

La evaluación por competencias: un cuenco de mendigo colonizador profundamente vacío

The competency assessment: a deeply empty colonizing beggar bowl

Milagros Elena RODRIGUEZ*

RESUMEN: Como objetivo complejo se analiza *la evaluación por competencias como un cuenco de mendigo colonizador, profundamente vacío* y con ello se reconstruye *la necesidad de una evaluación compleja como parte de la educación decolonial*, se investiga desde *la deconstrucción rizomática como transmétodo en la transmodernidad*. La indagación se encuentra en la línea: *didáctica transdisciplinaria de las ciencias y desarrollo humano complejo*. En la reconstrucción, la evaluación compleja deviene de una educación decolonial, ambas: educación y evaluación circulan en estrategias complejas con propiedades: sistema, circularidad, dialógica, causalidad compleja, interacciones, círculos polirrelacionales y religación. Se dan esencias de cada una.

PALABRAS-CLAVE: Evaluación por competencias. Cuenco de mendigo. Transcomplejidad. Transmodernidad.

ABSTRACT: As a complex objective, competency assessment is analyzed as a deeply empty colonizing beggar's bowl and thus reconstructs the need for a complex assessment as part of decolonial education. It is investigated from the rhizomatic deconstruction as a transmethod in transmodernity. The inquiry is in the line: transdisciplinary didactics of science and complex human development. In reconstruction, complex evaluation comes from a decolonial education, both: education and evaluation circulate in complex strategies with properties: system, circularity, dialogic, complex causality, interactions, polyrelational circles and religion. Essences of each are given.

KEYWORDS: Competency assessment. Beggar's bowl. Transcomplexity. Transmodernity.

1 Rizoma transmetodológico. El transmétodo y motivaciones iniciales

La educación por competencias, ejecutora de colonialidades neoliberales sigue mutándose en plena era globalizada-tecnológica; no olvidemos las palabras del filósofo francés Jean Claude Michea quien denomina a dicha educación la enseñanza de la ignorancia (MICHEA, 2006). Ella consiste en aprender destrezas y habilidades, prácticas técnicas y aplicaciones de saberes, pero sin necesidad de discernir, aprender y comprender esos saberes; mucho menos el riesgo que estos portan en sus vidas y ejercicio profesional; más aún en su

* Cristiana, venezolana. PhD. en las nuevas tendencias y corrientes integradoras de pensamiento y sus concreciones. PhD. en Educación Matemática, Pensamiento y Religaje en la Transmodernidad. PhD. en Ciencias de la Educación. Doctora en Patrimonio Cultural. Doctora en Innovaciones Educativas. Magister Scientiarum en Matemáticas. Licenciada en Matemática; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0311-1705>; E-mail: melenamate@hotmail.com.

legado como ciudadano del mundo (DEL REY; SÁNCHEZ-PARGA, 2011).

No podemos olvidar que “el colonialismo ocultó su desaparición con la independencia de las colonias europeas, pero, de hecho, continuó metamorfoseándose en neocolonialismo, imperialismo, dependencia, racismo” (SANTOS, 2020, p.36) y una forma de metamorfosis es cada vez más el cascarón vacío eterno impuesto al ser para ser repetido y obedecido de la educación por competencias, donde “actualmente estamos abandonando una clase de cerrazón para embarcarnos en otra. El cambio consiste, esencialmente, en pasar del conocimiento como contemplación al conocimiento como operación” (BARNETT, 2001, p.32).

La disciplina impuesta en dicha educación debe indisciplinarse, indisciplinar porque va en contraposición al proyecto modernista al enseñar las disciplinas de forma parcelada aislada del resto del conocimiento e inmerso en la disciplina que lleva la forma de hacer epistemológica de hacer ciencia (RODRÍGUEZ, 2018), tal como ocurre actualmente. De *la práctica educativa se da una educación bancaria* (FREIRE, 1975), donde predomina la enseñanza repetitiva y castradora de pensamiento crítico, donde los protagonistas del acto de enseñanza no se regresan a la crítica de sus propias praxis, y es menester otro tipo de pedagogía en las instituciones educativas.

La educación por competencia hoy ya es más que propuesta de carácter programático y pragmático en aquel entonces, con una tendencia marcadamente operacional, de fuerte connotación eficientista, que apunta a exigencias de carácter económico-productivo ante situaciones socioeconómicas muy competitivas. Apuntamos y tenemos fe en conseguir prácticas esperanzadoras, más allá de la concepción de competencias, una educación de calidad, profunda en el uso de la metacognición, en donde desde la excelencia podamos avanzar en la formación ciudadana de primera (RODRÍGUEZ; PELETEIRO, 2020).

En tal sentido, la excelencia de la universidad debe cobrar preeminencia por una formación pertinente; es urgente por ejemplo, la alfabetización matemática de los profesionales (RODRÍGUEZ, 2020a) que portan la bandera antilógica, anti esfuerzo. Es importante que las universidades vayan a una reforma verdadera en el hacer y formación de docentes; donde el aprender un oficio, el competir está lejos del ser verdaderamente humano y la re-civilización que urge actualmente en la crisis de la humanidad que es la crisis de la civilización (MORÍN; KERN, 1993).

Se trata de una investigación transcompleja, esto es compleja y transdisciplinar, no es un credo, ni una ideología, ni una moda; tampoco un nuevo paradigma, por el contrario va

fuera de este de allí *la palabra trans que significa más allá*; “sienta las bases la investigación transcompleja de un nuevo episteme orientado hacia el renacer de la conciencia del ser humano, un saber ecosófico, la ecosofía el arte de habitar en el planeta” (RODRÍGUEZ, 2019a, p.4). En ese proceso de indisciplinar a la evaluación por competencias develarla como colonial y soslayadora de la condición humana del ser emergen categorías constitutivas en consideración compleja en la investigación.

¿Qué demanda la condición humana en la educación? Edgar Morín *concebir la Humana Conditio como una emergencia planetaria* (MORÍN, 2011) demanda de una nueva forma de pensar, requiere de un pensamiento complejo idóneo para la metamorfosis ético y política de la humanidad en la era planetaria. Por ello, la deconstrucción y reconstrucción de la educación y evaluación urgente en estos tiempos de profundos cambios, que deben devenir con gran carga de la educación del ser humano; un ser humano humanizado hacia el bien de la tierra-patria.

Por otro lado, el espacio antimodernista, decolonial planetaria resguardador de lo execrado de la modernidad; lo encubierto “la Transmodernidad es un nuevo proyecto de liberación de las víctimas de la Modernidad, la “otra-cara” oculta y negada” (DUSSEL, 1992, p.62). *¿Qué queremos develar, de lo encubierto en la educación y evaluación por competencias?* Queremos salvaguardar las consideración de ser: ser humano pensante metacognitivo de alto nivel de raciocinio, afectivo y espiritual que por esencia constituyen la condición humana del sujeto, así creado; que se convida a formarse como máquina, sólo en la técnica y competencia en un oficio que compite con la producción globalizadora para obtener un producto y se olvida de su esencia ética, ecosófica, pensante y consciente de su papel con sus congéneres y en la historia de la tierra-patria.

Como *objetivo complejo se analiza la evaluación por competencias como un cuenco de mendigo colonizador, profundamente vacío y con ello la necesidad de una evaluación compleja como parte de la educación decolonial*, todo ello se realiza desde la deconstrucción rizomática como transmétodo en la transmodernidad; ella se utiliza “como propuesta epistémica, política y transmetodológica válida para tratar de afrontar el estudio de diversos problemas en el proyecto transmoderno y transparadigma transcomplejo” (RODRÍGUEZ, 2019a, p.5). La indagación se encuentra enmarcada en la línea: *didáctica transdisciplinaria de las ciencias y desarrollo humano complejo*. Es de hacer una aseveración esencial, los

transmétodos inmiscuyen al sujeto investigador; son víctimas de los procesos y agentes de cambios; así muchas veces notarán como en el discurso el sujeto investigador alza su voz.

