



Revista
Educar Mais

Educación decolonial y pensamiento complejo: claves para el porvenir del ser

Decolonial education and complex thought: keys for the future of being

Educação decolonial e pensamento complexo: chaves para o futuro do ser

Maribel Núñez Méndez¹ 

RESUMEN

Este artículo examina las intersecciones entre la educación decolonial y el pensamiento complejo, y propone su integración como base de la práctica pedagógica que oriente el desarrollo integral del ser. Mediante un análisis crítico de aportes teóricos – entre ellos, los de Morin, Dussel, Freire y Walsh – se identifican diferencias esenciales, además de coincidencias estratégicas entre ambas perspectivas. Se argumenta que su fusión permite repensar los fines, contenidos y métodos de la educación en clave ética, política y planetaria, al considerar este aspecto desde los aportes de Rodríguez (2023). Para ilustrar esta propuesta se reconoce el contexto del problema vigente, dado que este influye en la formación docente y esta, a su vez, en el proceso de aprendizaje. Luego se analizan las bases epistémicas de las teorías, y se contrastan críticamente ambas perspectivas para evaluar sus aportes al porvenir del ser. El objetivo final es ofrecer una proyección de la práctica pedagógica cuando se unen la decolonialidad y el pensamiento complejo con miras a la formación docente.

Palabras-clave: Educación decolonial; Pensamiento complejo; Formación docente.

ABSTRACT

This article examines the intersections between decolonial education and complex thought, proposing their integration as the foundation for pedagogical practice that guides the holistic development of being. Through a critical analysis of theoretical contributions—including those of Morin, Dussel, Freire, and Walsh—essential differences and strategic convergences between both perspectives are identified. This fusion, supported by the contributions of Rodríguez (2023), is argued to enable a rethinking of the aims, contents, and methods of education in an ethical, political, and planetary key. To illustrate this proposal, the article first analyzes the current context, recognizing its direct influence on teacher training and, subsequently, on the learning process. Following this, the epistemic bases of the theories are analyzed and critically contrasted to evaluate their contributions to the future of being. The final objective is to offer a projection of pedagogical practice when decoloniality and complex thought are united with a view toward teacher training.

Keywords: Decolonial Education; Complex Thought; Teacher Training.

RESUMO

Este artigo examina as interseções entre a educação decolonial e o pensamento complexo, e propõe sua integração como base para a prática pedagógica que orienta o desenvolvimento integral do ser. Por meio de

¹ Licenciada en Educación con especialización en Literatura, Especialista en Lingüística Aplicada al Español, Maestría en Educación Superior con especialización en Planificación Educativa, Maestría en Lengua y Literatura Españolas, Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora de Pregrado en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. Profesora de Postgrado en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Santo Domingo, República Dominicana. Correo electrónico: maribel.nunez@isfodosu.edu.do

uma análise crítica de contribuições teóricas — entre elas, as de Morin, Dussel, Freire e Walsh — são identificadas diferenças essenciais, além de coincidências estratégicas entre ambas as perspectivas. Argumenta-se que sua fusão permite repensar os fins, conteúdos e métodos da educação em uma chave ética, política e planetária, ao considerar as contribuições de Rodríguez (2023). Para ilustrar esta proposta, o artigo reconhece o contexto do problema atual, visto que ele influencia a formação docente e esta, por sua vez, no processo de aprendizagem. Após isso, as bases epistêmicas das teorias são analisadas e contrastadas criticamente para avaliar suas contribuições para o futuro do ser. O objetivo final é oferecer uma projeção da prática pedagógica quando a decolonialidade e o pensamento complexo são unidos com vistas à formação de professores.

Palavras-chave: Educação Decolonial; Pensamento Complexo; Formação docente.

