



PRAXIAS TRANSCULTURALES EN LA COMPLEJIDAD

DANILO ALFREDO ORTIZ VARGAS
ROBERTO MEDINA BEJARANO
MIGUEL ÁNGEL ALOMÍA RIASCOS
PAOLA HERRERA RODRÍGUEZ
MARIA ALEJANDRA FONSECA GUZMÁN
ALEJANDRO HERNÁNDEZ NEIRA



PRAXIAS TRANSCULTURALES EN LA COMPLEJIDAD

DANILO ALFREDO ORTIZ VARGAS

ROBERTO MEDINA BEJARANO

MIGUEL ÁNGEL ALOMÍA RIASCOS

PAOLA HERRERA RODRÍGUEZ

MARÍA ALEJANDRA FONSECA GUZMÁN

ALEJANDRO HERNÁNDEZ NEIRA

**PRAXIAS TRANSCULTURALES EN LA
COMPLEJIDAD**

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Praxias transculturales en la complejidad / Danilo Alfredo Ortiz Vargas, Roberto Medina Bejarano, Miguel Ángel Alomía Riascos, Paola Herrera Rodríguez, María Alejandra Fonseca Guzmán, Alejandro Hernández Neira. — Bogotá: 2026—

Páginas 15x23cm

Incluye datos curriculares de los autores -- Incluye referencias bibliográficas.

ISBN:

- © DANILO ALFREDO ORTIZ VARGAS
daov0001@red.ujaen.es
- © ROBERTO MEDINA BEJARANO
rmedina@pedagogica.edu.co
- © MIGUEL ÁNGEL ALOMÍA RIASCOS
malomia@pedagogica.edu.co
- © PAOLA HERRERA RODRIGUEZ
paola.herrera@umem.mx
- © MARIA ALEJANDRA FONSECA GUZMÁN
maria.fonseca@unimilitar.edu.co
- © ALEJANDRO HERNÁNDEZ NEIRA
desheredado18@gmail.com
- © RiisLAC.org
- © Primera Edición 2026

Citar Obra: Ortiz Vargas, D. A., Medina Bejarano, R., Alomía Riascos, M. Á., Herrera Rodríguez, P., Fonseca Guzmán, M. A., & Hernández Neira, A. (2026). *Praxias transculturales en la complejidad*. RiisLAC.

Queda aprobada la reproducción parcial o total de este libro, con fines estrictamente académicos, por cualquier proceso reprográfico o fónico, especialmente por fotocopia, microfilme, offset o mimeógrafo.

Ley 23 de 1982

ISBN: **978-628-96125-2-3**

La Portada: Obra Digital de un cerebro elevado 3D que evoca el título, *Praxias Transculturales en la complejidad*, como una dimensión que se inserta en la sociedad figuras humanas en forma de códigos Binarios, receptores de las temáticas del Libro (Autora Dagnys Di Valentina Ortiz)

COMITÉ EDITORIAL

DAGNYS DI VALENTINA ORTIZ, MgC.
Director Editorial Fundación RiisLAC.Org –Colombia–

CARLOS ALBERTO MACEDONIO HERNÁNDEZ, PhD.
Universidad Autónoma de Yucatán –México–

MARTHA VIRGINIA JASSO OYERVIDES, PhD.
Universidad Autónoma de Coahuila –México–

Dra. SANDRA LUZ HERNÁNDEZ MAR, PhD.
Universidad Veracruzana –México–

HÉCTOR LÓPEZ YANEZ, MgC.
Multiversidad Mundo Real Edgar Morin / UNEM –México–
Director Administrativo. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin

COMITÉ CIENTÍFICO

MARCOS NOÉ POOL CAB, PhD.
Universidad Autónoma de Yucatán –México–

LOLA ROSALÍA SAAVEDRA GUZMÁN, PhD.
Fundación RiisLAC, –Francia–

JAVIER ADRIÁN BARROSO ESPINOSA, PhD.
Coordinador de Estudios Internacionales
Universidad Vasconcelos –UNIVAS– Oaxaca –México–

GUSTAVO CASAS ÁLVAREZ, PhD.
Multiversidad Mundo Real Edgar Morin / UNEM -México
Director Académico Multiversidad Mundo Real Edgar Morin

PARES EVALUADORES

GUNTHER DIETZ, PhD.
Universidad de Veracruz –México–

JOSÉ ANTONIO LÓPEZ GARCÍA, PhD.
Universidad de Jaén –España–

CHRISTIANNE SILVA VASCONCELOS, PhD.
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia
Afro-Brasileira –Brasil–

POLÍTICA EDITORIAL

La presente colección denominada “*Praxias Transculturales Itinerantes*” será un espacio abierto para la visibilidad, publicación y difusión de los diversos grupos autores a nivel individual como productos de investigación de grupos, colectivos, cuerpos académicos a nivel posgrado, que tiene como propósito reconocer y validar un insumo de calidad como es el “*Libro resultado de investigación*” sometido a requisitos legales, calidad académica, factibilidad editorial, evaluación editorial y evaluación académica.

La evaluación y decisión de la publicación final corresponde al Comité Editorial, conformado por expertos externos de las universidades o instituciones que originan la investigación y que autorizan que la producción sea evaluada y seleccionada por pares académicos (pares ciegos o pares abiertos), y luego por los comités científicos y de pares académicos que aparecen en la presente publicación.

La *Red Internacional de investigadores & Sabedores en Latinoamérica y el Caribe –RiisLAC.org–*, ingresa un PIN interactivo al inicio de cada capítulo, en cada obra como iniciativa dinámica pionera y patentada “*Sello InveSaber*” conforme las declaraciones UNESCO, que aproxima relaciones entre las TIC y los textos impresos, que con el avance de la ciencia, presenta esta publicación innovadora I+D+I, que, bajo criterios de selectividad, temporalidad, normalidad y disponibilidad, ponen el conocimiento educativo al servicio de la comunidad, contribuyendo a la generación y el uso del conocimiento científico. En adelante nuestros catálogos y las páginas web mantendrán la información visible y disponible para que todos tengamos acceso permanente a los “*Libros resultado de investigación*”.

***Multiversidad Mundo Real Edgar Morin / UNEM –México–
Red Internacional de investigadores & Sabedores
en Latinoamérica y el Caribe –RiisLAC.org–, –México–
Ciudad de México, abril de 2026***

LOS AUTORES

DANILO ALFREDO ORTIZ VARGAS

daov0001@red.ujaen.es

ROBERTO MEDINA BEJARANO

rmedina@pedagogica.edu.co

MIGUEL ÁNGEL ALOMÍA RIASCOS

malomia@pedagogica.edu.co

PAOLA HERRERA RODRÍGUEZ

paola.herrera@umem.mx

MARÍA ALEJANDRA FONSECA GUZMÁN

maria.fonseca@unimilitar.edu.co

ALEJANDRO HERNÁNDEZ NEIRA

desheredado18@gmail.com

CONTENIDO

PRÓLOGO.....	13
PRESENTACIÓN.....	17

PRIMERA PARTE

EMERGENCIAS DESDE LA INTERCULTURALIDAD Y LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

CAPÍTULO PRIMERO

DECONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO TRANSFRONTERIZO, MEDIADO POR LAS PEDAGOGIAS DE LAS MIGRACIONES -Región LAC

DANILO ALFREDO ORTIZ VARGAS

.....	23
-------	----

CAPÍTULO SEGUNDO

EDUCACIÓN ANCESTRAL: COMPRENSIÓN DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO Y LAS CIENCIAS DE LA COMPLEJIDAD

ROBERTO MEDINA BEJARANO

.....	39
-------	----

CAPÍTULO TERCERO

CORPOGOGÍA: ECOSISTEMA CORPO HUMANO UNA PERSPECTIVA DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO, LA INTERCULTURALIDAD Y LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

MIGUEL ÁNGEL ALOMÍA RIASCOS

.....	77
-------	----

SEGUNDA PARTE

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA DESDE LA COMPLEJIDAD Y LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

CAPÍTULO PRIMERO TRANSDISCIPLINARIEDAD Y TRANSCULTURALIDAD EN LA CONFORMACIÓN DE COMUNIDADES DE INDAGACIÓN

PAOLA HERRERA RODRÍGUEZ

.....133

CAPÍTULO SEGUNDO

PENSAMIENTO COMPLEJO Y FORMACIÓN POR COMPETENCIAS: UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA

MARÍA ALEJANDRA FONSECA GUZMÁN

.....151

CAPÍTULO TERCERO

TEJIENDO MULTIVERSOS: INTELIGENCIA ARTIFICIAL, ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y PENSAMIENTO CRÍTICOS EN EL COLEGIO KENNEDY IED.

ALEJANDRO HERNÁNDEZ NEIRA

.....181

EPÍLOGO.....227

PRÓLOGO

Desde su fundación en el año 2004, la Universidad Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (UMEM) afrontó las disímiles trayectorias de sus figuras más destacadas: el Rector Fundador, Rubén Reynaga Valdez; el guía epistemológico e identitario, Edgar Morin; el creador y mediador de los afanes operativos y pedagógicos de una institución haciéndose, el Dr. Carlos Jesús Delgado Díaz. Un empresario mexicano con intuiciones académicas y universitarias a flor de piel; un intelectual francés, consagrado y dedicado a plenitud para pensar críticamente los márgenes de la cultura científica y política occidentales; un consolidado filósofo y académico cubano que encontró en el pensamiento complejo una ruta para insistir en las transformaciones sociales legítimas. Después de ellos, con ellos, una institución que ya cumplió veinte años de presencia en México y América Latina.