Entre tanto, es de posibilitar en la comprensión que deconstruir como transmétodo es decolonizar; en este caso la educación por competencia y su evaluación conjuntamente con las categorías que las constituyen “la deconstrucción no se concibe como un método, sino que anida un proceso complejo y mirada descolonizadora no sigue pasos específicos” (RODRÍGUEZ, 2019a, p.7). Aun así, pese a que no hay pasos consecutivos incambiables a los que los investigadores modernistas-coloniales están acostumbrado a juzgar como científicos, hacemos un desmontaje de los vicios tradicionalistas de la enseñanza por competencias con críticas a la mutación capitalista de los saberes en competencias y vamos con ello a la criticidad de la evaluación por competencias denotada en la sátira: cuenco de mendigo colonizador profundamente vacío; para finalmente, como la deconstrucción como transmétodo es una postura incisiva y esperanzadora vamos a la reconstrucción en la evaluación compleja como parte de una educación decolonial.

Es de hacer resaltar que los transmétodos inmersiónados en las indagaciones transmetódicas, en este caso *la deconstrucción rizomática liberan ecosóficamente al sujeto investigador, tanto en lo social, ambiental y espiritual dicho investigador está inmiscuido directamente en primera persona con sus aportes, la objetividad supuesta exigida por las investigaciones modernistas-postmodernistas-coloniales ha caducado*. Así, el sujeto investigador no está atado a ninguna soslayación y así sus creencias en Dios y en toda subjetividad donde se crea parte ecosófica, como arte de habitar en el planeta al investigar (RODRÍGUEZ, 2019a). Es de hacer connotación cogitativa que la razón se aloja también en el espíritu y no sólo en el cerebro, así la consideración espiritual para la inteligencia compleja y su posible desarrollo en la educación, más allá de las competencias, es de alta importancia.

Es de inmersionarnos en el hecho de que en la subjetividad de la autora investigadora no empaña la debida relacionalidad colonial del uso de Dios en la obediencia soslayada en la imposición de la religión como consuelo luego de 1492, en este lado del mundo en la invasión Occidental para masacrarnos, saquearnos y colonizarnos; luego con la colonialidad y el Norte en su dominio hasta nuestros días. La autora reconoce la utilización de Dios en la historia para ser vituperado desconociendo la creación compleja del ser humano; naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios.

La autora considera perentorio regresar a los antiguos pensadores en la concepción compleja del ser humano; en la que la razón no sólo se le atribuí a la mente, sino al alma y espíritu. Ser como naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios; la espiritualidad como conexión con nuestro creador y su inmensa naturaleza. Con la ecosofía estamos siendo complejos y abarcadores no sólo de lo ambiental, sino de lo social y espiritual que no se separa; un arte de habitar en el planeta que busca la sabiduría en la formación docente, en la que se alude de acuerdo con Raimón Panikkar que entre la Tierra, el hombre y Dios hay una interacción material, personal y clara desde la composición de los que es el ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios “un mundo sin hombre no tiene sentido, un Dios sin criaturas dejaría de ser Dios, un hombre sin mundo no puede subsistir, y sin Dios, no sería verdaderamente hombre” (PANIKKAR, 2005, p.181).

Así la autora regresa en la naturaleza de su creación a una relación con Dios como manera de vivir y no como religión impuesta como soslayación en la manera de vivir, su sentipensar y manera de vivir le hace regular sus acciones; bienaventurados los que caminamos en obediencia y en nuestras acciones nos permitimos sabernos ciudadanos en la búsqueda del bien común. Esta salvaguarda del sujeto investigador lo emiten las indagaciones transmetódicas en contraposición a las investigaciones cargadas de competencias inhumanas de la modernidad-postmodernidad-colonialidad.

Pero, *¿qué es el sujeto investigador cuando investiga bajo los métodos tradicionales modernistas-postmodernistas-coloniales?* Bueno una respuesta evidente, en la mayoría de los casos: es un sujeto colonizado; lleno de competencias pero incapaz de intervenir en la ecología de la acción en las consecuencias del conocimiento que produce; bajo ese velo no se reconoce en la mayoría de los casos que él puede investigar también a un objeto colonizado, en el que él permanece en el mismo orden como ya se dijo; y esa relacionalidad casi nula es de normal aceptación; ese imaginario social es aceptado en el mero centro en que “el eurocentrismo (...) no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía” (QUIJANO, 2000, p. 343).

No podemos olvidar, y aun cuando acá en la investigación no profundizaremos y seguiremos en la mencionada línea de investigación en futuras investigaciones que la educación por competencias hija impuesta por el proyecto modernista-postmodernista-colonial impuso la extracción de las subjetividades de los sujetos, de los docentes e

investigadores denigrando el sentipensar y todos sus aportes a las investigaciones, a la construcción del conocimiento, con ello la ecología ha fracasado en su paliativo y enfoque reduccionista y es urgente un enfoque complejo ecosófico conformado por las tres ecologías: social, ambiental y espiritual que junto a lo cultural aporten una educación verdaderamente humana. Donde la técnica es importante, el método; pero no es suficiente y se deben des-ligar y re-ligar hacia esencias complejas de la vida misma.

La utilización de la palabra rizoma; es apropiada al entramado *complexus* a conformar en toda la indagación, rizoma, es un concepto filosófico desarrollado por Gilles Deleuze y Félix Guattari, es una concepción epistemológica en la que la organización de los elementos investigativos no sigue líneas de subordinación jerárquica; todas están entrelazadas; no se rompe el hilo discursivo; es una manera compleja de hacer investigación, va en contra de la denominación: introducción, metodología, resultados y conclusiones estáticas e incambiable disciplinares, es una organización rizomática del conocimiento para ejercer la resistencia contra un modelo jerárquico (DELEUZE; GUATTARI, 1980), que traduce en términos epistemológicos una estructura social opresiva; es decir, para ejercer ruptura en la forma tradicional de hacer investigación.

En los rizomas, complejizaciones decoloniales, que dan un viraje a tradicionalidad reduccionista, no se hace un barrido de las concepciones, la deconstrucción no lo es; “es develar lo escondido lo soterrado, el ejercicio de poder que se ha establecido en lo concerniente a las concepciones tradicionalistas de las categorías de las investigaciones; sin incisiones en las perspectivas desahuciadas por la modernidad” (RODRÍGUEZ, 2019a, p.8). En lo que deviene vamos a ello; a las críticas a la mutación capitalista de los saberes en competencias.

Es de hacer comprender que los rizomas, la decolonialidad planetaria, la complejidad entramadas con el transmétodo dan un viraje a las investigaciones tradicionales; rompemos el precepto colonial de imponer verdades acabadas; no buscamos tales verdades, sabemos de la imposibilidad, vamos tejiendo y rupturando los rizomas; y ellos dan inclusión a lo execrado, a lo que no se dice de las categorías de la indagación como la evaluación por competencias; pero también interpela a lo que se ha aceptado como normalidad en los procesos educativos donde las competencias transtocan la verdadera esencia de lo que es educar.

En la figura que viene intentamos sistematizar lo dicho hasta ahora; esperamos ser comprendidos en la lectura, del buen lector que no se apresura a juicio sino se deleita en la denuncia en la crisis, en las líneas de salida.

Figura 1 – El transmétodo de investigación.



Fuente: realizada para la investigación (2021).

2 Rizoma crisis. La enseñanza por competencias: críticas a la mutación capitalista de los saberes en competencias

La educación por competencias la asemejan a la competencia que se edificaba en la Antigua Grecia en los juegos olímpicos; los engaños llegan a la imposición por competencias desde esa aseveración; “la formación de competencias ocupa un lugar destacado el proceso de conocimiento y sus tendencias a la ilusión y al error” (TOBÓN, 2008, p.43); el asunto es que cuando ocurre el error el discente en la evaluación por competencias normalmente o es aplazado o regresado a repetir memorísticamente para no cometer el error; cuando el error esencia va intrínseco en la misma concepción de la evaluación y educación por competencias. En la obra cumbre *La República* (PLATÓN, 2004) se muestra como el ser humano puede caer en el error de asumir la realidad desde la apariencia.