1. CONTEXTO Y PROBLEMA

La educación, como pilar de la sociedad, se encuentra en un punto de inflexión. Los modelos pedagógicos tradicionales, anclados en una lógica modernista y colonial, han demostrado ser insuficientes para abordar los desafíos interconectados del siglo XXI, como la crisis ecológica, la desigualdad social y la persistencia de epistemologías hegemónicas. Es consabido que todavía nos movemos en un entorno colonial, pues fuimos educados con prácticas y pensamientos coloniales y enseñamos como fuimos enseñados. Es por esta razón que, incluso en la educación superior, todavía se utiliza la forma canónica de pensamiento y redacción, lo que enmarca al estudiantado en un pensamiento lineal que no abarca otras vertientes. En este contexto encontramos autores que plasman una idea distinta y nada ortodoxa para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que marca una diferencia de pensamiento y da lugar a una pedagogía destinada a ampliar la cosmovisión, y, de este modo, arrancar la colonialidad.

La educación colonial se sustenta en la imposición de saberes occidentales, lo que invisibiliza los conocimientos ancestrales y comunitarios (Quijano 2000). Esto se observa en el día a día de las metodologías aplicadas en nuestras aulas. La colonialidad está presente cuando el docente protagonista funciona como única fuente válida de información. Formamos estudiantes pasivos que necesitan ser alimentados sin que se despierte la curiosidad indagatoria y las asunciones que más tarde pueden dar lugar a teorías novedosas. En otras palabras, vemos el conocimiento porque imponemos la convencionalidad en el proceso educativo, tal como afirma Freire (1970) al referirse a la educación bancaria.

Partiendo de esto, es necesario analizar de manera crítica las bases epistémicas de estas teorías, tanto de la educación decolonial como del pensamiento complejo, para formular una proyección del porvenir del ser mediante la fusión de los parámetros que establecen ambos enfoques.

2. ANÁLISIS CRÍTICO

Tanto Kant como Marx, desde su ideología colonial, concebían el análisis crítico como un proceso reflexivo y sistemático que busca comprender una realidad. Para lograr su cometido, desenmascaran ideologías y estructuras ocultas con el fin de emitir un juicio fundamentado y proponer alternativas de transformación. Cuestionan, contrastan, valoran y proyectan (Marx, 1844; Kant, 1787).

Sin embargo, Freire (1970) traslada el método crítico a la educación, ya apropiándolo a la educación decolonial. El autor hace énfasis en la concienciación como proceso de análisis de la realidad para transformarla. El análisis crítico en la educación implica leer el mundo, reflexionar y actuar para

transformarlo. De la misma manera, Giroux (1988) sistematiza el análisis crítico para la pedagogía, al proponer que, para utilizar este método es necesario identificar estructuras de opresión, desenmascarar ideologías y promover prácticas emancipadoras.

Al aplicar el análisis crítico en este artículo nos hemos propuesto mostrar al lector el contexto y la problemática existente, y plantear, de manera cuidadosa, el panorama actual de la educación y la formación docente; asimismo, analizamos los planteamientos de Walsh (2013), quien critica la educación actual por ser una imposición epistemológica eurocéntrica que invisibiliza la diversidad del conocimiento y no promueve un verdadero diálogo cultural.

De igual modo se evidencian las bases epistemológicas de las teorías, lo que permite establecer un contraste crítico entre ambas perspectivas: la decolonialidad y la complejidad. Para esto nos apoyamos en Dussel (2006), quien expone los fundamentos filosóficos de la decolonialidad como base para un nuevo horizonte epistémico; también retomamos a Morin (2005), ya que el autor sostiene que el pensamiento complejo supera la simplificación y lo presenta como la lógica que articula lo diverso y lo contradictorio.

Consideramos que este tipo de análisis permite cuestionar las bases epistémicas y, además, constituye una poderosa herramienta para comprender las teorías planteadas desde la decolonialidad y la complejidad. Seguir los pasos estructurales de un análisis crítico permite comparar lo que tenemos con lo que necesitamos y ofrecer una visión de los procesos que otros llevaron a cabo y de los productos que alcanzaron. Esta trayectoria nos guiará para plantear los aportes de estas teorías, que afectan de manera directa el porvenir del ser y, a la vez, nos dirigirá a mostrar la proyección en la práctica pedagógica, implementada a la luz de este conocimiento.