El recordatorio de estas personalidades viene a cuento, para la presentación de este libro, por tres razones, principalmente: la reunión afortunada de las y los autores del libro con UMEM, ya por fines formativos o intelectuales; la confianza hallada entre amplias comunidades de profesores y profesionales en América Latina, pero con particular fortaleza en Colombia; los encuentros sutiles y sofisticados en la teoría y la investigación, no sin asperezas y bordes aún por tallar, en favor de la construcción de lenguajes en tránsito, en transcultura, en transdisciplinarietà.

Los intereses académicos vertidos en el libro, son esfuerzos individuales y colectivos honestos y con proyecciones de concreción práctica, que corresponden con el afán que reunió a Edgar Morin, Carlos J. Delgado Díaz y Rubén Reynaga Valdez; trabajar para que las praxis educativas se vieran empujadas a salir de sus inercias y marasmos, cuestionadas desde una socioantropología crítica: articulada a las rupturas epistemológicas, arraigada a la sabiduría humana, encausada por una *ciencia con conciencia*.

En el *Método V*, Edgar Morin observa que entre los dominios en que se concreta la inteligencia están: *la praxis (actividad transformadora y productora)*, *la thécne (actividad productora de artefactos)* y *la theoría (conocimiento contemplativo o especulativo)*.

Los trabajos presentados en este libro, se plantean críticamente concreciones de la inteligencia y sus dimensiones en el contexto actual, con particular énfasis en escenarios particulares en el ámbito colombiano; no por ello son ajenos de dialogar con otros entornos y contextos a nivel región latinoamericana y del caribe.

La primera parte del libro, “Emergencias desde la interculturalidad y la transdisciplinariedad”, consta de tres capítulos que abordan la migración, la ancestralidad y corporalidad. El primer capítulo, Deconstrucción del currículo transfronterizo mediado por la pedagogía de las migraciones-Región LAC, reitera el diálogo posible entre el pensamiento complejo con las epistemologías y filosofías del sur. Hay sin duda distinciones tanto en sus orígenes como en sus genealogías, pero se ha insistido en sus convergencias tanto por Edgar Morin, Enrique Dussel Ambrosini, Carlos Delgado, Basarab Nicolescu, Boaventura De Sousa. En esta voluntad de convergencia se inscribe la disertación de Danilo Alfredo Ortiz Vargas, quien acierta al recurrir al concepto de transculturalidad para corresponder con los alcances de la interculturalidad crítica y reubicar la reflexión en el horizonte de la complejidad, en la experiencia trans y sus tensiones de praxis y educación. Hacerlo de este modo, supone además una lectura a detalle de sus referentes, pues dicho concepto está en los derroteros aun insuficientemente explorados de la dialogicidad: complejidad, sur y transdisciplinariedad. Sirva esta exploración, en el enriquecimiento de las comprensiones sobre una condición humana, penosamente criminalizada y afanosamente estigmatizada: La migración.

El segundo capítulo, Educación ancestral de los Pueblos Indígenas: comprensión desde el Pensamiento Complejo y las Ciencias de la Complejidad, recuerda los antecedentes socionatropológicos morinianos; particularmente su interés por las ideas y sus dialógicas, por su impacto en la configuración de praxis, por su horizonte cosmovisivo, en el que no deja de reflexionar, al proyectar horizonte y hermenéutica de lo cotidiano e identitario. En ello se concentra Roberto Medina, procurando articular también la rizomática de Deleuze y Guattari. Al respecto, la apuesta es ambiciosa, con intención conciliatoria, y ganaría al explorar los contrapuntos y tensiones entre autores y sus organizadores conceptuales. Pese a ello, se reconoce una pesquisa que acentúa ejes fundamentales de

la agenda latinoamericana que indaga desde la complejidad el presente de la ancestralidad: vida-sabiduría y buen vivir (filosofar andino contemporáneo), biocultura (dialógica ciencia-ancestralidad frente a la crisis ecológica) y transcomplejidad (reunión de los marcos de referencia en favor del conocimiento situado y multiactoral).

El tercer capítulo, Corpogogía: ecosistema corpohumano, una perspectiva desde el Pensamiento Complejo, la Interculturalidad y la Transdisciplinariedad, reivindica una de las agendas menos trabajadas del pensamiento complejo: la observancia sensoriomotora, que Morin recuperara de Heny Laborit y de Francisco Varela, en un afán por no abandonar la animalidad mientras se insiste en la humanidad. Es posible que la articulación más próspera se dé con la socioantropología y la pedagogía de los cuidados; dicha relación se enuncia y perfila en el texto de Miguel Ángel Alomía. Se espera mayor desarrollo a futuro. Sin embargo, se ha trazado una unta ruta con posibilidad de ofrecer resultados para una agenda efectivamente emergente.

La segunda parte del libro, Educación y pedagogía desde la complejidad y la transdisciplinariedad, consta igualmente de tres capítulos, los cuales se ocupan de comunidades de indagación, de competencias complejas y de la inteligencia artificial. El capítulo, Transdisciplinariedad y transculturalidad en la conformación de comunidades de indagación, suma a una línea trabajo, bastante consolidada para el pensamiento complejo: estudios sobre comunidades epistémicas y horizontes de confluencia práctica. Abona al colocar la atención en el eje transversal de este libro, la transculturalidad como eje andragógico, como mediación en la formación doctoral, a partir del cual se delinea lo que Paola Herrera nombra como metasistema fenomenológico, digamos “situado”, sobre cual también se pudieran orientar futuras reflexiones.

El capítulo, Pensamiento complejo y formación por competencias desde la Educación Superior colombiana, pone acento en una línea de trabajo atendida incluso desde los inicios el siglo XXI por la UNESCO; entre los documentos más referenciados sobre competencias y pensamiento complejo está el de Inés Aguerrondo en 2007. El esfuerzo realizado por María Alejandra Fonseca destaca por su concisión, derivada de una dedicada sistematización de fuentes y de hallazgos, que se expresa en el conjunto del artículo, como un claro aporte a la discusión sobre la educación superior. Si bien, ya se han perfilado modelos educativos, instituciones e incluso proyectos universitarios con la misión, visión y el andamiaje programático propio, el debate teórico y metodológico no está

concluido Sin duda, la propuesta de Fonseca, encontrará además de lecturas, espacio para su discusión y su adopción en contextos, incluso, más allá del contexto universitario.

El tercer capítulo, Tejiendo multiversos: inteligencia artificial y enseñanza de la Historia Pensamiento Crítico en el Colegio Kennedy IED, ofrece una ruta de análisis en estrecho vínculo con el pensamiento complejo. Alejandro Hernández logra desprenderse de la tendencia por resaltar lo novedoso de la Inteligencia Artificial en la educación, para presentarnos la dialogicidad en un proceso a la vez desafiante, retador y productivo. Al mantener el acento en la prosperidad de la educación y en la agencia, ofrece una alternativa de lectura y abordaje, por encima de los fatalismos o de las celebraciones acríticas. Entre los debates sobre el pensamiento complejo, la enseñanza de la Historia tiene un capítulo particular, sobre el que Edgar Morin y Eduardo Domínguez son referentes centrales: la proyección de ésta como el octavo saber. No sería este el lugar para resolver o confirmar al respecto, pero resulta enriquecedor, en dicho contexto, la aportación del capítulo con el que cierra el libro.

El lector tiene, entonces, un libro que reporta actuales y comprometidas propuestas de investigación y análisis con vocación compleja y transcultural. Por su contexto, tributa tanto a las comunidades de estudio, investigación y praxis transdisciplinarias colombianas, así como extiende sus preguntas al entorno latinoamericano, del que ya vienen participando sus autores, por su dedicada y consistente tarea profesional y educativa.

Desde la Universidad Multiversidad Mundo Real Edgar Morin celebramos y damos la bienvenida a la tarea académica que se impuso el grupo doctoral coordinado por la Dra. Paola Herrera entre los años 2024 y 2026.

José Gustavo Casas Álvarez, PhD.

Ciudad de México. 28 de marzo de 2026

PRESENTACIÓN

En América Latina hay 650 millones de personas de habla hispana, 560 lenguas indígenas vivas y un proceso de independencia continental. En su suelo convivimos los herederos de poderosas civilizaciones, de razas indígenas y pueblos africanos, y gentes cuyo imbricado mestizaje conforma una diversidad de exquisita riqueza. Sin embargo, aún nos falta mucho para aceptar esta multiplicidad y habitar esas otras lenguas que nos constituyen. Nos falta aprender a vernos y reconocernos, porque ver no es solo cuestión de ojos. Y el camino es la educación.

En nuestro contexto contemporáneo resulta imprescindible el conocimiento de la pluralidad que reverbera en cada persona, en cada familia y en toda comunidad nuestra. La invitación es a pensar, sentir y actuar con visión de cóndor, de águila, sin el imperativo dicotómico que sugiere elegir entre lo grande o lo pequeño. El empeño de abrazar ese todo tejido por los pequeños hilos que palpitan en la tierra reconoce que ningún saber es aislado, que todos forman parte de un entramado que se enriquece mutuamente.