Se llega a comparar la evaluación por competencias con la obra maravilla de Platón; mostraré que tales aseveraciones no son ciertas. En la descripción de la metáfora de *la*

Alegoría de la Caverna dentro de La República, (PLATÓN, 2004) se propone que para llegar al verdadero conocimiento se exhorta a una búsqueda constante de la esencia de las cosas, difundirse lo aparente y superando los errores de la percepción; esto es cierto pero no es la esencia jamás de lo que se hace en la evaluación por competencias; pues para comenzar no se profundiza en la esencia de las categorías primerísimas de la educación: el ser humano, el significado de educar, civilizar, condición humana, la esencia filosófica del ser humano en tanto a quien es, a que vino y cuál es su función en la tierra-patria. Esto es posible debido a que toda persona posee en su alma la capacidad de aprender; pero no es considerado menos aún explorar procesos metacognitivos profundos para aprender a pensar, liberarse discerniendo. Ello no conviene al proceso de soslayación.

Si vamos un poco más allá en los diálogos de Platón, en uno de los diálogos clasificados como de la etapa de transición de Platón: *el Eutidemo*, Sócrates pregunta: ¿Quién era el que se acercó censurando la filosofía? “¿Uno de aquellos que son diestros en las competencias judiciales, algún orador, o uno de esos que preparan y mandan a aquéllos a los tribunales, un autor de discursos con los que los oradores compiten?” (PLATÓN, 2012, p.43). Quien ha revisado el diálogo se dará cuenta la altura de la palabra competencia; que no tiene que ver esencialidades de mercado o economía; se refiere a la formación del ser en todo sentido; comenzando por el aspecto ético-político de aquel entonces de lo que significaba educación y estar formado. En la culminación del diálogo asevera Sócrates:

No hagas lo que no es necesario hacer (...) examina, en cambio, tú, con cuidado y atención la cosa misma: si te parece que no vale la pena, aparta de ella a toda persona y no sólo a tus hijos; si, por el contrario, te parece tal cómo yo mismo creo que es, entonces ve tras ella ardorosamente y ponte a ejercitarla, como dice el proverbio, «tú y contigo tus hijos» (PLATÓN, 2012, p.87).

Pasaremos así, ¿Cómo entra la evaluación por competencias en el ruedo de la educación? De la imitación y adaptación del ser humano al sistema económico; las competencias entraron a la educación por influencia de factores externos tales como la competencia empresarial, la globalización y la internacionalización de la economía, se acondicionó el ser humano a la concepción de ello; así lo más importante de estos sistemas que la producción de capital, así ocurre en el ser humano aprender a competir para ganar dinero; con un bajo grado de estudio, análisis crítico y discusión por parte de la comunidad educativa; se toma el modelo impuesto profundamente colonial; continuación de la

soslayación del mundo iniciada por las invasiones a países hermanos y en otros continentes y luego la prolongación con la globalización (BUSTAMANTE, 2002).

La función de la enseñanza por competencias, normalizada en función de la exigencias del mercado neoliberal, tiene una realidad que debe ser decolonizada “la finalidad de este aprendizaje no es más que la normalización disciplinaria, adaptada al utilitarismo neoliberal” (DEL REY, 2012, p. 113). Y esa disciplina que encaja al ser y lo encajona por una sóla mirada lo aliena y le emite órdenes a los cuales debe portar orgullosamente en el hacer. Sin importar que pueda reflexionar como civilización al bien de la humanidad; es por ello, que por ejemplo en la época difícil de la humanidad; en países desarrollados existe carencia de lo elemental en primeros auxilios, abandonos de los ancianos; que diremos para los países en conflictos politiqueros del momento; la crisis del pensamiento y del accionar inhumano nos lleva a emitir un: *¡yo sólo sé que no se nada! en época de pandemia* (RODRÍGUEZ, 2020b).

La dominación esencialmente colonial, intencional aliena al ser humano a un oficio, una competencia del mercado, de capital, de empresas, de producción trasladada al ser humano; este ejercicio de poder que converge en una biopolítica; ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un hallazgo del cuerpo como objeto y blanco de poder, “podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican” (FOUCAULT, 2003, p.82) no estamos en la Edad Clásica diría estamos en la época globalizada tecnológica; pero en las palabras de Michel Foucault: *¿hay algún parecido con la realidad: se manipula el cuerpo, se educa para obedecer al sistema predominante; se vuelve hábil a ello el ser humano?*

Ante tal pregunta, desde mi trinchera complejizada diría que sí, lamentándolo mucho. Y la educación por competencias es el medio de poder más efectivo para la dominancia colonial de las mentes, ser y hacer; desde luego con nuevos dispositivos de poder. Toda investigación decolonial es una denuncia; esta la es; esta esencia es urgente a considerar en las investigaciones modernistas; que tal vez dan una de la razones porque lo realizado en la transmodernidad no ha calado lo suficiente en algunas ocasiones; es porque las ataduras al viejo pensamiento reduccionista no se han des-ligado suficientemente (RODRÍGUEZ, 2019b); esa necesidad de soslayar y ser soslayado no ha querido ser abandonada y los ejercicios de biopoder se reinventan como nuevos dispositivos para disfrazarse de decolonial planetario; como lo ha venido haciendo el pensamiento postmoderno, los ecologistas, los

evaluadores por competencias, entre otros; que al fin son el cono de la modernidad (DUSSEL, 1998).

De igual manera, es urgente considerar que no hay posible decolonialidad si ella no es planetaria; pues caeríamos en los vicios del postcolonialismo; que intenta liberar las mentes soslayadas en Europa n mirar al Sur; desmitificándolo, de la misma manera no hay una liberación en el Sur sin el Norte: la tierra es una unidad indivisible, así todo lo que en ella habita, así fue creada por Dios. Es así, el momento de considerar que el transparadigma transcomplejo que es complejo y transdisciplinar no puede darse en plenitud bajo las amarras modernistas-postmodernistas-coloniales; así como tampoco hay manera de decolonizar la educación y evaluación por competencias bajos los criterios del proyecto modernista que se legaliza así mismo como el único capaz de conocer y así educar.

En tanto lo anterior, ese es un error epistemológico muy común actualmente; que hace razón de porque la educación compleja, por ejemplo que debe ser transdisciplinar no ha calado suficientemente en las mentes postmodernistas que aún siguen colonizadas; pues la complejidad y transdisciplinariedad se ha querido malear bajo las mentes colonizadoras. No hay espacios de tiempo para modernidad, postmodernidad y transmodernidad, ese es otro error de los que desconocen sus concepciones alienantes. Son proyectos los dos primeros soslayadores responsables de la inhumanidad del planeta, la invasión en 1492 y ya luego la continuación de la colonización con la colonialidad; y la transmodernidad un proyecto de liberación de las víctimas de la modernidad-postmodernidad es planetaria. Y las víctimas de la educación por competencias deben ser liberadas; devenimos de ella somos víctimas del proceso, pero agente de cambio desde la trinchera de ideas decoloniales planetarias.

¿Cómo presiden las competencias al acto liberador y comprometido de educar? “las competencias presuponen al fin de cuentas un hombre sin cualidades, superficie lisa capaz de adquirir las “buenas” competencias independientemente de las cualidades que dispone y las que dispone la situación a la cual está confrontado” (DEL REY, 2012, p. 120). Y la calificación de bueno la emite el sistema modernista colonizador a conveniencia de lo que se desea se produzca: la ceguera del ser humano. Antes que la tierra muera vale la pena volver a civilizar a la humanidad, re-civilizar, por ello una exhortación a la humanidad entera pidiéndole contrición y enmienda es urgente, “que cada quien pueda cumplir con su papel de responsabilidad ante el mundo: ¿Dónde quedó la ética del cuidado de la tierra, la de sí mismo, la de nuestros congéneres, la regulación de nuestro accionar?” (RODRÍGUEZ; MIRABAL,

2020, p.295) *¿Creen ustedes respetables lectores, indiciosos por el conocer, que las respuestas urgentes para la re-civilización de la humanidad a la anterior pregunta devendrán de una educación por competencias?* Sin duda, un rotundo no; pues ella aporta a los males de la humanidad; al menos que exista un des-ligar y re-ligar en la formación de los ciudadanos; el despertar del letargo del egoísmo y la soberbia (RODRÍGUEZ, 2019b).