3. EDUCACIÓN DECOLONIAL Y PENSAMIENTO COMPLEJO

La educación decolonial y la complejidad, como marcos teóricos planteados por autores contemporáneos, como Rodríguez (2020; 2025) y De Souza (2024) y en consonancia con autores decoloniales complejos, como Walsh (2013), Morin (2005) y Dussel (2006), constituyen enfoques prometedores. La teoría decolonial busca dismantelar las estructuras de poder y conocimiento impuestas por el colonialismo, mientras que el pensamiento complejo invita a comprender la realidad como un sistema interconectado y dinámico. Este artículo argumenta la fusión de estas dos visiones en lo que podría llamar una deconstrucción del tradicionalismo educativo, algo que no es solo una opción, sino una necesidad imperativa para forjar un nuevo camino para la humanidad.

Si se unen el dismantelamiento de las estructuras de poder y la comprensión de la realidad con interconexión y dinamismo —concepción compartida por ambas teorías—, el enfoque puede convertirse en una vía real para la recivilización del ser humano y la construcción de un porvenir más justo, solidario y sostenible.

Los autores citados sostienen que existen diferencias entre los planteamientos desde la decolonialidad y los de la complejidad. La principal diferencia radica en su punto de origen y su foco de crítica: el origen de la educación decolonial es una respuesta al fracaso de las independencias políticas por descolonizar también los saberes, y su foco es la propuesta de una pedagogía insurgente que cuestione la neutralidad de la educación. Siguiendo este hilo conductor de contraste, el pensamiento complejo tiene su origen en la crítica al paradigma cartesiano reduccionista de la ciencia moderna y centra su foco en superar la fragmentación del conocimiento producida por el paradigma disciplinar.

La pedagogía posmodernista, practicada en nuestras aulas, no abraza por completo estas concepciones ideológicas que, fusionadas, pueden aportar al porvenir del ser.

Una diferencia de la educación decolonial es la ruptura epistémica o del conocimiento arraigado. Esta teoría nace de la crítica radical al patrón de poder colonial, que ha impuesto una única forma de conocimiento (la occidental, eurocéntrica) como universal. Su objetivo trascendente es la liberación del ser y del saber, la reivindicación de las epistemologías y de los saberes ancestrales, y la construcción de un mundo donde quepan muchos mundos. Como ejemplo de ello está la ley Avelino Siñani, en Bolivia, la cual incorpora saberes ancestrales al currículo y muestra una aplicación parcial del enfoque decolonial. No se trata solo de incluir otras culturas, tal y como indica Walsh (2013), sino de dismantelar la jerarquía que las subordina. Su pedagogía es una práctica de resistencia y afirmación, centrada en la justicia epistémica y la autodeterminación.

De la misma manera, considero importante abordar el pensamiento complejo, que se centra en la articulación de saberes. Este pensamiento, como ya se ha mostrado, nace de la crítica a la fragmentación disciplinar y a la visión simplista y reduccionista de la realidad propia de la ciencia moderna. Tal como plantea Morín (1988), su objetivo trascendente es la comprensión sistémica de los fenómenos, ya que reconoce la interconexión, la incertidumbre y la multidimensionalidad de la vida. Se enfoca en el pensamiento relacional, en la integración de saberes y en la ecología de la acción. Su pedagogía promueve el pensamiento crítico que permite a los estudiantes navegar en un mundo incierto (Morín, 1999).

Lo planteado indica que la decolonialidad enfatiza la dimensión ética y política, o, como coinciden los autores citados, la denominan: la justicia cognitiva. Asimismo, el pensamiento complejo aporta la herramienta metodológica para que se puedan comprender esas interacciones, las emergencias y las transformaciones.

La sinergia entre ambas consiste en que la decolonialidad proporciona el horizonte ético-político, al indicar para qué y para quién educamos, mientras que la complejidad ofrece el marco epistemológico-metodológico, que enfatiza cómo comprendemos y enseñamos el mundo. Con respecto a esta idea, Rodríguez (2022) indica que la complejidad se evidencia por sí misma. Juntas, rompen con el dualismo sujeto-objeto y con la visión fragmentada del conocimiento, y buscan una educación que no solo sea crítica, sino también holística y contextualizada.