El Proyecto Educativo de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin – UMEN–, fue una vez un sueño que, con el transcurrir del tiempo ha ido tendiendo puentes con la realidad. Ha partido de la premisa de que la educación es una obra siempre inacabada, una responsabilidad en proceso que corresponde a cada generación de turno, que le incumbe, como en toda época, enfrentar problemas extraordinarios y sensibles interrogantes que demandan nuevas propuestas.

Este libro “Praxias transculturales en la complejidad” constituye una muestra de la vitalidad y evolución del pensamiento complejo. Se presenta como resultado de los esfuerzos investigativos de la modalidad de grupos en nuestro programa de doctorado y, al mismo tiempo, como punto de partida para nuevas indagaciones. En él, se evidencia que, cuando existe diálogo, conversación e intercambio de experiencias bajo la guía de un tutor abierto y generoso, la investigación se convierte en fuente de insumos

para nuevas reflexiones y en plataforma para la construcción de posibilidades orientadas a la acción. De este modo, se avanza hacia la materialización de soluciones frente a los múltiples problemas que, como sujetos formados en la educación superior, nos corresponde afrontar. Tal es, en esencia, el verdadero sentido de la responsabilidad ética de Edgar Morin.

Los seis capítulos, resultados de trabajos de investigación, reunidos por los autores examinan prácticas educativas, políticas y posicionamientos epistemológicos multiculturales en América Latina y el Caribe, a la luz del pensamiento complejo, las ciencias de la complejidad y de las epistemologías del sur. De igual manera, plantean propuestas orientadas a la construcción de pedagogías dirigidas a las poblaciones migrantes, con el fin de promover un currículo transfronterizo que reconfigure los sistemas educativos y responda de manera solidaria a las dinámicas de la movilidad. Así mismo, examinan campos educativos comprometidos con las comunidades y poblaciones indígenas, afrodescendientes junto a las poblaciones mestizas generadas por occidente.

Los problemas contemporáneos se hallan profundamente interconectados, de modo que su abordaje exige no solo una perspectiva holística capaz de articular el diálogo entre múltiples disciplinas, sino también una orientación ética sustentada en una comprensión coherente e integrada de la realidad. La conjunción entre complejidad y transdisciplina, asumida en estos capítulos desde una mirada transcultural, revela la necesidad de promover dinámicas de cooperación interinstitucional que involucren las instancias gubernamentales, la academia, la sociedad civil y los actores comprometidos en la implementación de acciones concretas. Solo a través de esta articulación se configura lo que Gibbons y Scott denominan un conocimiento socialmente robusto, capaz de responder a los desafíos de nuestro tiempo con pertinencia y sostenibilidad.

Es el cambio en la evolución de los procesos académicos el que evidencia que hay un espectro de propósito en la idea de construcción de un futuro deseable. En el contexto filosófico de Edgar Morin, la complejidad es *unitas multiplex*, es decir, tanto la “unidad de la diversidad” como la “unidad en la diversidad” (Morin, E. 1977; 147). Evolucionamos no reduciendo la diversidad sino manteniéndola. Las sociedades que clamamos por la libertad de autoorganizarnos, debemos cultivar un sentido de responsabilidad en cada estructura y en cada individuo para lograr ver y reconocer el todo de nuestro mundo plural y unido.

La semilla que sembraron Edgar Morín y Rubén Reynaga, seguirá dando frutos. Hay un verdadero trabajo de voluntad, perseverancia y amistad. Un proyecto que nos incumbe a todos en la desafiante tarea de aproximarnos al conocimiento de la complejidad de lo real.

Olga Esperanza Sánchez Mojica, PhD.

Docente investigadora en Pensamiento Complejo UMEM

Bogotá, D.C, abril 2026

PRIMERA PARTE

EMERGENCIAS DESDE LA INTERCULTURALIDAD Y LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

DECONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO TRANSFRONTERIZO, MEDIANTE LAS PEDAGOGIAS DE LAS MIGRACIONES -Región LAC-

Danilo Alfredo Ortiz Vargas¹

Resumen

La investigación brinda desde la praxis-acción, alternativas ante el impacto innegable en las actuales instituciones tanto públicas como privadas y mixtas, que han tenido que revalidarse en sus procesos transfronterizos vs los movimientos migratorios en la región de Latinoamérica y el Caribe (LAC), indistintamente de estar o no en la (R)regularidad, haciendo frente a dos roles, el endógeno que va desde los aspectos históricos- colonia vs independencia – fuente del nacionalismo-, posterior paso a la República que ha implicado– establecimiento y/o adaptación de su estructura - política, pública- social – democrática – económica- entre otros, frente aún referente exógeno como son las “Guerras asimétricas” donde un detonante de la cadena es la “instrumentalización son las migraciones” y por ende, la afectación en el imaginario de los movimientos sociales en un conflicto que recorre toda la región (LAC), bajo aspectos de (Ir) regularidad ante las restrictivas o carentes políticas de movilidad transfronteriza cambiantes en este último quinquenio (2020-2025),

¹ Licenciado, Especialista Derecho Contencioso Administrativo. Magister en Derechos Humanos DDHH- Doctorando Estudios Interuniversitarios Migratorios UJAEN- UGR- UPO-España. Doctorando Pensamiento Complejo -UNEM -Mx Docente investigador Universidad pregrado y posgrado Col. // rriisLAC@gmail.com Director RiisLAC.Org, promotor de las cátedras itinerantes internacionales MigraCAN/ MigraLAC y ZoneMigra actividades promovidas por la Red Internacional de Investigadores y Sabedores para Latinoamérica y el Caribe RiisLAC- <https://riislac.org/> # contacto +52 999 540 7218

la investigación² de praxis (acción) propone una alternativa como tercera vía de orden geopolítico que se desmarca de la sombra de los derechos humanos convencionales y revalide su abordaje desde las ciencias migratorias con la innovadora propuesta denominada “zoneMigra” bajo un corte de cualificación desde la pedagogía de las migraciones ha diseñado insumos itinerantes como son las cátedras internacionales MigraCAN / MigraLAC, de fácil acceso mediante las TIC en el sitio <https://riislac.org/>

INTRODUCCIÓN

La investigación asume un rol D´constructivo como un reto de cambio a los actuales paradigmas, innovadora con una propuesta que no busca en nada ser replicante de elementos ya preestablecidos, sino por el contrario toma una posición crítica y analítica sobre dos aspectos hasta ahora poco estudiados, siendo el primero preguntarse cómo es que vienen operando las estructuras curriculares en lo que respecta a una educación transfronteriza y no solo ello, sino que está aconteciendo para en la región de Latinoamérica y el Caribe -LAC-, que no responde a principios estructurales, tanto de rango Internacional como local, por ende, están llamados a ser modificados en un sistema de-construcción epistémica que permita ofrecer una propuesta calificante en plena movilidad a las comunidades que buscan adquirir una formación transcultural.

Entonces resulta obvia la pertinencia del segundo aspecto, como lo es que pasaría si lo antes expuesto se implementa a la luz de la pedagogía de las migraciones?, cuya máxima dialógica radica en el reconocimiento de estructuras diferentes a las creadas por un ordenamiento positivista, que instrumentaliza la “educación” es decir, que están inmersas o reguladas por el Estado – normativizadas-, pero homogenizan y desconocen la paridad del saber de otras comunidades, máxime cuando estas son objeto de exclusión, segregación, discriminación, como son las “poblaciones migrantes” que deambulan en las sombras de la (ir)regularidad. ¿Por tanto, surge un cuestionamiento hasta donde podremos interactuar o crear un escenario válido para una [formación transcultural con enfoque de la pedagogía de las migraciones] que no requiera por vía de excepción ser homogénea cuando estamos en una sociedad plural de naciones?

² “Geopolíticas Migratorias: Acciones no convencionales contra movimientos sociales en la Región Latinoamérica y el Caribe - LAC-2020-2025”

Pues si seguimos buscando cambios sustanciales sin tener en cuenta las variables que ofrecen los sistemas jurídicos en una sociedad cambiante estaremos imponiendo un monismo epistémico, en los programas de educación superior que a la fecha no han logrado identificar una solución a tan compleja problemática a nivel transfronterizo.