Por otro lado, la educación por competencias niega la consideración de la inteligencia como compleja del ser humano, de los ambientes de aprendizaje y la complejidad que respeta la condición humana del discente; “lo que ocurre es todo lo contrario: el aprendizaje por competencias termina “formateando” la inteligencia del estudiante, atrofiando su desarrollo y creatividad” (DEL REY; SANCHÉZ-PARGA, 2011, p. 238). Con ello, se priva al ser humano de su desarrollo y aporte a la humanidad; por ejemplo la educación de la inteligencia compleja que necesita lo emocional y espiritual. *El estudio de la espiritualidad es de vital importancia; regresar el estudio de la Biblia a las instituciones educativas, el desarrollo de la inteligencia espiritual.* Son tareas por resolver en la re-civilización que parecen trilladas porque la problemática es muy estudiada (RODRÍGUEZ; MIRABAL, 2020); pero si el estudio parte de las mismas parcelas, del mismo reduccionismo; si el paradigma modernista o postmodernista sigue anclado en las mentes de los seres humanos los resultados serán los mismos: las acciones inhumanas del inhumano ser, *la humanidad actual es como el Titanic. ¿Hacia dónde apunta esta metáfora?* (MORÍN, 2008).

Es importante des-ligarnos del currículo colonial productor de una educación por competencias y por ende una evaluación por competencias. Sabemos que la característica esencial del proceso decolonial planetario como proyecto transmoderno es des-ligar y re-ligar como urgencia en la educación, se trata de un ejercicio de consideración compleja que desmitifica y va a des-ligar la educación del proceso de poder biopolítico de soslayación (RODRÍGUEZ, 2019b).

Las características del currículo decolonizado desde una perspectiva teórico-social va de una lógica laboral a una lógica social, de sociedades y estados regidos por prebendas una consideración humana múltiple donde está un nosotros. Va dicho “currículo de la posesión y sentido de pertenencia que están regidos por la clase social, posición, etnia o actividad laboral que se cumpla en la sociedad” (VILLAVICENCIO SANTILLÁN, 2017, p.83) a un empoderamiento social. El currículo decolonial va a lo incluyente a cambio de la exclusión predominante hasta ahora. “Las características coloniales prevalecen en la comunicación y la

educación va ahora en el currículo decolonial a lo oral, lo gestual, la danza corporal y los tonos son importantes en la comunicación y no solo la palabra significativa (VILLAVICENCIO SANTILLÁN, 2017, p.83).

Es de tomar en cuenta en el currículo colonial que “la inmensa malla curricular latinoamericana no toma en cuenta las realidades sociales” (VILLAVICENCIO SANTILLÁN, 2017, p.83), nuestras culturales, aborígenes y nuestra inmensa riqueza espiritual, social, humana de las civilizaciones que tanto aportan, y que son excluidas en su valía desde la invasión de los españoles en 1492. En cambio, bajo el currículo decolonial, “los significantes priman sobre los significados; cómo está vestido, el tono con que lo dice, el cómo murió; son mucho más importantes que la muerte misma o el significado de lo que quiso decir” (VILLAVICENCIO SANTILLÁN, 2017, p.83). En tanto en lo colonial lo que ha sido monoculturalizado ahora la interculturalidad cobra sentido en dicho re-ligaje. Y vamos desde una identidad individualista a sociedades con identidades colectivas (VILLAVICENCIO SANTILLÁN, 2017). En donde cobra sentido una educación planetaria, el desarrollo de una ciudadanía planetaria.

La educación compleja planetaria que promovemos, no dice que no es necesario ejercer competencias en el trabajo y en la vida; dice que estas no son suficientes y que la manera como se han venido tomando para formar ciudadanos acrílicos, falta de amor, antiético en sus acciones; donde no ocurren rupturas asignificantes estamos hablando lo que rompe todo orden de verosimilitud y de inteligibilidad; desde luego donde la “complejidad no es un fundamento, es el principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en la cual estamos y que constituye nuestro mundo” (MORÍN, 1996, p. 140). Urgente es el re-ligar de las competencias inhumanas y su centro en la educación soslayadora y pasar por un des-ligaje de la manera de pensar y accionar, volviendo sobre nosotros mismos y nuestro hacer (RODRÍGUEZ, 2019b).

Es de considerar, revisando la historia, que se ha venido dándole mucho valor a la educación por competencias; “hacia el final del siglo XX y principios del siglo XXI, los contextos socio-educativos contemporáneos son revolucionados a causa del impulso” (GUZMÁN, 2017, 109); sin más allá de sus orígenes y pretensiones economicistas que son coloniales, modernistas, ha querido representar una “auténtica alternativa al paradigma ilustrado-enciclopedista que ha orientado y determinado las construcciones teórico-conceptuales de las corrientes socio-formativas” (GUZMÁN, 2017, 107). Pero, sus resultados

no han sido lo esperado por los críticos decoloniales; ni por los excluidos del sistema resultado de soslayaciones; por ejemplo en el Sur, luego de la invasión en 1492; y mucho antes en África, y otros países. Desde luego, se promueven cambios desde perspectivas decoloniales, complejas y transdisciplinares; y la crisis de la humanidad necesita de ello.

Figura 2 – Crisis en la educación por competencias.



Fuente: realizada para la investigación (2021).

3 Rizoma crisis. La evaluación por competencias: un cuenco de mendigo colonizador profundamente vacío

¿Cómo cumple los objetivos la educación por competencias? La enseñanza por competencias invierte los objetivos de la enseñanza, al subyugarlos a los de la evaluación, convirtiéndose ésta en el discernimiento esencial del aprendizaje (DEL REY; SANCHES-PARGA, 2011), y no éste en criterio de la evaluación; es así como según esto “el estudiante debe ser evaluado para mejor aprender y no aprender para ser evaluado” (DEL REY, 2012, p.29). Gravedad del proceso de las competencias; pues en la evaluación al no cumplir las competencias propuestas es castigado y continua el círculo vicioso; además de todas las condiciones liberadoras de lo que significa educar: alumbrar la vida, despertar al ser, motivar; desarrollar procesos metacognitivos de alto nivel; llegar a ser realmente humano;

concientizarse en un vivir feliz siendo si el otro es. Todas esas aspiraciones de excelcitudes humanas quedan fuera a cambio de las competencias.

Por ejemplo, en Educación Matemática, la evaluación a fin de contactar si sabe o no resolver un problema correctamente, impuesto en una práctica mecánica, colonial, desprovista de los procesos dialógicos, de la historia y filosofía de la matemática, el desconocimiento de los saberes matemáticos de las civilizaciones soslayadas; aunado a *los topois abismales creados en el pensamiento abismal en los mal llamados matemáticas científicas y los que no lo son*; ha obviado el resonantemente importante hecho de aprender a pensar profundo con la matemática, el desarrollo de los procesos metacognitivos de alto impacto humano; la halterofilia hace falta llegar al pensamiento; el ejercicio del pensar. Todo ello frustra al ser humano. Han comenzado a resurgir pensamientos complejos y hechos concretos para enseñar matemática con mente, cuerpo y corazón. Hay mucho por hacer.

Más ejemplos, la evaluación por competencia evalúa si un estudiante soluciona o no un problema; si se adquiere o no la competencia para tal fin; o sea si conoce la estrategia para ello; pero olvida que las estrategias son realmente complejas; no sólo de competencias y construcciones se componen; una estrategia compleja requiere de: sistema, circularidad, dialógica, causalidad compleja, interacciones, círculos polirrelacionales y religación (ARROYAVE, 2003; MORÍN, CIURANA; MOTTA, 2002). En el rizoma reconstructivo exploraremos cada una de ellas en la educación decolonial.

Se evalúa por competencias a fin de constatar si se responderá al mercado económico; “competencias es un concepto económico que se ha convertido en el principal modelo pedagógico” (MORENO; SOTO, 2005, p.73); es así como los holones del ser humano se desarrollan escuetamente para desarrollar un oficio, en tanto eficiencia, calidad y cantidad son descriptores económicos para la magnificencia del ser humano; creación de Dios compleja y profundamente empoderada para desarrollar el arte de buen vivir ecosófico y antropeíticamente; variantes que desarrollaremos pronto en la reconstrucción.