Para llevar a cabo este análisis crítico, se han revisado las literaturas expertas sobre el tema, de autores decoloniales antes citados. Se presta especial atención al transmétodo planteado por Rodríguez (2019), ya que se considera interesante el planteamiento expuesto por la autora cuando presenta la deconstrucción rizomática y la transcomplejidad, lo cual se relaciona de manera intrínseca con las concepciones de dismantelamiento jerárquico, rechazo a la linealidad y la incorporación de múltiples saberes interconectados. Dado que el objetivo de este artículo de investigación teórica es exponer las claves que nos aporta la pedagogía decolonial, en fusión con el pensamiento complejo, para el porvenir del ser, sostenemos que es relevante estudiar los elementos inherentes al pensamiento complejo, sin dejar de lado los saberes soterrados, las estructuras rizomáticas y los saberes interconectados.

Para finalizar, presentamos algunas conclusiones que avalan la idea inicial concebida por la investigadora, a pesar de que nuestra práctica pedagógica actual todavía dista de afrontar la decolonialidad.

4. CONTRASTE CRÍTICO ENTRE DECOLONIALIDAD Y COMPLEJIDAD

A raíz de lo expuesto, se aprecia un cambio significativo en la concepción de la Pedagogía desde la educación decolonial y el pensamiento complejo, y, en consecuencia, a continuación, se presenta un análisis que contrasta ambas perspectivas para facilitar su comprensión.

Según Rodríguez y Fortunato (2022), Freire enfatiza la deliberación del saber cómo un acto de liberación, mientras que, inspirado en Morín, explica que el pensamiento complejo propone una pedagogía que supera la fragmentación e integra lo social con lo ético y lo político.

En ese mismo orden, Dussel plantea la educación decolonial como una crítica al eurocentrismo y propone recuperar la identidad epistémica de los pueblos latinoamericanos. También incorpora la historia de la liberación latinoamericana a la visión compleja (Rodríguez, 2025). Estos planteamientos indican que la liberación no es un fin teórico; su praxis dignifica al ser humano, al tomar en cuenta su condición histórica y social, algo inherente al ser. Del mismo modo, nos hace un recordatorio de que pensar bien implica vivir bien en relación con los demás.

En Rodríguez (2025) se encuentra la idea de la decolonialidad como liberadora, pues no solo denuncia, sino que crea horizontes diversificados. También se afirma que el pensamiento complejo crea una red de interacciones ético-planetarias en un mundo en crisis. Teniendo en cuenta lo anterior, la educación se configura como praxis de libertad, tejido de saberes y afirmación de dignidades históricas.

En consiguiente, el futuro de la educación debería ser liberador, como expresa Freire; complejo e integrador, como indica Morin; y decolonial y situado, como asevera Dussel. Esto revela que la educación decolonial cuestiona y valida saberes, mientras que el pensamiento complejo aborda la fragmentación, al establecer un vínculo entre lo humano, lo social y la complejidad ética del ser.

Al comparar este contraste entre las dos perspectivas – decolonialidad y complejidad –, se constata que la educación colonial (modelo pedagógico tradicional de herencia colonial) se distancia de los principios y las bases epistemológicas que sustentan esas teorías. Aunque la pedagogía tradicional aún prevalece en muchos sistemas educativos, opera bajo un paradigma de simplicidad y predictibilidad. Esto ocurre porque todo pensamiento que no se permea de la decolonialidad y de la complejidad concibe el conocimiento como un objeto estático que debe ser transmitido, entiende el currículo como una lista de contenidos a memorizar y considera al estudiante como un receptor pasivo. Su contexto es el de la estandarización, la competencia y la evaluación sumativa, como indica Freire (1970). Es una fragmentación que desarticula la comprensión humana (Rodríguez, 2023, p. 93).

Por el contrario, el pensamiento complejo concibe la educación como un proceso dinámico y emergente. El conocimiento no se transmite: se construye y se cocrea, como indica Morín (1999), algo que necesitamos practicar en las aulas. El currículo es flexible y se adapta a las interconexiones de la realidad. El estudiante actúa como agente activo, sujeto epistémico que interactúa con su entorno, con el profesor y con otros estudiantes para generar nuevo conocimiento. Se trata de construir en conjunto y de aprovechar las múltiples ideas que todos pueden aportar, por ejemplo, en un proyecto áulico donde la voz cantante sea la de los estudiantes.

