación? ¿y qué entendemos por evaluación desde el paradigma de la complejidad? ¿cómo podemos pensar la transdisciplinariedad en los procesos evaluativos complejos?

“Necesitamos escuelas de complejidad porque el rechazo de la complejidad es el principio de toda tiranía”. José García Calvo. (2001)

Como educadores hemos de pensar en los grandes pilares teóricos en los que se fundamenta la educación: epistemología, sociología y psicología- ya que ello posibilita entender implícita o explícitamente² los enfoques, tradiciones, teorías, prácticas, políticas educativas que se traducen en una determinada manera de selección, organización, distribución y validación de los contenidos, en una concepción de educación, de formación docente, de prácticas docentes y de procesos de enseñanza y aprendizaje y evaluación, en la manera de conformar y actuar sus discursos y en la toma de decisiones.³

De allí que necesitamos analizar, revisar y cuestionar los modelos y tradiciones, teorías y prácticas que están y siguen fuertemente presentes en nuestras prácticas áulicas cotidianas, caracterizados muchas veces, por la polarización, el reduccionismo y la simplificación y buscar perspectivas y horizontes nuevos. Estos nuevos modos de ver la realidad aportan respuestas alternativas y significativas

2 Esto depende si tenemos “velados o des-velados” los ojos con/de un pensamiento mutilante y rígido.

3 Se entiende que la “toma de decisiones” implica la mejora de la práctica educativa.

a nuestros cuestionamientos, es decir permiten interrogar y responder de otra manera a la problematización en el campo educativo y dejan ver otros caminos para lograr la calidad de la educación y las competencias que se le demandan a la escuela, hoy.⁴

Analizar qué nos dice el texto en el contexto

No cabe duda de que el aislamiento de los sistemas educativos se produce por la incapacidad de abordar las complejas redes construidas en el sistema social, acaparadas por una visión racional y reductiva que fragmentara la comprensión integral de la misma, configurando una explicación a partir de simplificar la complejidad de los fenómenos percibidos.

El pensamiento simple⁵ al apoderarse de la cotidianidad social llega a las escuelas e imposibilita resolver a partir de lo simple, los problemas complejos que surgen. La mirada que se limita al prisma del modelo que funciona en la sociedad se traspola a las instituciones educativas sin considerar el objeto de estudio de las mismas⁶. Las instituciones educativas, a nivel micro, y los intelectuales que piensan la educación, a nivel

4 Para ampliar se puede consultar Gonfiantini, V. Complejidad, ética y educación. Reflexiones para repensar nuestras construcciones metodológicas. (2019). Rosario: Laborde.

5 *El pensamiento simple surge a partir de la ciencia clásica y la modernidad desarrolla un paradigma de la simplicidad exitoso: Copérnico, Galileo, Descartes y Newton, para señalar los más destacados con cuatro principios básicos: la inmutabilidad, la universalidad, la irrefragabilidad y la reversibilidad; partiendo de la afirmación de que la naturaleza es objetiva el hombre como res cogitans, está afuera y por encima de esa res extensa. Se separan todos los elementos a estudiar, en el convencimiento de que el estudio de cada uno por separado era la única vía para la comprensión del todo.* (Ferguson 1989; Morin 2001).

6 *Tener en cuenta que a principios de siglo XX cuando surge la Teoría Curricular, se desarrolla de la mano del modelo de producción vigente y exitoso en la sociedad, el fordismo.*

macro, se preocupan en más de una oportunidad sólo del proceso para mejorar los resultados, cuantificar el número de egresados, sin tener en cuenta el proceso ni el contexto, variables ambas determinantes del hecho educativo.

Recordemos que bajo la administración burocrática, las instituciones educativas se organizan de la siguiente manera⁷: *jerarquía o escala de mando bien determinada*, (intelectuales, directivos, docentes, alumnos); *sistema de procedimientos y reglas para manejar todas la eventualidades* que se presenten en el trabajo (se normativiza, se ordena todo el sistema educativo para un mejor control⁸ del mismo); *división del trabajo* basada en la especialización (por un lado los intelectuales técnicos –filósofos y psicólogos- que piensan la educación y por el otro lado los directivos, docentes y alumnos –en última instancia- que “obedecen” los planteos mutilantes y cegadores de los primeros); *promoción y selección basada en competencias técnicas* (desarrolladas solamente por destrezas y habilidades no-razonadas⁹); *impersonalidad en las relaciones humanas*, no se tiene en cuenta lo

7 Véase la comparación que Gimeno Sacristán (1986) hace de la “factoría” y su correlato en la “escuela”, las características de la relación entre la organización taylorista y el planteamiento eficientista, entendiendo eficacia en términos utilitaristas. Es indudable el atractivo que tal escuela tiene para todo aquel que busque en la educación prioritariamente planteamientos eficaces para satisfacer necesidades exteriores a los propios sujetos de la educación.