¿Qué son los holones? Ken Wilber, estudiando complejamente al ser humano en sus aportes de desarrollo humano integral, va de esferas más pequeñas a esferas más complejas, y a cada esfera él le llama holones, y ha localizado diez holones en el desarrollo individual y a eso le llama espiral dinámica (WILBER, 1993). En cada uno de esos holones de manera imbricadas los aspectos: cuerpo, mente, alma y espíritu no se separan. Así nos preguntamos:

¿existe alguna competencia que refiera a algunos de estos aspectos pertenecientes a los holones del ser humano?

Entonces económicamente, de manera desarrollista el ser humano es comparado a una máquina que hace y compite. En tanto evaluó por competencias el docente puede contactar si aprendió o no. Y así todos sus aspectos complejos quedan resguardados en las denominadas subjetividades que deben ser encubiertas a fin de cumplir con el modelo económico al que se debe.

Es así como en la crisis de la humanidad conseguimos con grandes profesionales que desarrollan excelentes competencias, que en las evaluaciones son primerísimos en su escala de evaluación; pero humanamente; pues son egoístas, inhumanos; en la espera de que solo con las palabras puedan denigrar; mientras de otros profundamente ricos, donde lo único que tienen es dinero de ellos depende el lanzamiento de bombas, de misiles; y los de la franja del medio son usados como marionetas para servir al sistema: es que su humanidad no ha sido desarrollada, no ha sido provocada; de allí las expresiones de Edgar Morín, al referir que tenemos esperanza para el futuro porque estamos en la etapa prehistórica del espíritu humano (MORÍN, 2000a); o la misma que desnuda el problema: la crisis de la humanidad es una crisis civilizatoria (MORÍN, 2011).

Las consecuencias de la aprobación in situ de las competencias: formado el ciudadano para desenvolverse en el mundo es servirle a un sistema donde la realidad de cómo llegamos a tener los males de la humanidad: “¿para qué le sirve a la Humanidad su multiplicación desmedida, su espíritu y competencia que se acrecienta sin límite hasta rayar en lo demencial, (...) horripilante, la progresiva enervación del hombre apresado por un urbanismo absorbente, y así sucesivamente?” (LORENZ, 1984, p.6). Dicho autor responde dilucidando que las consecuencias de tales actitudes se ha plasmado en los ocho pecados de la humanidad son: la superpoblación, asolamiento del espacio vital, la competencia consigo mismo, muerte en vida del sentimiento, decadencia genética, quebrantamiento de la tradición, formación indoctrinada y las armas nucleares.

La crisis que provoca llevar los saberes a competencias equivale a reducir como ya se dijo el ser humano; si la magnífica creación de nuestro amado Dios; en una máquina de competir y hacer; *¿dónde queda la ética y política del servicio del ser humano; donde la aprende y desarrolla?* La aprende en tanto al final de sus vidas se da cuenta del desastre y desperdicio de su legado y la humanidad va la destrucción; cuando sus aportes ya no

alcanzan; esto sucedería en el peor de los escenarios de la vida personal de cada quien. Muchos se retraen, concientizan y re-ligan en una antropolítica y antropolítica que vamos a clarificar en la reconstrucción. *¿Dónde quedó la ética del cuidado de la tierra, la de sí mismo, la de nuestros congéneres, la regulación de nuestro accionar?* Reiteramos, *¿se aprendió tal excelencia por adquirir competencias?, ¿han bastado las competencias, o la esencia misma de aprender un oficio se ha desvirtuado?* Si el ejercicio de colonialidad que se permea de nuevos instrumentos mecánicos, antihumanos, reduccionistas han permeado la vida; donde el tener sin importar el bien común es la búsqueda actualmente. Con sus dignas excepciones.

Deconstruyendo la concepción de la evaluación por competencias tendríamos que llegar a una concepción de *una cartografía compleja de las competencias* (TOBÓN, 2008) dejando atrás el pensamiento simple y las competencias; el converger complejo y transdisciplinar de las competencias; así abra el sacar del desarrollo económico la educación y evaluación por competencias hasta quedar complejizado a la evaluación compleja. Ya hace 10 años se venía atesorando estas necesidades; al lado de la competencia en “la aplicación de reglas en situaciones y contextos diversos que suministra un enfoque de juego de lenguaje, deberían desarrollarse perspectivas históricas y críticas que permitan enriquecer el sentido y la función de la ciencia en el mundo de hoy” (GRANÉS, 2000, p. 216).

Desde la obra: *la mala pedagogía se hace con buenas intenciones*, se afirma que las competencias entraron a la educación desde el campo de la evaluación de los aprendizajes, y es en éste donde se ha privilegiado su uso, con lo cual se ha dado un empobrecimiento de la filosofía de la educación (ZUBIRÍA, 2002), es así como se evalúa para aprender; y no se educa para formar; sino para desarrollar un oficio.

Hemos mostrado con la colonialidad en mutación siempre con nuevos instrumentos de soslayación como el gran proyecto Occidental, fundado en las competencias y competitividades económicas se ha plasmado en *el proyecto de la universidad empresa que impuso en este lado del mundo*, y desde entonces la obsesión por las competencias y su impacto en la instituciones educativas en todos los niveles y en la formación de docentes no ha dejado de enraizar y amplificar por la educación de todo el mundo (BOUTIN; LOUISE, 2000).

En tal sentido, no podemos perdernos de vista de la claridad de estos autores, aun cuando la fuente de publicación sea de vieja data; pues sus palabras están más vivas que nunca. Expreso ello por la vieja condicionalidad de algunas revistas de imponer fuentes

nuevas en las investigaciones; sin hacer las debidas aclaratorias de tradicionalistas autores que ya visionaban el problema de la evaluación por competencias.

Actualmente sabes que los sistemas de educación han transformado mucha de sus prácticas; pero al seguir la colonialidad de las mentes, de los currículos los cambios no han sido sustantivos de la formación de ciudadanos acríticos para el mercado de trabajo al servicio del sistema soslayador; la humanidad deberá ser discurrída, recivilizada, con un nuevo transparadigma, a partir de la tríada individuo-sociedad-especie; donde la Tierra como patria es una comunidad de destino planetario, y formar ciudadanos planetarios para la salvaguarda de todos (VALLEJO-GÓMEZ, 2017). La pandemia comenzada en 2020 mostró muchas debilidades de la educación mundial.

Ilustremos con un gráfico el rizoma entramado con la finalidad de que sea comprensible lo narrado e interpretado.



Fuente: realizada para la investigación (2021).

4 Rizoma reconstrucción. La evaluación compleja como parte de una educación decolonial

En No podemos perder de vista que en la educación colonial, continúan pese a los cambios en los procesos transmodernistas, la educación formalmente determinada y

políticamente diseñada “determina qué conocimientos, qué creencias y qué valores se deben promover, los cuales rechazan y niegan la posibilidad del ingreso a los saberes, las creencias y los valores construidos por los grupos subalternos, sean estos indígenas, campesinos, afrodescendientes, mujeres” (SOLANO, 2015, p. 122). En toda esa realidad está inmersa la educación y evaluación economicista de las competencias; que en la reconstrucción una vez deconstruida vamos a un proceso esperanzador de cambios urgentes; si es posible.

En ese sentido, es urgente *una educación decolonial, para la resistencia que involucra desde un trasfondo dialógico*, “educar en la reflexividad, el asombro, la resistencia y la percepción de las transformaciones sociales, incorporar la teoría compleja, invitar a integrar la relación individuo-sociedad-especie, trilogía desde la cual se pueden superar las cegueras educativas y reorganizar el conocimiento” (ANDRADE; LEGUIZAMO; VERGARA, 2018, p. 495). Esta resistencia compleja decolonial, desde luego, no resolverá los problemas tan rápidamente en la enseñanza y evaluación por competencias, pero sí constituye un camino serio; cualquier camino nuestro, del Sur, al enseñar los conocimientos-saberes pasa por la transmodernidad como único proyecto decolonial y para el regreso a los orígenes, saberes soterrados, salidas transdisciplinarias e innovadoras, que pasan por la consideración compleja.