La descripción de los diversos escenarios logrados por la investigación será abordada en los siguientes ítems, que procuran resaltar los aspectos innovadores desde la praxis en aras de generar entusiasmo de diversos sectores inmersos y de interés por analizar las realidades desde las ciencias migratorias, en especial desde las epistemologías del sur, a saber;

ARGUMENTACIÓN Y CONCEPCIONES TEÓRICAS

En este abordaje sobre diversas posturas teóricas ha quedado de presente como la investigación viene reconfigurándose, bajo una perspectiva desmarcada de las clásicas teorizaciones sobre los “derechos humanos” en cuanto a las comunidades migrantes y su rol de predisposición que se reflejan en la institucionalidad pública, y que sigue siendo un círculo que amalgama otras áreas con el mismo enfoque, frente a ello ha surgido una propuesta que transversaliza y ejecuta algunas evidencias y un piloto construidas bajo desde la pedagogía de las migraciones³, la investigación tiene una cercanía desde lo epistémico con la teoría crítica de los (DDHH) para precisamente validar el aporte innovativo de la apertura investigativa con “enfoque sobre la movilidad transfronteriza para construir praxis ante los diversas poblaciones de la región (LAC)” (2012)

³ La investigación ha concebido implementar de manera innovativa, bajo la creación de la “corriente pluri-educativa con perspectiva en la pedagogía de las migraciones”, concebida como un constructo teórico-práctico que revalide la manera como se aplican los ciclos de una formación convencional, insertando ejes de abordaje con una -diferenciación e inclusión- para las comunidades diversas migrantes, en aras de evitar el desarraigo de sus saberes culturales y ancestrales, entonces educar en la pluralidad del pensamiento con una pedagogía migratoria, ausente en los actuales sistemas educativos ya fuere de tránsito y/o destino, es enseñar en plena movilidad sin degradar la condición del aprendiente y afianzando su formación sin fronteras epistémicas, precisamente puedan en su opción de vida, iniciar en un lugar y terminar en otro lugar, y al tiempo denotar una cualificación y proficiencia certificada y/o avalada en un arte, oficio o profesión, que le permita vincularse con un plus y no le toque iniciar de cero con adversidades venidas desde la misma institucionalidad por ausencia de medios, recursos, ofertas, planes, programas con un curriculum diseñados bajo este enfoque pionero transversal e interdisciplinar, porque migrar suma, multiplica ... no resta y divide...las sociedades ..!!!

APROXIMACIONES CON VISIÓN DECOLONIAL EN LAS MIGRACIONES UNA LECTURA (LAC) ROSALES (2018)

El “fenómeno de las migraciones” es un derrotero del impacto causado a las comunidades en movilidad transfronteriza, entre ellas las originarias en Latinoamérica y el Caribe, debido al recibimiento de otra cultura, la expulsión de sus propios territorios, la explotación, el mestizaje, la pérdida de identidades, saberes y conocimientos ancestrales, entre otras conductas repetidas; son sucesos que se perpetraron sobre 500 años y aunque en las recientes emancipaciones de las Repúblicas (LAC) –en plenos procesos “bicentenarios de gritos de independencia” Pinedo (2010)– se creería que sería un punto de quiebre, tampoco han dignificado a las comunidades originarias que lograron subsistir. De hecho, ahora se enfrentan contra propios que siguen infringiendo posturas dominantes, fijándoles lugares de exclusión y negando su derecho propio Jasso (2009), por ello, unas naciones pares requieren re significarse, como se expuso en la Declaración de los pueblos Originarios ONU (2007).

APORTES TEÓRICOS DEL SUR-GLOBAL CONTEXTUALIZADOS EN LAS MIGRACIONES DUSSEL (1980)

Se intenta romper el círculo de una episteme única, centrada exclusivamente en estructuras que nos amarran a repetir el cientificismo exógeno, sin pensarse en uno propio, que no solo viene de la construcción de Boaventura de Sousa Santos en su defensa por las “epistemologías del sur”, que ya son diversos trabajos los que han gestado otra postura de pensamiento Garza (2020) Varios pensadores han visto este fenómeno como “paradigma emergente” que vincula a otros actores, no solo el académico sino los mismos movimientos sociales, aquellas luchas feministas Trujillo (2017), de género Tapia (2010), indígenas u Originarias Pérez (2017), LGTBIQ+_Denise (2020), entre otros. Estos actores se confrontan y resignifican al encontrarse en un sentir común, visible y notorio. Los espacios que luchan las comunidades de migraciones Gaggioti (2025), son un escenario que lamentablemente llaman la atención cuando en las noticias se registran fatalidades, a pesar de que es más fatal verlas y seguir la vida como si ello no fuera importante.

Eso nos ha llevado a atender a esas situaciones de manera mediática, incluso a reforzar el errado imaginario sobre que la llegada de “otros” ponen en riesgo lo que tenemos. Pero la pregunta es: ¿qué tenemos? Ha

quedado en evidencia que los problemas nos acompañan, solo que se tergiversa aludiendo a que la variable de poblaciones migrantes aumenta los índices de violencia, hambre, acceso servicios y si llegaran las comunidades a conocer qué está del otro lado de la frontera, darían la vuelta y no arriesgarían sus vidas por unas monedas, esta acción es un pensarse que estudia la “ciencia de las migraciones”.

Ahora bien, la base de nacionalismo llevó a otro constructo político y filosófico distinto al de la antigua ciudad-estado: el ciudadano. Este produjo una proyección conceptual que en su origen y el ahora persiste con la designación del “otro” como no-ciudadano o el “extranjero”, claro que, con algunas variaciones en particular, pero la “idea” se mantiene. Como se dijo, ha tenido que surgir una postura disruptiva que se viene abriendo a modo de luz emergente sobre elementos que aún persisten en nuestra esencia, en sociedades que fueron construidas, deformadas, implantadas, alteradas en otras maneras de pensar, sin ser las propias. Tal como se promovió a la denominada Filosofía LAA (Latino-Afro-Asiática), construida desde la base inicial de una filosofía de la liberación, que deviene, como señala Dussel (1980), de una postura crítica del propio sistema que se erige como garante, vinculante, hegemónico, universal, pero sin el otro. En tal sentido, si bien es de corte político su finalidad, se propone por vía de la praxis darles espacio a las acciones emancipadoras pues, como bien lo refirió “la política es la filosofía primera”. Así tenemos para nuestro contexto en la Región LAC que se toma distancia, por lo menos epistémica, luego de varias centurias, por pensarse de una manera crítica y hacer denotar que no se es parte vinculada de una opción sino anexa y ello, filosóficamente hablando, el despertar de un letargo, de un adormecimiento mental que se vivió hasta mediados del siglo XX.

Ahora, dejamos de “ser por un ser”, es decir, salimos de una estructura que solo usa e instrumentaliza a las comunidades, entre ellas las poblaciones en movilidad transfronteriza, para sus intereses, derivados de la opresión y de todo tipo de “dogmas” para someter. Por lo tanto, el “ser” ya es una percepción valiosa y de gran significación que no se había abordado, es un proceso que se está consolidando con posturas analíticas pro-divergentes.” Sousa (2011, 2018).

Ahora bien, a falta de políticas públicas que brinde un espacio a la nueva educación Transcultural, se procura resaltar la necesidad de transformar las dinámicas de exclusión y discriminación en una región LAC multiétnica y pluricultural, que cada día recibe un flujo migratorio en procura de una visión inter y transcultural. Se Plantea la importancia de

repensar las prácticas educativas desde la interculturalidad con perfil de las pedagogías de las migraciones, para fomentar relaciones equitativas entre culturas. En este sentido, la educación transcultural se presenta como una respuesta a los retos de las comunidades en movilidad transfronteriza, promoviendo la armonización de los procesos educativos en diversos contextos y niveles en pro del aprendizaje y cualificación desmarcada de los clásicos sistemas institucionales con marcada hegemonía nacionalista.

OTRA MIRADA DE LAS MIGRACIONES DESDE “LA COMPLEJIDAD MÁS ALLÁ DE LO COMÚN”

Tal como lo refieren los ensayos Laval y Dardot, se tiene que la diferencia, y marcada rivalidad por “irrealidades de igualdad”, han marcado una pseudo- construcción social que para el aspecto de la movilidad de las comunidades, esta acentuada sobre la errada marca de “fronteras” que precisamente han sido y siguen siendo el factor determinante de conflictos en la existencia de las sociedades, tanto en la antigüedad como en el Hoy, precisamente un claro ejemplo de colonialismo⁴ ha sido el de “palestina” y cuyos elementos de Estado se inactivan e invisibilizan de manera conveniente con el actual Genocidio de Gaza, aspectos que ante la realidad algunos Estados vienen rechazando con la ruptura de las relaciones diplomáticas con Israel como entidad gestora de tales crímenes , precisamente afianzados por aspectos de pugna como son las “fronteras” máxime si son superpuestas mediante la guerra tal como lo expuso la Corte Internacional de Justicia- CIJ⁵

Queda evidente que las dinámicas de la globalización y “lo común” en la actualidad no solo refiere las otrora premisas clásicas promovidas por aspectos económicos, mercados, el rol de lo público vs privado, el rol de la propiedad, las crisis de los diversos sistemas educativo, salud, financieros, político, cultural, entre otros, venían dejando una reacción en el ambiente de protestas, y pleno procesos de reconfiguración de los movimientos sociales convencionales, una fuerza que reta el actual establecimiento

⁴ Naciones Unidas. La cuestión Palestina. (2023). <https://www.un.org/unispal/es/history/>

⁵ Diakonia International Humanitarian Law Centre. Summary Of The International Court Of Justice’s Advisory Opinion Of 19 July 2024 On The Legal Consequences Arising From The Policies And Practices Of Israel In The Occupied Palestinian Territory, Including East Jerusalem.(2024). <https://www.icj-cij.org/sites/default/files/case-related/186/186-20240719-adv-01-00-en.pdf>

institucional y que no se frena con muros, viene siendo el impacto de las migraciones en todos los niveles, desde lo epistémico, la geopolítica del Sur-Global, ha puesto en escenario actores que solían tomar distancias de corte tangencial. Si la prioridad es la recuperación de “lo común” entendido desde los espacios públicos, la seguridad alimentaria, los ecosistemas, el medio ambiente, la biodiversidad, y otras tantas causas de exacerbación social, una que no se aborda es la libertad de movilidad, que ha caído en el laberinto de la estigmatización de “Irregular o delictiva” con estructuras normativas bajo su servicio, ese elemento de movilidad es inherente a la sociedad, es la base de su existencia aún más en una redefinición de la Glocalidad migratoria (I Costa, 2008).