8 La escuela al igual que la fabrica, (¿?) para mantener el control absoluto del proceso productivo/educativo, comienza a utilizar la figura del panóptico que facilita el mismo.

9 La educación de ese momento, basada en el conductismo psicológico, de caja negra, se desarrolla solamente en sus postulados principales: el enseñar y el aprender sustentado por “estímulo-respuesta” y aprendizaje en tanto “modificación de conducta”, considerar ni el contexto en el que surgen y se desarrollan ni las variables internas del sujeto que aprende y del sujeto que enseña.

vincular, transferencial y afectividad en el acto educativo, sostiene el anonimato de los sujetos.

Hargreaves (2005) en su exposición y desarrollo sobre las características de la “sociedad moderna” plantea que desde el punto de vista de la organización se refleja en las grandes, complejas y a menudo pesadas burocracias, dispuestas en jerarquías y segmentadas por especialidades. En las burocracias de la modernidad, las funciones se diferencian racionalmente y las carreras profesionales se ordenan en progresiones lógicas de categoría y antigüedad... en ésta, hay sistema y orden y, con frecuencia, también cierto sentido de identidad colectiva y pertenencia al grupo.

Dificultades para socializar ideas con el vínculo del compromiso y criterios numéricos como límites de proyecto, nos indican que, a la hora de enfrentar la teoría y la realidad, surge la urgencia de tratar el hecho educativo desde una visión más holística y menos mutilante, más compleja y menos simple; una visión que incluya el análisis de las multidimensiones que atraviesan a la educación en general y a los institutos de formación docente en particular, pero también las complejas redes que interrelacionan en su entorno.

Esto significa que la burocracia¹⁰ pública es un

10 *Burocracia*: del francés “bureaucratie”, de “bureau”: oficina; escritorio; despacho; agencia. Diccionario Sopena Amador Francés-Español. Madrid. Barcelona. 1979. p. 95.

Burocracia: Soc. La creciente complejidad del estado moderno determinó el surgimiento de una burocracia consistente en la existencia de organismos cada vez más diversificados, mediadores entre aquél y los administradores. Dichos organismos fueron identificándose con la función para la cual surgieron –la racionalización de los fines y de las funciones- y alejándose de su papel de medio agilizados de la circulación social. Con el estado absolutista y –posteriormente- con el estado contemporáneo, esta burocracia se perpetuó a sí misma por encima de los cambios de gobierno, de políticas y de orientación social. El desarrollo de la empresa moderna, y especialmente de los grandes monopolios, ha dado lugar al nacimiento de una

cuerpo estable de funcionarios administrativos (directivos y docentes) que cumplen su labor

burocracia industrial y comercial con amplias conexiones con la estatal. Los teorizadores más destacados del fenómeno de la burocracia han sido M. Weber, Schumpeter; Trotski; L Von Mises y Touraine. Gran Diccionario Enciclopédico Visual Océano. Madrid. Barcelona. 1997. T e. p. 526.

de acuerdo con instrucciones explícitas e impersonales: se obedece no por cuestiones particulares o por propia voluntad, sino por el respeto a la autoridad legal (ministerios, intelectuales técnicos) independiente de quién la encarna. El personal es reclutado según un criterio de idoneidad (titulación) según una pauta general, sin poseer institucionalmente los recursos del Estado, de los cuales debe rendir cuentas.



Figura 6. Al evitar toda connotación negativa, la evaluación deviene en su rica complejidad.

Reconsiderar la organización del conocimiento no parece fácil puesto que deben derribarse las barreras tradicionales entre las disciplinas y unir lo que hasta ahora ha estado separado. Cuando se conoce parcialmente, sin tener en cuenta “lo que está tejido en conjunto” podemos olvidar o ignorar las consecuencias del propio conocimiento. Es importante, en este momento retornar al término complejidad, como tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y de lo múltiple, tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico. La acción supone complejidad, es decir, elementos aleatorios, azar, iniciativa,

decisión, conciencia de las derivas y las transformaciones. Incluye la incertidumbre y el reconocimiento de lo irreductible. En esa trama, el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional y a disipar las ilusiones de creer que la complejidad conduce a la eliminación de la simplicidad y confundir complejidad con completud. La ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregador. Está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.