Esa educación que comprende el hecho evaluativo debe propender una antropoética del género humano; fines y propósitos de la educación donde la competencia, como ya dijimos no alcanza; el cometido de la antropoética es recapacitar y dar un desvío al accionar humano en tanto retornando la ética conseguiría su condición de ciudadano (RODRÍGUEZ; MIRABAL, 2020). La con-formación con la antropoética tiene una íntima relación y se vinculan con la función del sujeto político y el sujeto histórico de una tierra - patria. *¿Cuándo un ser humano tiene la condición ciudadano antropoético?* Es lo que se espera, ser solidario, responsable y arraigado a su patria, la pertenencia a un lugar que le dio abrigo, donde nace y lucha, por esto, la educación decolonial debe contribuir a la autoformación de la persona en su condición humana, su vida y su ciudadanía (MORÍN, 2002).

Se trata de un ser humano con “una conciencia compleja más allá de la individualidad, con fines de entender la humanidad, es un ciudadano planetario, esta apuesta de la antropoética se hace en medio de la incertidumbre” (RODRÍGUEZ; MIRABAL, 2020, p.301). Esta con-formación, desde luego, se debe dar desde la educación con ciudadanos que investiguen su propia práctica educativa, sean ciudadanos críticos que se inmiscuyan en los problemas del país y vayan a aportes sustantivos para su solución, la plena conciencia de la

excelencia educativa necesaria de estos tiempos. Es así como, la formación de científicos y profesionales de alto nivel humano de la cientificidad; pero también se trata de formarse en un antropoética en la ciudad (FREIRE, 1997), en el hábitat popular, en donde quiera exista un ser humano. Esta ética del género humano no es elitista de las instituciones educativas; es también la del político que con sus decisiones desangra a la humanidad (RODRÍGUEZ; MIRABAL, 2020).

En el reconstruir de la evaluación a estadios complejos si

Descubrimos que somos seres débiles, frágiles, insuficientes, carentes, entonces podemos descubrir que todos tenemos una necesidad mutua de comprensión. El auto-examen crítico nos permite descentramos relativamente con respecto de nosotros mismos, y por consiguiente reconocer y juzgar nuestro egocentrismo (MORÍN, 2000b, p. 76).

De ese examen autocrítico debemos estar llenos los docentes a sabiendas que desde la educación hay gran parte que aportar a los males de la humanidad; y de la conciencia de los errores y lo inacabado de la educación y la deconstrucción necesaria devienen esencias importantes. Se espera por ello.

Ahora inmersión en la evaluación compleja que debe devenir de una educación decolonial que también es compleja, recordemos que habíamos dicho que una estrategia compleja requiere: sistema, circularidad, dialógica, causalidad compleja, interacciones, círculos polirrelacionales y religación (ARROYAVE, 2003; MORÍN, CIURANA; MOTTA, 2002). Las estrategias complejas en la educación decolonial deben ser divisadas y constatadas en una evaluación compleja; que requiere asimismo estrategias complejas. Expliquemos cada uno de estos requerimientos que posee la estrategia compleja en enseñanza de cualquier conocimiento-saber; considerando la complejidad y transdisciplinariedad en la educación ello es posible; con el sistema “se puede concebir el sistema como unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones o individuos” (MORÍN, 1992, p. 124), así es importante la comunicación entre todas las partes de los problemas es importante; así mismo comprendiendo el todo.

El sistema en la educación decolonial y su evaluación compleja profundamente humana debe llevar un diálogo dialógico-dialéctico; concretamos tales definiciones; el diálogo dialéctico está orientado a la “discriminación entre verdad y error mediante el pensamiento” (PANIKKAR, 1999, p.27), este tipo de diálogo parte de la hipótesis de que los

participantes cooperan en una racionalidad, como el principio de no contradicción, y de ese modo pueden someter sus perspectivas a la audiencia de la razón. El diálogo dialéctico si bien tiene su lugar en ciertos ámbitos de la vida humana, es insuficiente para asumir los retos de la interculturalidad; así en la educación la comunicación es posible y debe ocurrir en un nivel diferente al de la dialéctica; pero desde luego no divorciada de ella (PANIKKAR, 2003). Por ello, Raimón Panikkar va al diálogo dialógico, y afirma que

En el diálogo dialógico somos conscientes de que los conceptos que utilizamos brotan de una fuente más profunda. No solo permito que el otro me conozca sino que llego a conocer mejor mi propio *mythos* mediante las críticas y descubrimientos de mi interlocutor. El diálogo dialógico no tiene ni a la victoria en el contexto de las ideas ni a un acuerdo que suprima una auténtica diversidad de opiniones. El diálogo dialógico busca, si acaso, expandir el campo de comprensión, con la profundización por parte de cada interlocutor de su propio campo de comprensión y la apertura de un posible lugar para lo (¿todavía?) no comprendido (PANIKKAR, 2003, p.67).

Como podemos ver, el diálogo dialéctico es sobre objetos, en este caso los saberes, sobre sus doctrinas, temas o problemas que se tratan en la ciencia; pero el diálogo dialógico es entre sujetos, entre docentes y discentes, porque el diálogo entre ellos en la educación decolonial es sobre ellos mismos y de ese modo consiguen entrar cada uno en el universo cultural del otro; para ello es imperativo considerar la cultura, cotidianidad de los saberes; cuestión posible en la decolonialidad planetaria donde la educación, evaluación y saberes toman en cuenta la complejidad y toda extensión de los aportes inclusivos del Sur y de los países soslayados.

Es más, el diálogo dialógico asume un radical dinamismo de la realidad, esto es, “que la realidad no es dada de una vez para siempre, sino es real justamente por el hecho de que está continuamente creándose a sí misma y no simplemente desarrollándose a partir de premisas y puntos de partida preexistentes” (PANIKKAR, 1999, p.38) *¿Cómo es posible este encuentro dialógico-dialéctico en la educación decolonial?* Como se afirmó, el diálogo dialógico no se basa en la discusión de conceptos de los saberes y educación, sino que utiliza como su instrumento los símbolos de la cultura y contexto. Vemos que de acuerdo con Raimón Panikkar es posible y necesario el diálogo dialéctico, así como el diálogo dialógico (PANIKKAR, 2003).

Así mismo, el problema a enseñar y propender de resolver en la educación decolonial, no puede estar aislado en los primeros niveles educativos, de la realidad cultura, juegos y cotidianidad del discente; esto es clave en los primeros niveles a fin de evitar traumas psicológicos a los niños y niñas (RODRÍGUEZ, 2020c). La ecosofía, que es la conjunción de las tres ecologías, la social, espiritual y ecológica debe estar en dicha educación decolonial, para unir la filosofía, el arte, la ciencia y toda producción humana a la tierra, a una nueva inteligencia del *oikos*, la casa del mundo y a una renovación práctica del *ethos*, los modos de habitar.

Una nueva manera menos depredadora de vivir y ello se puede educar; “volver a lo elemental: la naturaleza, la risa, la felicidad, la convivencia familiar, el pensar profundo en la formación en las universidades con conocimientos transdisciplinarios, el abrazo de los topois allí; esto es los saberes científicos y los soterrados” (RODRÍGUEZ; PELETEIRO, 2020, p.133). Todo ello, son esencias que no son competencias; y que no se aprenden, ni se concientizan en una educación por competencias.

Con la circularidad en las estrategias complejas “entrevemos la posibilidad de transformar los círculos viciosos en ciclos virtuosos, que lleguen a ser reflexivos y generadores de un pensamiento complejo” (MORÍN, 1992, p. 32); se trata que en la educación en cualquier área del saber no podemos encerrar en errores que permean el problema tratado; así es importante que ahora esto se transforme en ciclos para ir desmitificando los errores y la comprensión total del problema. “Los errores que bordean la comprensión del problema a medida que se siguen cometiendo se ascienden a la comprensión del problema en cuanto a su lenguaje y manera de entrever el problema” (RODRÍGUEZ, 2020c, p.11).

Con la dialógica en las estrategias para la resolución de problemas en la educación decolonial, urge permitir “asumir racionalmente la inseparabilidad de unas nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo” (MORÍN, 2002, p. 126) es primero no olvidar que el problema que se asume es complejo; pues todas sus partes unidas forman un todo; no se trata de la complicación del problema (RODRÍGUEZ, 2020c); es la totalidad comunicada del problema; y esa comunicación la conjunción de los saberes puede ayudar a encontrarlas. Desde luego, con la dialógica ponemos a comunicarse las partes del problema; pues “la dialógica introduce pluralidades, separaciones, oposiciones,

retroactividades y calor; el calor le trae agitaciones y desórdenes” (MORÍN, 1992, p. 39); todo ello debe asumirse como parte del problema.