Siguiendo las posturas de Laval y Dardot, sobre reconfigurar las practicas sociales, con un trasfondo interdisciplinar y de transversalizar las luchas sociales en aspectos de causas comunes por intereses interconectados, que piden ver las situaciones ya no de forma vertical sino horizontal y con profundidad, frente a desmarcarse de ver todo como un factor de valor de los mercados, para el escenario epistémico de las migraciones previstas en la investigación, surge una situación donde ha quedado en la sombra darle el lugar de plus volátil a la ecuación de las sociedades que se mueven entre los Estados OTD (Origen/Transito/Destino) en nuestra Región LAC Martínez (2009), como las comunidades en movilidad al ser “irregularizadas de facto”, por los diversos sistemas transfronterizos, dejan como carne de cañón a las poblaciones para ser llevadas como “Objetos de ilicitud” ya fuere por redes, bandas, carteles que comercializan a los migrantes, y los deshumanizan en toda su esencia, entonces son explotados en diversos delitos de trata de personas, explotación sexual, tráfico de personas, esclavitud, por lo que contrariamente a ver “lo común” de dichas poblaciones en sus dinámicas se les toma como “fenómenos migratorios” destinatarios de un bloque físico y legal para imponer todo tipo de sanciones y procedimientos contrarios en la construcción de lo profesado desde el universalismo clásico que “ciertas” personas (no todas) han de gozar de libertad e igualdad de trato sin discriminación de factores como raza, sexo, nación, idioma, religión...entre otros, pero se acentúa ser degradados por su condición de migrantes, un imaginario que día por día se tornó una falsedad en verdad con pretensión hegemónica

Entonces esa construcción de “lo común” tiene complejidades para regiones dispares donde el [Desarrollo], y/o su versión por el codesarrollo Gómez (2009) tiene una proyección de orden organizacional, y esos aportes valiosos de acciones de doble reciprocidad (Localidad a lo global), influyen notoriamente en las poblaciones en movilidad transcultural, Ejemplo, en

percepciones que se alternan ser padre y/o madre o tener una familia en un recorrido migratorio, ello no implica estar a favor o en contra del desarrollo, solo de las opciones para atender esa nueva descendencia, diríamos la adversidad del contexto, se suele creer en el “imaginario institucional”, que la población crece en la pobreza y se reduce en la riqueza, cuando las condiciones serían favorables, y por tales aspectos se deduce que las regiones con alta sobrepoblación son inherentemente pobres y carentes del desarrollo, aspecto con el cual se venían estudiando las poblaciones en el S.XX, y por tales factores de “estigmatizaron” algunas regiones fueron catalogadas de Subdesarrolladas vs Desarrolladas (Industrializadas) lo que luego ha sido una contradicción puesto que la pobreza también vive y aumenta entre aquellos que se auto declararon ricos, grupos G7⁶, G20⁷, tiene los índices bajos de atención a sus locales e incluso los niveles de población y crecimiento demográfico como los más bajos de la historia.

Entonces no se trata de pobreza o desarrollo, sino de coexistencia humana, máxime con la declaración sobre la población humana llego a los 8.000 habitantes (2022) –ONU⁸-, entonces queda revaluada las posturas que relacionaban la formula $D = +R - P$ (Desarrollo = +Riqueza – pobreza), puesto que muchas comunidades no contaran con números en bancos o un PIB alto y sus niveles no necesariamente están correlacionados a una pobreza en riqueza sino otros factores desplazamiento forzado como la violencia, cambios ambientales, guerras, conflictos históricos, influencias religiosas, acciones climáticas, acciones voluntarias, entre otras, para el caso, las comunidades migrantes, se mueven como todas las especies, unas por unas rutas históricas otras atendiendo los nuevos aspectos y retos comunes, con la puesta de unas políticas transversales para implementar los Objetivos de Desarrollo Sostenible⁹- ODS-2030

La investigación, ha generado un cuestionamiento de las varias teorías sobre las migraciones que van desde las clásicas como las diversas modalidades, conforme a los cambios de sistemas, ya fuere de orden en

⁶ Media Information. Ministry of Foreign Affairs of Japan. (2023).

<https://www.g7hiroshima.go.jp/en/media/>

⁷ G20. Boletín G20. (2024). <https://www.g20.org/es/>

⁸ Naciones Unidas. Una población en crecimiento. (2022).

<https://www.un.org/es/global-issues/population#:~:text=La%20poblaci%C3%B3n%20mundial%20alcanz%C3%B3%20108,y%202000%20millones%20desde%201998.>

⁹ Naciones Unidas. Objetivo 1: Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/poverty/>

tiempos belicistas, como ordinarios a factores fluctuantes de corte económico, político, jurídico, social, cultural, ambiental, entre otros, los cuales tienen sus ciclos de crecimiento como descenso, transformación, variaciones, entrada de nuevos actores, roles de corte hegemónico y unilateral.

La finalidad de la tesis es estudiar el impacto innegable como las actuales instituciones tanto públicas como privadas y mixtas, han tenido que revalidarse en sus procesos vs los movimientos sociales- haciendo frente a dos roles, el endógeno que va desde los aspectos históricos- colonia vs independencia – fuente del nacionalismo-, posterior paso a la república que ha implicado- establecimiento y/o adaptación de su estructura - política, pública- social – democrática – económica- entre otros, frente aún referente exógeno como son las “Guerras asimétricas” donde un detonante de la cadena son la instrumentalización de las migraciones y por ende la afectación en el imaginario de los movimientos sociales en (LAC).

Una resignificación viene replanteando los diversos colectivos sociales, ante la funcionalidad de las instituciones, que tal como se dijo (estado-nación) Vargas (2024), no son el elemento conector de los cambios de las comunidades en el hoy, pues su actual proceso ha denotado la imposibilidad de desarrollo y avance por el afán de unificar, homogenizar, y ratificarse tal como está aconteciendo con los actos alusivos al bicentenario, con el supuesto valor de inclusión social cuando viene sucediendo todo lo contrario, el estudio abordará las actuales transformaciones que han tenido que implementar estados que se han declarado plurinacionales y sus resultados en menos de una década, han traído bienestar desde la aceptación de pluri-identidades en las comunidades, y el logro de políticas públicas diferenciales pero armónicas, tomemos un factor como es el educativo y tenemos, que para el caso del sistemas andinos como el Boliviano en esta área, prevé como principios del sistema educativo plurinacional (-Educación descolonizadora-Educación Comunitaria-Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe-Educación Productiva, Científica, técnica, tecnológica y artística) Vargas (2013) Es por ello, que resulta pertinente reflejar tales tesis desde la contemporaneidad Marín (2013), para resignificar el molde de los otrora (DDHH)

METODOLOGÍAS

La investigación de corte hermenéutico analiza las diversas acciones transfronterizas tanto en vía regular como (ir) regular de la movilidad (LAC), trazando como resultado la innovación con una herramienta virtual piloto denominada Virtual MIGRA, le permitirá a la región asumir un protagónico rol y a la vez tornarse con esta propuesta pionera en una solución que responda a las necesidades de las comunidades extranjeras que emigran por diversas razones, y que en este quinquenio (2020 a 2025), vienen siendo instrumentalizadas las migraciones de la zona (LAC), ante las presiones de orden geoestratégico para todas las américas, lo cual ha llevado en esta disputa que cada país tome medidas de facto, en aras de compensar la discriminación, la segregación, la exclusión, la racialidad, la xenofobia, que ha llevado a conflictos no solo en las fronteras sino de las zonas más pobladas con carencia de una gobernanza con enfoque de movilidad transfronterizo entre los Estados OTD.

RESULTADOS Y PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN A LOS ESTUDIOS DE “(IR) REGULARIDADES / ILEGALIDADES” EN LAS AMÉRICAS

La teoría crítica de los derechos humanos hace hincapié en la lucha de los movimientos sociales, tiene una dualidad entre “resistencia y emancipación” , por ello, desmarcarse de la sombra errada de los derechos humanos universales con fines hegemónicos, abre una opción novedosa que se desarrolla en la investigación, al hacer hincapié de la mirada desde las “ciencias de las migraciones”, como fuente de estudio de sucesos cíclicos en constante transformación requerirán soluciones en movimiento no tanto a corto, mediano o largo plazo, como de facto que suelen suceder por aspectos de incidencia geopolítica (estratégica) como ha sido el normal denominador en varias regiones de la globalidad, donde se atiende tangencialmente la protección de las comunidades migratorias que transversalizan su movilidad bajo una (ir) regularidad, ajustándose en uno de los temas de la convocatoria sobre “Políticas que moldean los procesos de regularidad e (ir) regularidad”, que invisibiliza la esencia propia e inherente de la misma sociedad contemporánea, lejos de una estigmatización ya fuere por vía de hecho o derecho, como desde las construcciones instrumentalistas de las normas que promueven políticas migratorias de facto lejos de un enfoque de comunidades con vínculos y relaciones inter-estales de origen/transito/destino (OTD).