Discusión

Nuestra revisión bibliográfica *puso en evidencia que la evaluación desde una perspectiva compleja no se plantea en tanto praxis*. La *praxis* la consideramos como el conocimiento puesto en acción en un tiempo-kairos cópico-contexto histórico determinado.

De este desarrollo se desprende que -en el campo de la construcción del conocimiento de la evaluación- *el educador debe modificar su situación de mero transmisor y combatir la idea instituida en el imaginario social de que sólo los especialistas son “los habilitados” para la construcción del conocimiento*. Por eso incorporamos, hace algunos años, la categoría de **sujeto pedagógico** que expresa, al mismo tiempo, la **actividad cogitante del docente** y la **actividad cogitante del alumno**, desde sus saberes y desde sus ignorancias, desde sus certezas y desde sus asombros, desde sus preguntas, desde sus dudas.

La evaluación, desde la perspectiva compleja, es la que se construye en el *Kairós* educativo, donde se pone de manifiesto una determinada relación sujeto epistémico docente \Leftrightarrow sujeto epistémico alumno \Leftrightarrow conocimiento, centrada

en el desaprender \Leftrightarrow aprender \Leftrightarrow reaprender recursivo y dialógico. (Gonfiantini, 2016, 2019)

La evaluación entendida desde la perspectiva de la complejidad habilita a pensar, como nos ayuda Prigogine, a entenderla como un sistema alejado del equilibrio, (enseñanza \Leftrightarrow aprendizaje \Leftrightarrow evaluación) que posibilita, situaciones en las que un sistema, lejos de estar aislado, es sometido a fuertes condicionamientos externos. Y estas propiedades completamente nuevas son del todo necesarias para comprender el mundo que tenemos alrededor (desevaluar \Leftrightarrow evaluar \Leftrightarrow reevaluar) como proceso transdisciplinario.

La evaluación entendida entonces desde los sistemas alejados del equilibrio (positivista, conductista y pragmático) posibilitan una construcción transdisciplinar donde nuevas lógicas intervienen para su re-construcción (lo mitológico, lo cultural, lo religioso, lo educativo, lo subjetivo, el azar, la incertidumbre).

La propuesta de metaevaluación desde la perspectiva compleja, termodinámica y transdisciplinar nos invita a reconsiderar nuestras sólidas certezas lineales donde sólo hay una solución a pensarla desde la flexibilidad donde hay muchas dimensiones posibles.



Figura 7. Preguntas para reflexionar sobre Evaluación.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2018) *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Adriana Hidalgo.
- Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación*. 2º ed. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Capra, F. (1992). *El punto crucial. Ciencia, Sociedad y Cultura Naciente*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.
- Díaz, E. (2003). *El sujeto y la verdad II. Paradigmas epistemológicos contemporáneos*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Ianni, O, (1996). *Teoría de la Globalización*. México: Ed. Siglo XXI.
- Ferguson, M. (1989). *La Conspiración de Acuario*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Troquel
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Alianza
- Gimeno Sacristán, J. (1986). *Pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficacia*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gonfiantini, V. (2019) *Complejidad, ética y educación. Reflexiones para repensar nuestras construcciones metodológicas*. Rosario: Laborde Editor.
- Grundy, S. (1996). *Producto o praxis del currículum*. Madrid. España: Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*, 5ª. ed. Madrid. España: Ediciones Morata
- Habermas, J. (1990). En Grundy, Shirley. *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata
- House, E.R. (2000). *Evaluación, ética y poder*, 3º ed. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Morin, E. (1984). *Ciencia en consciencia*. Barcelona, España: Anthropos Editorial.
- Morin E. (1982). *Para salir del siglo XX*. Barcelona, España: Kairós.
- Morin, E. (1998). *Articular los saberes. “¿Qué saberes enseñar en las escuelas?”*. Argentina: Universidad del Salvador.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2013). *El camino de la esperanza. Una llamada a la movilización cívica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin A/C: México.
- Prigogine, I; Stengers, I (1983). *La nueva alianza: la metamorfosis de la ciencia*. España: Alianza.
- Stufflebeam, D. L. Y Shinkfield, A. (1989). *Evaluación Sistemática, guía teórica y práctica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.
- Terigi, F. Y Diker, G. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.

Tiana Ferrer, A (1996). *La evaluación de los sistemas educativos* Revista Iberoamericana de Educación, campus-oei.org

<http://www.rioei.org/oeivirt/rie10a02.htm>.