Lo anteriormente descrito resalta la necesidad de formar mentes capaces de lidiar con la incertidumbre y la diversidad, y de evitar caer en el espejismo de una certeza estática. Para lograr

esto, resulta relevante que el modelo sea evaluado críticamente, pues, al imponer uniformidad y sistemas de medición, sacrifica la integralidad y la justicia epistémica. No se debe perder de vista la dignidad y la complejidad de la persona para que no queden socavados los fines últimos de la educación: la humanización y la convivencia solidaria.

Este enfoque desplaza la centralidad del contenido a la centralidad del proceso de pensamiento. Abandona la idea de una única respuesta correcta y abraza la incertidumbre como motor de aprendizaje, rasgos que comparten la decolonialidad y el pensamiento complejo. En este sentido, representa una ruptura con la linealidad y el determinismo de la pedagogía convencional, y propone una visión más rica y exigente de lo que significa aprender y enseñar; parte del reconocimiento de que es necesario desaprender para reaprender, un proceso más complejo que el aprendizaje tradicional.

De modo que la verdadera tarea educativa de hoy no es acumular datos ni sostener sistemas estandarizados, sino formar individuos capaces de pensar críticamente, actuar éticamente y reconocerse en la diversidad. Esto constituiría el andamio para el porvenir del ser.

5. APORTES AL PORVENIR DEL SER

Planteamos el contraste anterior con el fin de analizar la necesidad de fomentar una fusión entre la educación decolonial y el pensamiento complejo, con el propósito de incidir de manera positiva el porvenir del ser. No obstante, aún estamos muy lejos de lograr que nuestras prácticas pedagógicas se implementen en vinculación con la decolonialidad y la complejidad en los sistemas educativos latinoamericanos y del denominado tercer mundo, que es a lo que hacen referencia Robles y Ortiz (2020) cuando aluden a que la práctica áulica se desvincula del discurso de la complejidad cuando se presenta de forma esquemática y reduccionista, en contextos poco coherentes con el aprendizaje.

Esta distancia es un reflejo de la persistencia de las estructuras de poder y de las lógicas institucionales. A pesar de los discursos sobre la innovación educativa, la mayoría de los sistemas educativos siguen anclados en modelos del siglo XIX, diseñados para la era industrial. Los textos consultados muestran que la aplicación de una educación decolonial y compleja demanda transformaciones profundas que superan la reforma curricular. Por lo tanto, para lograr este objetivo es preciso que la estructura disciplinar rígida sea desmantelada, liberándola de los horarios escolares impuestos y de las asignaturas separadas que no consideran la relación entre los contenidos. De igual manera, debe producirse un cambio en la formación docente, de modo que el profesorado sea preparado con una visión holística que le permita orientar procesos de pensamiento complejo. Hoy, nuestros docentes son especialistas en un área del saber y, con frecuencia, incapaces de integrar el conocimiento porque no aplican el pensamiento complejo y, en consecuencia, conocen aún menos la educación decolonial, tal y como indican Salinas y Méndez (2021).

Es importante considerar la eliminación de los exámenes basados en la memoria, pues no son compatibles con una pedagogía que valora el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas complejos (Swartz, 2016). Por último, conviene señalar que todo lo anterior está subscrito a la voluntad política y de los recursos disponibles, pues implementar una pedagogía que adopte la complejidad y rompa esquemas y parámetros establecidos exige inversión en la formación de docentes, en la flexibilización de los currículos y en la creación de nuevos entornos de aprendizaje.

Es oportuno indicar que esta distancia no es solo técnica, sino también epistémica y política. Implica un cambio de mentalidad en todos los actores del sistema educativo, desde los ministerios hasta las familias. Esto todavía no se ha comprendido a plenitud en Latinoamérica, pues aún se aplican pruebas estandarizadas que muchas veces no responden al contexto; se continúa apostando por las cifras y los resultados, y no por los procesos que se llevan a cabo ni por la forma en que se realizan.