Al final obra una relación de resultados e insumos, como perspectivas de praxis investigativa, logrados en estos años de la investigación que se recopilan en la web <https://riislac.org/> eventos tales como los webinarios “pensamientos Itinerantes, migraciones 4D”, las cátedras internacionales itinerantes, la cartilla interactiva “decálogo zonas neutrales”, la innovadora y pionera propuesta “Zonemigra”, como el E-Book, con los enlaces para consulta inmediata y descarga de los mismos entre otras actividades, que aportaran a la consolidación de los movimientos transfronterizos informados y con espacios para su cualificación

Fines catedra internacional itinerante -CiiLAC- MigraLAC (ver Figura)

Figura 1 Decalogo zonas neutrales Migratorias



Creación y Autoría propia

- a) Fomentar nuevas políticas públicas integrales y transversales por parte de los Estados en Latinoamérica y el Caribe (LAC), para atender los diversos flujos migratorios, con el fin de generar acciones pertinentes y no meras posturas Ad-Hoc que son meros paliativos de transición se establecería una “ZNM”

- b) Visibilizar en diversos escenarios académicos el diseño y proyección de la denominada “Zonemigra” espacio para atender crisis como las derivadas de rutas fronterizas complejas como la “Selva del Darién” región Colombo- panameña y sus efectos (LAC)
- c) Implementar las primeras “Zonemigra” que responden a las construcciones vigentes que establece el Derecho Internacional Migratorio -DIM, sobre las llamadas Zonas Neutrales Verrí (1998) , que el Derecho Internacional Público -DIP-, reconoce como obligatorias en conflictos armados, precisamente el territorio ha sido y será una causa de escenarios bélicos en la humanidad, que los estados luchan hasta una doble negación sobre su adversario, hace parte de ese elemento del Estado, diversas variaciones dependiendo de su contexto Geopolítico
- d) Validar las diversas acciones institucionales que dichas poblaciones extranjeras han generado en las regiones y localidades, en áreas del derecho, a nivel internacional, de los (DDHH), penal, civil, comercial, laboral.
- e) Analizar la resiliencia de los connacionales con las comunidades extranjeras, desde dimensiones económicas, políticas, sociales, culturales, frente al suceso migratorio que ha impactado toda Latinoamérica y el Caribe (LAC).
- f) Proyectar la creación del Centro en Políticas Integrales Migratorias y Derechos Humanos para Latinoamérica y el Caribe (Cepim-LAC).
- g) Creación y desarrollo Praxis Migratorias (Decálogo ZNM)
- h) Publicaciones del Observatorio Migraciones & Virtualidad

CONCLUSIONES

La investigación sobre el problema ¿Impactos de la de-construcción de un currículo transcultural, bajo el enfoque de la pedagogía de las migraciones en la región LAC? Ha logrado innovar con nuevos insumos, que sin duda implican cuestionamientos que el sistema educativo, requiere reconsiderar y el currículo debe ajustarse a las movilidades de comunidades transfronterizas y su necesidad por acceder a una cualificación y

formación para fomentar una formación transcultural en la región LAC, piloto “Zonemigra”

Es grato y a la vez un reto, seguir en la de-construcción de diversos insumos y material construido bajo el enfoque de las pedagogías de las migraciones, que oriente alternativas para acceder a la formación (Técnica- artes- Oficios como profesional), tales como Guías, Cátedras Internacionales Itinerantes, Material bibliográfico, Webinars, E-Book, Textos, artículos, cursos y capacitaciones, como escenarios de debate con el foro internacional itinerante permanente “Zonemigra”, entre otros, dirigido a las comunidades en movilidad transfronteriza con enfoque en las pedagogías de las migraciones región (LAC)

REFERENCIAS

- Bustillo, Camilo Perez (2017). *Los pueblos en movimiento: migración forzada, pueblos indígenas, colombianización, y las siete tesis de Rodolfo Stavenhagen*. En: Revista Jurídica Mario Alario D'Filippo, 9(18), págs 93-110.
- CEsCA, P. (2012). *Escuela y migración: transgeneración e interculturalidad en las relaciones pedagógicas*. En: Propuesta Educativa, (37), págs 78-85.
- Cristoffanini, Macarena Trujillo, & Hernández, P. C. (2017). *Desde las epistemologías feministas a los feminismos decoloniales: Aportes a los estudios sobre migraciones*. En: Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social, 17(1), págs 145-162.
- Declaration, J. D. P. (2002). *Ministry of Foreign Affairs of Japan*. URL: https://www.mofa.go.jp/region/asia_paci/india/joint0112.html (accessed: 15 October, 2020).
- De Sousa Santos, B. (2011). *Epistemologías del sur. Utopía y praxis latinoamericana*. En: Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social 16(54), págs 17-39.
- De Sousa, S. B., & Bretal, Á. (2018). *Epistemología del Sur: un pensamiento alternativo de alternativas políticas*. En: Geograficando, 14(1).

- De la Garza Toledo, Enrique., & Torres, E. (2020). *¿Epistemologías del sur? Crítica de la epistemología de Boaventura de Sousa Santos. Hacia una renovación de la teoría social latinoamericana*. Buenos Aires, CLACSO, págs 249-263.
- Dussel, Enrique, D. (1983). *Praxis latinoamericana y filosofía de la liberación*.
- Entrena-Durán, Francisco. (2012). *Migraciones globales y reterritorialización de los espacios locales: una aproximación tridimensional*. En: Papeles de población, 18(72), págs 9-38.
- Gaggiotti, Hugo., Kostera, M., Bresler, R., & San Román, B. (2015). *El nomadismo y el movimiento como epistemologías del mundo contemporáneo*. *Scripta Nova*. En: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, 19.
- Gómez Gil, Carlos., & Unzueta Sesumaga, A. (2009). *Manual para una mejor intervención en el codesarrollo*. Bilbao, Bakeaz.
- Herrera Rosales, Erika. (2018). *El espacio, el tiempo y el racismo en las perspectivas decoloniales: apuntes para descolonizar los estudios sobre migración internacional*. *Inter disciplina*, 6(16), págs 167-186.
- I Costa, Marc. M., & i Martí, J. B. (2008). *Los movimientos urbanos: de la identidad a la glocalidad*. En: *Scripta Nova*, 12(270), págs 121.
- Marín, Alan Arias., (2013). *Teoría crítica y derechos humanos: hacia un concepto crítico de víctima*. *Nómadas*: En. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 36 (36), págs 31-60.
- Martínez, Ivy Jacaranda Jasso. (2009). *Puntos de análisis y reflexión sobre la "declaración de las naciones unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas".Ra Ximhai*. En: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible, 5(3), págs 415-420.
- Martínez, Alejandro. Rossillo., (2023). *Teoría crítica de derechos humanos desde lo común, derechos humanos y pensamientos jurídicos críticos desde nuestramérica*, , coordinado por Beatriz Rajland, Mylai Burgos Matamoros y Lucas Machado Fagundes; Buenos Aires: CLACSO / ILSA, 1ª edición, mayo 2023; págs. 107-140.

- Ladino, Marcela Tapia. (2010). *Género y migración: trayectorias investigativas en Iberoamérica. Encrucijada Americana*, 4(2), págs 115-147.
- Laval, Christian, & Dardot, Pierre. (2015). *Común: ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona, Gedisa Editorial.
- Pinedo, Javier. (2012). *El concepto segunda independencia en la historia de las ideas en América Latina*.
- Sousa Santos, B. D. S., & Bruno, M. (2014). *Un occidente no occidentalista? La filosofía a la venta, la docta ignorancia y la apuesta de Pascal*”, *Boaventura de Sousa Santos y Maria Paula Meneses. Epistemologías del Sur. En Perspectivas*, págs 431-68.
- Theodoro, Hadriel., Cogo, Denise., & Bailén, Amparo Huertas. (2020). *Dinámicas de (in) visibilidad en la migración LGTBIQ+: una cuestión comunicacional. REMHU*. En: *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 28, págs 113-131.
- Vargas, Danilo. Alfredo. Ortiz. (2013). *Dialécticas sobre la teoría crítica de los dd. hh y la teoría crítica de la educación de la interculturalidad*. En: *Misión Jurídica*, 6(6), págs 161-182.
- Vargas, Danilo. Alfredo. Ortiz. (2024). *Resignificación de los derechos migratorios una frontera a los clásicos Derechos Humanos-DDHH en la región LAC*. En: *Revista Derechos Humanos y Educación*, 1(9), págs 163-179.
- Verri, Pietro., Ortiz, Mauricio. Duque., & Chi, Rene. Cabrera. (1998). *Diccionario de derecho internacional de los conflictos armados* (págs. 26). Bogotá: Tercer Mundo Editores.