La causalidad compleja en la estrategia compleja “crea lo improbable, en este sentido, no concierne ya solamente a cuerpos aislados o poblaciones, sino también a seres individuales que interactúan con su entorno” (MORÍN, 1986, p. 308); por ello eso que llamamos casual en el problema debemos entenderlo como una causalidad entre sus partes, en el todo. Para “comprender cualquier cosa en la vida, la sociedad, el individuo, hay que recurrir al juego complejo de las causalidades internas y externas” (MORÍN, 1986, p. 308). Ese juego de las causalidades explica como el docente en el medio de ella debe recurrir a consideraciones del ser humano, en esa condición humana, que antes separaba en el aula (RODRÍGUEZ, 2020c).

Por ello, debe recurrir al sentir del discente, *¿Qué le agrada, qué rechaza?, ¿por qué es conveniente comenzar con un problema de tal nivel, en consideración a los conocimientos previos del discente?*; debe recurrir el docente a cambios en la condiciones iniciales del saber, a su manera de presentarlo en su esquematización, su pertinencia y necesidad de las comunidades para que sea comprendido por el discente; el juego de palabras; como interactúa con él; comprende el discente lo que el problema necesita para ser resuelto; lo entiende en su necesidad como juego mental del problema (RODRÍGUEZ, 2020c).

De las interacciones en las estrategias complejas,

Las interacciones: 1. suponen elementos, seres u objetos materiales que pueden encontrarse; 2. suponen condiciones de encuentro, es decir, agitación, turbulencia, flujos contrarios; 3. obedecen a determinaciones/constreñimientos que dependen de la naturaleza de los elementos, objetos o seres que se encuentran; 4. En ciertas condiciones se convierten en interrelaciones (asociaciones, uniones, combinaciones, comunicación), es decir, dan lugar a nuevos fenómenos de organización (MORÍN, 1986, p. 69).

Estas características de las estrategias complejas están relacionadas con la causalidad; así como las otras características que le dan la condición de compleja a dichas estrategias. El juego de las asociaciones, uniones, combinaciones entre otros accionares deben estar en condición especial de la estrategia que se da no sólo en la matemática; pero debe ser del agrado y comprensión metacognitiva del discente; así cada uno reacciona y tarda en comprender más que otro de sus compañeros; entonces “las estrategias complejas necesitan

entrar en el juego de la diversidad de comprensión, emotividad, creencias y afectividad del discente; pero también de su mundo, cotidianidad y cultura” (RODRÍGUEZ, 2020c, p.12).

El contexto cultural, e intercultural no debe ser desmitificado en la resolución de problemas; “incorporar algunas de las estrategias personales de los estudiantes durante la enseñanza formal en el aula de clases de Matemáticas, como una forma de practicar la interculturalidad y promover la participación de los estudiantes” (GARCÍA-GARCÍA, 2019, p. 205). Es el contexto cultural-cotidiano de alto potencial motivador a considerar en la resolución de problemas; así la formación docente al particular debe mirarse con cuidado y ser actualizada en todo momento; estudiando cada diversidad de ser humano a educar; por ello la competencia como centro de la educación y evaluación queda caducada.

Las interrelaciones entre los diversos componentes de los subsistemas y del sistema educativo complejo, en general, están dadas como en un círculo polirrelacional, donde los componentes, aunque, deben ser definidos a la vez, en y por sus caracteres originales, en y con las interrelaciones de las que participan, en y con la perspectiva de la organización en la que están dispuestos, en y con la perspectiva del todo en el que se integran (MORÍN, 1996, p. 366).

Es necesario que por sí mismo los círculos en las estrategias complejas son circularidades, que permiten, “abrir la posibilidad de un método que, al hacer interactuar los términos que se remiten unos a otros, se haría productivo, a través de estos procesos y cambios, de un conocimiento complejo que comporte su propia reflexividad” (MORÍN, 1986, p. 32). Esta circularidad nos aporta metodologías complejas, llevadas en las investigaciones de la mano de los transmétodos denominados, así por la autora pues trascienden los métodos cerrados no complejos tradicionales (RODRÍGUEZ, 2019b).

Es importante considerar en esas estrategias complejas para que le sirven al discente si podrán con ellos llegar a procesos metacognitivos de alto nivel para la formación de su persona, en tanto el desarrollo de un pensar profundo en la matemática especialmente; pero también con otros saberes; la enseñanza “debe contribuir a la autoformación de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y aprender a convertirse en un ciudadano. Un ciudadano, en una democracia, se define por su solidaridad y su responsabilidad” (MORÍN, 2000a, p. 83).

La religación su noción es deconstruida en la complejidad y así en la estrategia compleja, pues la religación trae un vacío conceptual dándole una “naturaleza sustantiva a lo

que solo era concebido adjetivamente, y dándole un carácter activo a este sustantivo. “Religado” es pasivo, “religante” es participante, “religación” es activante. Se puede hablar de “desligación” para el opuesto de “religación” (MORÍN, 2004, p. 235). Así, es menester desligar las nociones reduccionistas de resolver problemas, para ir a re-ligar ideas novedosas aparentemente incomunicadas con el problema que le dan otras vías de entendimiento (RODRÍGUEZ, 2019a); aquí debe yacer la creatividad, la innovación; el uso de herramientas tecnológicas con la apertura clara del docente que se des-liga de su vieja formación para crear procesos conviviales de enseñanza decolonial y las estrategias complejas, así como la evaluación compleja.

Figura 4 – La evaluación compleja como parte de una educación decolonial.



Fuente: realizada para la investigación (2021).

5 Rizoma cierre en apertura

En la investigación se ha cumplido con *objetivo complejo de analizar la evaluación por competencias como un cuenco de mendigo colonizador, profundamente vacío y con ello la necesidad de una evaluación compleja como parte de la educación decolonial*, todo ello se realizó desde la deconstrucción rizomática como transmétodo en la transmodernidad. Pues nos inmersiónamos en la decolonialidad planetaria para conseguir la posibilidad de una evaluación compleja que necesita de la transdisciplinarietà para su plena realización. Es de

delicado cuidado saber que no toda transdisciplinariedad es decolonial; tema de estudio en la continuación de la línea de investigación titulada: *didáctica transdisciplinaria de las ciencias y desarrollo humano complejo*.

Nótese que hemos anclado en una educación decolonial, como mesetas de recorridos, nada definitivas; siempre por construirse en cada espacio, lugar y tiempo a la evaluación compleja. Las estrategias que hemos recomendado y que devienen en: educación y evaluación circulan en estrategias complejas con propiedades: sistema, circularidad, dialógica, causalidad compleja, interacciones, círculos polirrelacionales y religación; tiene posibilidad de construcción sólo en la consideración compleja-transdisciplinar-decolonial. Ha habido serios intentos de educación decolonial; pero la inmersión transcompleja debe estar unida indisolublemente. De igual manera, la transcomplejidad se ha venido inmersionando pero con el descuido epistemológico de querer realizarla en la modernidad-postmodernidad, proyecto reproductor de las competencias y lo reduccionista; de la separación irrestricta de las disciplinas. Acá aseguramos la diada inseparable: transcomplejidad-decolonialidad planetaria; la condición planetaria asegura que no hay liberación en ningún aspecto divorciando Sur de Norte, o Norte de Sur.

Nos devenimos como sujetos investigadores salvaguardados y liberados por el transmétodo rizomático la deconstrucción; no pretendemos que sólo las subjetividades den al discurso el acabado científico; sino que subjetividades y científicidad; al igual que saberes soterrados y científicos se acerca y abrazan en el convencimiento y reconocimiento de la vida y del ser humano. Así como, en la investigación de la educación y la evaluación vamos más allá, como en otras áreas del viejo debate cualitativo-cuantitativo-socio crítico.

Seguimos en la mencionada línea de investigación: *didáctica transdisciplinaria de las ciencias y desarrollo humano complejo* hacia la didáctica transdisciplinaria de las ciencias que en el marco de otras investigaciones denominamos transdidáctica y que se conjugan con lo decolonial planetario para ir más allá de la clásica didáctica transcompleja; pero con ella estudiada por Juan González Velasco en la mayoría de sus obras.