La implementación de una pedagogía basada en la educación decolonial y en la complejidad no puede depender de un único actor; requiere la acción coordinada de todos los integrantes del ecosistema educativo (Rodríguez, 2023). Esta corresponsabilidad se distribuye de la siguiente manera:

- Gobiernos y ministerios de educación: deben transformar sus marcos normativos para favorecer la flexibilidad curricular, asegurar la inversión en formación docente y, en consecuencia, impulsar el rediseño de los sistemas de evaluación. La experiencia de reformas en países como Finlandia o Uruguay muestra que, sin voluntad política sostenida, las innovaciones no alcanzan una escala significativa.
- Universidades y centros de formación docente: corresponde a estas instituciones reformular sus planes de estudio para dejar de formar únicamente especialistas disciplinares y preparar educadores capaces de integrar enfoques complejos y decoloniales. Por ejemplo, la incorporación de seminarios interdisciplinarios y de prácticas comunitarias ha demostrado mejorar la capacidad de los futuros docentes para trabajar en contextos diversos.
- Docentes en ejercicio: son agentes clave para el cambio en el aula. Su papel implica cuestionar sus propias prácticas, promover el diálogo de saberes con los estudiantes y colaborar con colegas de otras áreas para diseñar experiencias de aprendizaje transversales.
- Comunidad y sociedad civil: tienen la capacidad de legitimar y demandar cambios educativos. La participación activa en consejos escolares, proyectos comunitarios y redes de innovación educativa fortalece la relación entre escuela y entorno.

En conjunto, estas acciones permiten que la transformación educativa no sea un ejercicio aislado, sino un proceso sostenido y enraizado en la realidad social. De este modo, resulta evidente que la responsabilidad es compartida porque el problema es sistémico. Un cambio tan profundo no puede imponerse únicamente desde arriba ni gestarse solo desde abajo; requiere articulación y colaboración entre todos los niveles.

Cuando se afianza la educación en el proyecto decolonial planetario-complejo existe la posibilidad de que se finalice con la opresión de las pedagogías hegemónicas al atacar sus pilares fundamentales, llevando a cabo acciones como las que plantean los escritos de Rodríguez (2020; 2023; 2025):

1. Elimina la pretensión de una verdad única y la primacía de la epistemología occidental: esto permite valorar la cultura y las concepciones ideológicas ancestrales, con el fin de crear pluralidad en la construcción del conocimiento. Un ejemplo puede verse en Ecuador, con el Programa de Salud Intercultural, que combina la medicina ancestral con prácticas biomédicas; esto constituye una episteme aplicada que va más allá de lo tradicional.
2. Supera la fragmentación y la linealidad: no se aíslan las disciplinas; por el contrario, se concibe el conocimiento como un tejido vivo y relacional, un proceso dinámico situado y enraizado en la vida. Se propone la interconexión y la ecología de saberes y se muestra que los problemas del mundo real (pobreza, cambio climático) no son solo económicos o ecológicos, sino fenómenos complejos que exigen múltiples lentes para su comprensión.

3. Desafía la relación de poder vertical: el pensamiento complejo favorece la horizontalidad, en la que todas las voces participan y construyen conocimiento orientado a la transformación de la realidad. En la práctica áulica, por ejemplo, el profesor deja de ser el único protagonista y promueve la participación estudiantil, de modo que sus asunciones, inferencias e ideas formen parte integral de la construcción colectiva del conocimiento.
4. Recupera la integralidad del ser humano: pone de relieve que los seres humanos son integrales; no solo importa la dimensión cognitiva, sino también las emocionales y corporales. En consecuencia, se considera al ser humano antropológico en toda su esencia: cuerpo, afectos y espíritu, un ser tripartito, como ha sido concebido desde la creación.

6. PROYECCIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL PORVENIR DEL SER

Asumir la educación decolonial planetaria compleja como horizonte implica transformar no solo el currículo, sino también las estructuras, las prácticas y la cultura educativa. No basta con incorporar contenidos novedosos o metodologías atractivas; es necesario replantear las bases epistemológicas y éticas que orientan la enseñanza.

El análisis realizado confirma que la educación decolonial y el pensamiento complejo, aunque parten de críticas distintas, se complementan al ofrecer un marco que combina justicia epistémica y visión sistémica. Esta convergencia permite diseñar procesos educativos más contextualizados y sensibles a la diversidad de saberes.