EDUCACIÓN ANCESTRAL: COMPRENSIÓN DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO Y LAS CIENCIAS DE LA COMPLEJIDAD

Roberto Medina Bejarano¹⁰

Resumen

El presente capítulo aborda la educación ancestral de los pueblos indígenas como un proceso vivo de formación integral, comunitaria y espiritual, profundamente ligado a la memoria ancestral, la cosmovisión mítica y la relacionalidad con el territorio. Se plantea que este tipo de educación no puede comprenderse bajo los parámetros modernos de escolarización, pues responde a una lógica compleja, simbólica, situada y transgeneracional. A partir de los aportes del pensamiento complejo, la teoría de la autopoiesis, las neurociencias y la ecología de saberes, se reivindica la educación ancestral como un sistema dinámico y adaptativo que articula dimensiones cognitivas, afectivas, ecológicas y espirituales. El texto establece vínculos entre la educación ancestral, el pensamiento biocultural y el pensamiento transcomplejo, resaltando los principios de relacionalidad, reciprocidad y complementariedad como fundamentos compartidos. Finalmente, se sitúa la educación ancestral dentro del horizonte del Buen Vivir, proponiéndola como una vía para repensar el conocimiento, la cultura, la vida comunitaria y la sostenibilidad planetaria desde una perspectiva ética, política y transformadora.

¹⁰ Docente e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional –UPN–. CVLac: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000470813. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4612-110X>

INTRODUCCIÓN

La educación ancestral de los pueblos indígenas constituye una forma particular de producción y transmisión del conocimiento, enraizada en prácticas culturales, espirituales y comunitarias que la diferencian de las formas hegemónicas de educación occidental ¹¹. Esta educación se encuentra profundamente conectada con el pensamiento mítico, la cosmovisión propia de cada pueblo originario, la interconexión profunda del ser humano con la naturaleza y su relación con los sistemas vivos y los seres materiales y espirituales que habitan el ecosistema. En esta dinámica, la relación entre las especies no es exclusivamente biológica sino también de orden espiritual, simbólica y comunitaria; configura la base epistémica y cultural de cada pueblo; determina los sistemas de organización comunitaria y sus formas de vida; establece la normatividad y la ética relacional del ser humano con el territorio y su comprensión holística del mundo; resguarda la memoria colectiva; y defiende la autodeterminación política de la comunidad.

La educación ancestral puede entenderse como un proceso integral de formación comunitaria que *[...] permite a los pueblos originarios reproducir y recrear sus saberes, prácticas, espiritualidades, normas de convivencia y relaciones con la naturaleza* (Walsh, C. 2002; 23), es decir, el proceso educativo se encuentra centrado en la vivencia de las experiencias que proporciona la vida cotidiana, donde aflora el trabajo, el desenvolvimiento de la palabra oral en todas sus dimensiones y manifestaciones, en el contacto y relación con la naturaleza, en las celebraciones y las ritualidades entre las innumerables prácticas de vida caracterizadas porque en cada una de las mismas aflora y está presente el conocimiento ancestral, los mitos de origen, la cosmovisión y el diálogo con los diferentes seres que hacen parte del entorno. Sobre esa relacionalidad y tal como afirma Catherine Walsh:

[...] las prácticas educativas indígenas se sostienen en un sistema de conocimiento que articula lo mítico, lo simbólico y lo espiritual, en oposición a la lógica moderna colonial que fragmenta el saber.
(Walsh, C. 2002; 24).

¹¹ Es importante aclarar que, en los últimos años, muchos pueblos indígenas han promovido procesos de sistematización, revitalización y defensa de su educación ancestral, bajo el concepto de educación propia. Esta propuesta educativa se articula desde una perspectiva de autodeterminación y descolonización del saber, y busca garantizar que los niños y jóvenes se formen desde los principios de su cultura, en su lengua, con sus autoridades, y en armonía con su territorio.

Por estas razones se destaca la oralidad y transmisión intergeneracional del conocimiento, pues este se transmite de generación en generación¹² mediante prácticas culturales, sagradas y cotidianas; las ritualidades, celebraciones, los encuentros ceremoniales y festejos; las producciones materiales, como la producción de artefactos, herramientas, utensilios, construcciones, embarcaciones, sistemas de comunicación y de producción agraria entre otros tantos; las manifestaciones estéticas, vestidos, atuendos, ornatos, cánticos, bailes y danzas junto a las expresiones simbólicas, verbales y no verbales. Así mismo, la espiritualidad y la cosmovisión, son conocimientos que se encuentran estrechamente ligados a una concepción sagrada de la naturaleza, denominada como *Madre Tierra*, el *Ser Humano*, y los *Ciclos Naturales*.

Su carácter comunitario y colectivo, propicia procesos educativos y de aprendizaje en la vida comunidad, en el “*hacer con otros*”, donde el conocimiento se materializa en dimensiones prácticas y situadas que hacen los aprendizajes se contextualizan en la realidad del pueblo y responden a sus necesidades.

El pensamiento mítico es central en la educación ancestral. No se trata de una forma “*primitiva*” de pensamiento, como se consideraba desde perspectivas coloniales, sino de una lógica simbólica, interpretativa y poética que ordena el mundo y permite explicarlo. Como señala Gutiérrez (2010), “*el mito en las culturas indígenas es una narrativa fundacional que comunica valores, normas y conocimientos esenciales para la vida en comunidad*” (Gutiérrez, C. 2010; 89). Por ello, la educación ancestral no

¹² En este sentido, la tradición oral no es solo un medio de comunicación, sino una forma de conocimiento viva, mediante la cual los pueblos transmiten sus historias de origen, sus normas de convivencia, su ética relacional con la naturaleza y su comprensión holística del mundo. Estas narrativas fundacionales, que configuran el pensamiento mítico, constituyen verdaderos sistemas de enseñanza y aprendizaje que, comunican la memoria de los pueblos y mantienen el equilibrio de la vida comunitaria. La oralidad es el canal privilegiado a través del cual se transmite la memoria ancestral. No se limita a la narración de historias: incluye cantos, rezos, danzas, silencios y gestos, todos los cuales forman parte de un sistema integral de enseñanza. Como sostiene Paul Ricoeur (2006), [...] *el relato organiza el tiempo humano; da sentido a la experiencia vivida y permite proyectarse hacia el futuro.* (Ricoeur, P. 2006; 152). Por ello, en la educación ancestral, cada narración oral es también una forma de proyectar el pasado hacia la vida presente y futura de la comunidad. Además, la oralidad permite que el conocimiento sea contextual y situado. Cada relato puede variar dependiendo del contexto, del hablante, del momento ritual o del lugar, lo cual demuestra que el conocimiento indígena es dinámico, colectivo y relacional.

puede entenderse desde los parámetros modernos de escolarización ni desde una epistemología occidental fragmentada. Es, ante todo, una forma de vida y de pensamiento que se expresa a través de la palabra viva, de los cuerpos en movimiento, de los ciclos de la naturaleza y de la espiritualidad. Es una educación que no separa al sujeto del territorio, ni el conocimiento de la experiencia, ni la racionalidad de la dimensión mítica y simbólica.

El pensamiento mítico, presente en todos los pueblos indígenas originarios de Iberoamérica, estructura la manera en que se comprende el mundo, se explica el origen de las cosas y se orienta la acción humana y la acción comunitaria. Como indica Mircea Eliade, [...] *el mito narra una historia sagrada; relata un acontecimiento que tuvo lugar en el tiempo primordial, el tiempo fabuloso de los comienzos*, (Eliade, M. 1957; 11) En este sentido, el mito no es una invención, sino una forma de conocimiento originario que establece los modelos ejemplares de comportamiento y las leyes que rigen la vida. En el contexto de la educación ancestral, el mito actúa como dispositivo educativo, pues a través de él se enseñan normas, se transmiten valores y se regula la relación con el mundo espiritual¹³.

Ahora bien, sobre estas consideraciones, en el presente capítulo se propone un análisis comprensivo de la educación ancestral desde el desarrollo del pensamiento complejo y las ciencias de la complejidad, dado que, desde estos marcos teóricos del paradigma emergente, se reconocen nuevas herramientas conceptuales para revalorizar estas formas de conocimiento, reconociendo su carácter holístico, sistémico y no lineal.

LA EDUCACIÓN ANCESTRAL COMO SISTEMA COMPLEJO

La educación ancestral no se basa en la transmisión lineal de contenidos, sino en una cosmovisión donde el aprendizaje emerge de la interacción entre múltiples dimensiones: espiritual, corporal, social, ecológica y simbólica. En este sentido, se articula con lo que Edgar Morin define como sistema complejo: [...] *un conjunto de unidades que mantienen interacciones*

¹³ Estos relatos míticos, lejos de ser solo fábulas, contienen saberes astronómicos, ecológicos, medicinales y éticos, y constituyen una forma de pedagogía narrativa en la cual se aprende sobre el origen del mundo, la conducta humana, el respeto por la naturaleza y los vínculos espirituales. Por ejemplo, en la comunidad Tikuna del Amazonas, el mito de Yoi y Ipi (gemelos creadores) no solo explica la creación del mundo, sino que también enseña sobre el uso correcto de las plantas, los límites del poder humano y el respeto por el equilibrio cósmico (Pineda Camacho, R. 2000).

tal que la modificación de una provoca la modificación de todas las otras, (Morin, E. 2005; 60). Este entramado implica que la educación ancestral se enraiza en un saber situado, vinculado a la experiencia, la memoria colectiva y la relacionalidad con la naturaleza.