En la parte final en caminos de la liberación del sujeto como acto de amor de la evaluación compleja; de la educación colonial castradoras de las mejores esencias del ser humano, como Cristiana, en la ecosofía espiritual, la palabra de Dios que alumbra: “*Toda Escritura es inspirada de Dios y provechosa para enseñar, para censurar, para rectificar las*

cosas, para disciplinar en justicia” (SANTA BIBLIA, 2 Timoteo 3:16). Dios te amo, a ti dedico todo lo que hago; con tu sabiduría siempre.

Referencias Bibliográficas

ANDRADE, J.; LEGUIZAMO, D.; VERGARA, A. Educación para la resistencia, una aproximación desde la complejidad. **Revista Kalivando**, v. 10, n.2, p.495-508, 2018.

ARROYAVE, D. **La revolución pedagógica precedida por la revolución del pensamiento: un encuentro entre el pensamiento moriniano y la pedagogía**. En **Manual de iniciación Pedagógica al Pensamiento Complejo**. Ecuador: Publicaciones UNESCO, 2003.

BARNETT, R. **Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad**. Barcelona: Gedisa, 2001.

BOUTIN, G ; LOUISE, J. **L’obsession des competences. Son impact sur l’école et la formation des enseignants**. Montréal: Editions nouvelles, 2000.

BUSTAMANTE, G. La moda de las competencias. En o. Bustamante et al. (Eds.), **El concepto de competencia II: Una mirada interdisciplinar**. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 2002.

DEL REY, A.; SANCHÉZ-PARGA, J. Crítica de la educación por competencias. **Universitas Revista de Ciencias Sociales y Humanas**, v.15, p.233-246, 2011. DOI: <https://doi.org/10.17163/uni.n15.2011.09>.

DEL REY, A. **Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar**. Buenos Aires: Paidós, 2012.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Capitalisme et Schizophrénie 2. Mille Plateaux**. París: Minuit, 1980.

DUSSEL, E. **Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión**. Valladolid: Ediciones Trotta, 1988.

DUSSEL, E. **1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad**. Madrid: Nueva Utopía, 1992.

FOUCAULT, M. **Vigilar y Castigar**. Argentina: Siglo XXI, 2003.

FREIRE, P. **La desmitificación de la concientización y otros escritos**. Bogotá: América Latina, 1975.

FREIRE, P. **La educación en la Ciudad**. México: Siglo XXI Editores, 1997.

- GARCÍA-GARCÍA, J. Estrategias en la resolución de problemas algebraicos en un contexto intercultural en el nivel superior. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 33, n. 63, p.205-225, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n63a10>.
- GRANÉS, J. Competencias y juegos de lenguaje. Una reflexión sobre la enseñanza de las ciencias y la evaluación en la escuela secundaria. En D. Bogoya et al. (Eds.), **Competencias y proyecto pedagógico**. Bogotá: Universidad Nacional, 2000.
- GUZMÁN, F. Problemática general de la educación por competencias. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.74, p.107-120, 2017. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie740610>.
- LORENZ, K. **Los ocho pecados mortales de la humanidad civilizada**. Madrid: Plaza & Janes Editores. S. A, 1984.
- MICHEA, J. **L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes**. Paris: Climats, 2006.
- MORENO, P.; SOTO, G. Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias. **Educación**, v.35, p.73-80, 2005.
- MORÍN, E; KERN, B. **Tierra patria**. Barcelona: Editorial Kairós, 1993.
- MORÍN, E. **El Método I: La naturaleza de la Naturaleza**. Madrid: Catedra, 1986.
- MORÍN, E. **El Método IV: Las ideas**. Madrid: Cátedra, 1992.
- MORÍN, E. **Introducción al Pensamiento Complejo**. Barcelona: Gedissa, 1996.
- MORÍN, E. **La mente bien ordenada**. Madrid: Ediciones Seix Barral, 2000a.
- MORÍN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2000b.
- MORÍN, E. **La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.
- MORÍN, E. **El método VI: Ética**. Madrid: Cátedra, 2004.
- MORÍN, E. **Estamos en un Titanic**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2008.
- MORÍN, E. **La Vía: Para el Futuro de la Humanidad**. Paris: Editorial Paidós, 2011.
- MORÍN, E.; CIURANA, E.; MOTTA, R. **Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la humana**. Bogotá: UNESCO, 2002.
- PANIKKAR, R. **The Intrareligious Dialogue**. New York: Paulist Press, 1999.
- PANIKKAR, R. **El diálogo indispensable: Paz entre las religiones**. Barcelona: Península, 2003.

PANIKKAR, R. **El silencio de Buddha. Una introducción al ateísmo religioso**. Madrid: Ediciones Siruela, 2005.

PLATÓN. **La República**. México: Editorial Tomo, 2004.

PLATÓN. **Diálogos**. México D.F.: Porrúa, 2012.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder y clasificación social**. *Journal of World-systems research*. Santa Cruz: Universidad de California, 2000. DOI: <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228>.

RODRÍGUEZ, M. E. Estrategias Educativas Indisciplinadas: Un Acercamiento a la Educación Matemática Transcompleja. En: **Estrategias de enseñanza-aprendizaje: un acercamiento desde la práctica educativa**. Editores: Instituto Universitario Anglo Español A. C., Red Durango de Investigadores Educativos A.C. p.74-97, 2018.

RODRÍGUEZ, M. E. Deconstrucción: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. **Sinergias educativas**, v.4, n.2, p.1-12, 2019a. DOI: <https://doi.org/10.31876/s.e.v4i1.35>

RODRÍGUEZ, M. E. Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. **ORINOCO Pensamiento y Praxis**, v.11, p.13-33, 2019b.

RODRÍGUEZ, M. E. Mathematical literacy in university professionals: impossibility or urgent re-significance. **Revista Innova educación**, v.2, n.2, p.227-244, 2020a. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.001>.

RODRÍGUEZ, M. E. ¡Yo sólo sé que no se nada! En época de pandemia. **ORINOCO Pensamiento y Praxis**, v.12, p.16-28, 2020b.

RODRÍGUEZ, M. E. Estrategias complejas en la resolución de problemas matemáticos contextualizados. **Educação, Escola & Sociedade**, v.13, n.15, e202007, p.1-20, 2020c. DOI: <https://doi.org/10.46551/ees.e202007>

RODRÍGUEZ, M. E.; MIRABAL, M. Ecosofía-antropoética: una recivilización de la humanidad. **Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales**, v.22, n.2, p.295-309, 2020. DOI: www.doi.org/10.36390/telos222.04.

RODRÍGUEZ, M. E.; PELETEIRO, I. Antropolítica en Venezuela: un cuenco de mendigo, más aún en tiempos de pandemia 2020. **SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales**, v.2(Especial), p.117-139, 2020. DOI: www.doi.org/10.47666/summa.2.esp.09.

SANTOS, B. **La cruel pedagogía del virus**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2020.

SOCIEDADES BÍBLICAS UNIDAS. **Santa Biblia**. Caracas: Versión Reina-Valera, 1960.

SOLANO, J. Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. **Revista Electrónica Educare**, v.19, n.1, p.117-129, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.19-1.7>.

TOBÓN, S. **Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica**. Colombia: Ecoe Ediciones, 2008.

WILBER, K. **El espectro de la conciencia**. Barcelona: Kairós, 1993.

VALLEJO-GÓMEZ, N. Entramar conocimientos y saberes necesarios para la educación del futuro (sobre las propuestas pedagógicas de Edgar Morin). **Gazeta de Antropología**, 2017, v.33, n.2, 1-14, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.49448>.

VILLAVICENCIO SANTILLÁN, W. Las características del currículo colonizado desde una perspectiva teórico-social. Yachana **Revista Científica**, v.5, n.2, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1234/yach.v5i2.379>.

ZUBIRÍA, S. La mala pedagoga se hace con buenas intenciones. En G Bustamante et al. (Eds.), **El concepto de competencia II: Una mirada interdisciplinar**. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 2002.

Artigo recebido em: 08.09.2021 Artigo aprovado em: 05.11.2022 Artigo publicado em: 22.11.2022