Sin embargo, persiste una brecha considerable entre el ideal propuesto y la realidad institucional. La rigidez curricular, la evaluación estandarizada y la formación docente centrada en disciplinas aisladas continúan limitando la innovación. Superar estos obstáculos requiere un pacto ético-político que involucre a gobiernos, instituciones educativas, docentes y comunidades.

Como proyección de futuro, se propone avanzar hacia estructuras curriculares rizomáticas, como indica Rodríguez (2023), que favorezcan la interconexión de saberes, y promover experiencias de aprendizaje que integren dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y ambientales. Esto no es una utopía, sino una necesidad urgente frente a crisis como la desigualdad, la degradación ambiental y la pérdida de diversidad cultural. Cabe señalar que este análisis se centra en fuentes documentales, por lo cual no aborda la implementación práctica de manera directa.

En definitiva, una educación decolonial planetaria compleja solo será posible si se concibe como un esfuerzo colectivo, orientado a formar seres humanos capaces de vivir en equilibrio consigo mismos, con los demás y con el planeta, y que sitúe el conocimiento al servicio de la vida. Se alude a una sociedad que asuma al Ser Supremo como parte de la vida misma y dador de ella; entes dispuestos a relacionar la esencia divina con la humanidad y a amar al planeta y sus elementos como dones otorgados para que sean cuidados por nosotros.

Esto implica asumir al ser como un ente integral en el que no solo se toma en cuenta su dimensión cognitiva, sino también la social, ética, política, espiritual y afectiva. Estaríamos enfrentando al ser antropológico, fuera de las convenciones pedagógicas, y de esta manera adoptar la educación decolonial y el pensamiento complejo para crear andamios que fortalezcan una pedagogía libre de ataduras arraigadas y transmitidas de generación en generación.

Al lograr lo planteado, podremos disfrutar de clases horizontales, donde tanto el estudiante como el profesor construyen el conocimiento. Formaremos parte de la unidad disciplinar de las áreas del saber, ya que cada disciplina aporta saberes que trabajan en consonancia con los de otras disciplinas y, al final, la proyección investigativa cambiará el curso y dará lugar a temáticas de estudios asociadas a nuestro contexto real y que aporten a la construcción del porvenir del ser.

Sostengo que sería interesante estudiar la colonialidad digital y el ser en la era de la inteligencia artificial (IA); tal vez investigar la convivencia ontológica para saber cómo dialogan diferentes modos del ser y del existir en la escuela y la universidad. Analizar los posibles traumas que nos ha dejado la colonialidad y la manera en que podemos reconstruir el ser. Un nuevo mundo hacia la investigación podría abrirse una vez que acoplemos la práctica pedagógica al porvenir del ser.

7. REFERÊNCIAS

- BOAVENTURA DE SOUSA, María Paula. **Epistemologías del Sur: Perspectivas**. Nueva York. meer.com. 2024. Buenos Aires. Recuperado de <https://www.meer.com/es/83523-boaventura-de-sousa-santos-y-las-epistemologias-del-sur> 25 de agosto 2025
- DELEUZE, Gilles., y GUATTARI, Félix. **Mille plateaux**. 1980. Paris. Les Éditions de Minuit. <https://doi.org/10.14375/NP.9782707318256> 29 de agosto 2025
- DUSSEL, Enrique. **20 tesis de política**. Siglo XXI Editores. 2006. Madrid. https://www.sigloxxieditores.com/libro/20-tesis-de-politica_10053 13 de agosto 2025
- ESTERMANN, Josef. **Si el Sur fuera el Norte: Hacia una interculturalidad decolonial**. Ediciones Abya-Yala. 2008. Quito. Recuperado de https://books.google.com.do/books?hl=es&lr=&id=abwUm5iXB-MC&oi=fnd&pg=PA7&ots=Ls7fK4V37f&sig=exRDZiQR0SvNLNU5xl6OiSS7kyM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=fals 13 de agosto 2025
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Siglo XXI Editores. 1970. Madrid
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido**. Siglo XXI Editores. 1997. Lima. https://www.sigloxxieditores.com/libro/pedagogia-de-la-esperanza_12253 29 de agosto 2025
- GIROUX, Henry. **Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning**. Bergin y Garvey. Bloomsbury Academic. 1988. Londres.
- GROSFUGUEL, Ramón. *La Descolonización De La Economía Política Y Los Estudios Postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*. Bogotá. **Tabula Rasa**, n.4 p.17-48. 2006. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.245>
- KANT, Inmanuel. **Crítica de la razón pura** (Paul. Guyer y Allen. W. Wood, Eds. y Trads.). Cambridge University Press. 1781/1998.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being. Birmingham. **Cultural Studies**, v.21 n.2-3, p. 240–270. 2007. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **Epistemología decolonial: Pluralidad y justicia epistémica**. Santa Rosa. Amerindia en la Red. 2015. Recuperado de

https://www.amerindiaenlared.org/uploads/adjuntos/202503/1741560847_7VRj38Fk.pdf 30 de agosto 2025

MANUAL y Políticas OPS/OMS 2023. Recuperado de <https://www.paho.org/es/noticias/23-10-2023-ops-divulga-metodologia-dialogos-saberes-ii-foro-global-naciones-unidas#:~:text=Quito%2C%20Ecuador%2C%20%20de%20octubre%20de%202023.%E2%80%9393,Organizaci%C3%B3n%20de%20las%20Naciones%20Unidas%20para%20la> 30 de agosto 2025

MARX, Karl. **Manuscritos económico-filosóficos de 1844** (Francisco. Fernández Buey, Ed.). Madrid. Akal. 1844/2004.

MATURANA, Humberto., y VARELA, Francisco. **El árbol del conocimiento**. Valencia. Ideas y libros.com. 1984.

MIGNOLO, Walter. D. Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad. Bogotá. **Tabula Rasa**, n.16, p. 33-51. 2012. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012012000200015>

MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona. Gedisa. 1994.

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Paris. UNESCO. 1999.

MORIN, Edgar. **El método III: El conocimiento del conocimiento**. Madrid: Cátedra/Teorema. 1988.

MORIN, Edgar. **La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento**. Buenos Aires. Nueva Visión 2002.

MORIN, Edgar. **El método 6: Ética**. Madrid Cátedra. 2005.

NICOLESCU, Barsarab. **Transdisciplinarity: Theory and practice**. Nueva York. Hampton Press. 2008.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. En E. Lander (Comp.), **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas** p.201-246. Buenos Aires. CLACSO. 2000.

ROBLES, Darwin Joaqui, y ORTIZ GRANJA, Dorys Noemy. La educación bajo el signo de la complejidad. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, Quito n.29, p. 157-180. 2020. <https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.05>

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. **Educación Decolonial Planetaria Compleja**. Editorial Académica Española. (Documento base provisto por el usuario). 2023.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. La decolonialidad planetaria como apodíctica de la transcomplejidad. RECIPEB: **Revista Científico-Pedagógica do Bié**, Kuito v.1, n.1, p. 43–57. 2021. <https://orcid.org/0000-0002-0311-1705>

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. y FORTUNATO, Ivan. **Resistencia Freiriana. Diálogo subversivo Venezuela – Brasil contra el fascismo**. São Paulo. Ediciones Hipótese. 2022.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Leituras decoloniais com o filósofo da libertação Enrique Dussel em uma hermenêuse ecosófica e diatópica abrangente. **Dialogos**, Maringá v.28, n.3, p. I-XVIII. 2025. <https://doi.org/10.4025/dialogos.v28i3.75360>

SALINAS GAONA, Susana Elizabeth, y MÉNDEZ REYES, Johan Complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía decolonial: Bases epistémicas para una reforma curricular educativa. Encuentros: **Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico**, Maracaibo n.14, p. 228-256. 2021. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5205225>

SIÑAÑI, Avelino y PÉREZ, Elizardo. **Ley Boliviana 0.70 Sistema Educativo Plurinacional**. Artículos 4 y 1, Numerales 6. La Paz. 2010.

SWARTZ, Robert. **Los exámenes prueban la memoria, no la inteligencia**. 2016. Recuperado de https://webdelmaestrocmf.com/portal/el-profesor-swartz-dice-que-los-examenes-prueban-la-memoria-y-no-la-inteligencia/#google_vignette 25 de noviembre 2024

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito, Abya-Yala. 2013.

Presentación: 03/09/2025

Aceptada: 04/10/2025