Comprender esta dinámica implica aproximarnos en su fundamento epistemológico, que se puede rastrear. El principio de incertidumbre formulado por Werner Heisenberg en 1927 marcó un giro en la comprensión de la realidad física, al igual que la noción de estructuras disipativas y teoría del caos propuesta por Ilya Prigogine en 1979. En el ámbito de la biología y la cognición, Humberto Maturana y Francisco Varela introdujeron en 1972 el concepto de autopoiesis, ampliado posteriormente por Varela en 1991 con el principio de emergencia y la teoría de la enacción. Paralelamente, Edgar Morin inició en 1977 su desarrollo del pensamiento complejo, planteando una epistemología no reduccionista. En el campo educativo, Philip Snow Gang propuso en 1999 los principios de la educación holista, integrando espiritualidad, ecología y complejidad en una visión transformadora del aprendizaje. Constructos teóricos que, permiten reconocer la educación ancestral como un concepto emergente y que se define como una educación para la vida.

Desde el pensamiento complejo Edgar Morin, enfatiza la importancia de culminar la segmentación del conocimiento. En palabras del autor: [...] *El pensamiento complejo no es el pensamiento que complica, sino el pensamiento que enlaza*” (Morin, 2001; 21). Esta lógica es consustancial con las formas ancestrales de conocimiento, donde no existe una separación entre saber, hacer y ser; ni entre el conocimiento empírico y el espiritual. En esa dirección, la educación ancestral puede considerarse transdisciplinar en tanto articula conocimientos botánicos, astronómicos, éticos, simbólicos y sociales sin disociarlos. Se trata de una ecología de saberes (Santos, 2010) que reconoce múltiples formas de racionalidad más allá del canon científico occidental.

Una comprensión compleja de la educación ancestral también implica aceptar la incertidumbre como parte constitutiva del conocimiento. Como sostiene Ilya Prigogine [...] *la ciencia ya no busca certezas, sino que se abre a la comprensión de lo impredecible y lo inestable*” (Prigogine, I. 1997, 67). De modo que, las prácticas ancestrales no pretenden controlar el entorno, sino dialogar con su variabilidad, desde una actitud de respeto, escucha y reciprocidad. La sabiduría ancestral reconoce el carácter cambiante del mundo, integrando lo aleatorio con lo ritual, lo racional con lo simbólico. Aspectos que permiten una profunda afinidad con las visiones

contemporáneas de las ciencias de la complejidad, que buscan comprender los sistemas dinámicos lejos del equilibrio.

En ese orden de ideas, desde las ciencias de la complejidad, fenómenos como la autoorganización, la emergencia y la retroalimentación permiten una comprensión más profunda de cómo se produce el conocimiento en contextos ancestrales. Como afirman Fritjof Capra y Pier Luisi, [...] *Los sistemas vivos son sistemas autoorganizados, lo que significa que la forma y estructura de sus componentes emergen a través de patrones de relaciones*” (Capra, F. y Luisi, P. 2016; 138). Aspectos que se observan claramente en los procesos de aprendizaje comunitario, donde las normas y valores emergen de la interacción continua entre generaciones, entorno y ritualidad. Así, la educación ancestral no sigue una progresión lineal, sino cíclica, interconectada con los ritmos naturales y comunitarios en donde la retroalimentación –positiva y negativa– orienta el aprendizaje a partir de las consecuencias prácticas de las acciones, que fortifican el valor de la experiencia directa.

Desde la noción de autopoiesis, introducida por Maturana y Varela en los años setenta, se propone una nueva concepción y comprensión de los seres vivos porque son considerados como sistemas autónomos capaces de reproducir y sostener su propia organización interna. Según estos autores,

[...] la autopoiesis es la red de procesos de producción de componentes que, mediante sus interacciones y transformaciones, regeneran y realizan continuamente la red que los produce. (Maturana, H & Varela, F. 1984; 46).

Este enfoque permite concebir a los organismos vivos, no como estructuras fijas, sino como procesos dinámicos que se constituyen a sí mismos en la relación con el medio.

Allí, el comportamiento adaptativo, la consciencia individual y la cognición¹⁴, son los factores que permiten que los organismos se comporten como sistemas autorreproductivos y autorregulativos. En ese mismo orden, los mecanismos de aprendizaje, posibilitan a un individuo modificar algunos aspectos de su estructura interna o

¹⁴ La cognición puede entenderse como un proceso de autoorganización en el que el sistema se renueva de manera continua con el fin de preservar su identidad operativa. Esta dinámica surge de la regulación constante de las interacciones recíprocas entre el sistema y su entorno. Esta perspectiva ha sido desarrollada por Maturana y Varela (1987).

*externa como producto de la interacción con el entorno*¹⁵. Dicha propiedad es definida como epigénesis y hace referencia al proceso de adaptación de un individuo, a través de mecanismos de aprendizaje, al entorno en que habita. (Medina Bejarano, R. 2017; 50)

La perspectiva biológica de la autopoiesis no se limita a los sistemas individuales, sino que se extiende a los sistemas sociales, en particular, a las comunidades humanas que también son sistemas autopoieticos organizados y cohesionados por parones culturales como los sistemas simbólicos o la lengua. En consecuencia, Humberto Maturana manifiesta que:

[...] existimos como seres humanos sólo en un mundo social que, definido por nuestro ser en el lenguaje, es el medio en que nos realizamos como seres vivos, y en el cual conservamos nuestra organización y adaptación. En otras palabras, toda nuestra realidad humana es social, y somos individuos, personas, sólo en cuanto somos seres sociales en el lenguaje” [...] En otras palabras, toda nuestra realidad humana es social, y somos individuos, personas, sólo en cuanto somos seres sociales en el lenguaje [...] el lenguaje no es un medio para transmitir información, sino una forma de hacer cosas en la convivencia. (Maturana, 1995; 13).

En este sentido, el lenguaje no describe una realidad externa, sino que constituye el medio a través del cual se construye el mundo social compartido. Así, los seres humanos co-generan su entorno a través de actos lingüísticos que modelan su experiencia. De ahí que, Maturana afirma que la humanidad se constituye en la dimensión relacional del lenguaje, Esta concepción plantea que la identidad humana no es un dato biológico aislado, sino una construcción colectiva que emerge en la interacción y la convivencia. El lenguaje, por tanto, es generador de mundos y no simplemente un vehículo de expresión.

De esta perspectiva emerge la autoconsciencia, entendida como una capacidad específicamente humana, que posibilita el reconocimiento de un mundo simbólicamente construido, en el cual los significados no son dados, sino elaboraciones culturales. Por ello, para el ser humano la realidad se convierte en una red compleja de sistemas aprendientes; esto

¹⁵ Desde la teoría de sistemas, el término *epigénesis* se refiere al proceso mediante el cual un individuo se adapta a su entorno a través de distintos mecanismos de aprendizaje.

es, de ecologías cognitivas, ambientes que causan experiencias de conocimiento y que son definidas por Hugo Assmann¹⁶, (2002) como de “*nichos vitales*”, en los que la vida es fundamentalmente una permanencia de procesos de aprendizaje. Esta red de significaciones, configura la experiencia cotidiana y puede constituirse gracias al aprendizaje como proceso estructural de transformación. Como afirma Varela, la capacidad mental no es distante al cuerpo y al mundo; es el resultado de la ruta de acoplamientos estructurales con el medio ambiente, (Varela, F. Thompson, E & Rosch, I. 1991). De tal modo que, aprender es, entonces, constituirse en el mundo mediante la articulación de sentidos compartidos.

Puede apreciarse que el aprendizaje cobra una importancia significativa para la educación ancestral: Por ello, se considera que éste se encuentra ubicado entre el cerebro y de la cultura a la cual pertenecemos (Morin, E. 2001) y es condición necesaria para el goce, el amor, la ternura y el cuidado de la vida (Boff, L. 2002) así como de los sentimientos y de las emociones cerebrales presentes en el pensamiento ancestral. En tales circunstancias, la educación ancestral entretiene las cualidades de los “*sistemas abiertos*” generados desde la biología (Bertalanffy, 2007), de los “*sistemas autopoiéticos*” de las neurociencias (Maturana, H. & Varela, F. 1997 - 2002); de los “*sistemas disipativos*”, alejados del equilibrio (contradiendo la segunda ley de la termodinámica) concebidos desde la física (Prigogine, 2001); y de los “*sistemas autorreferentes*” de la organización social propuestos Niklas Luhmann (1997), para establecer una concepción del mundo como un todo. Es decir, como una unidad holística, en donde el fenómeno de la vida –como fenómeno vivo y vivido– se orienta por los principios de autoorganización, interdependencia y complementariedad, y generan procesos de cooperación y respeto por el ser, por el otro y por la naturaleza, así como respeto a las leyes que garantizan la perpetuación de la vida tanto en el ser, en el planeta y en el universo. Por estas razones, la educación ancestral puede inscribirse en el giro epistémico generado en las ciencias sociales¹⁷.

¹⁶ Los seres vivos son seres que consiguen mantener, de forma flexible y adaptativa, la dinámica de seguir aprendiendo, porque el aprendizaje garantiza su existencia. Se afirma incluso que los procesos vitales y los procesos de conocimiento son, en el fondo, la misma cosa (Assmann, H. 2002: 23).

¹⁷ En el marco del paradigma mecanicista, durante los siglos XIX y XX, las ciencias sociales desempeñaron un papel clave al consolidar el aparato teórico que sustentó la geocultura del sistema-mundo. Para el siglo XIX, el conocimiento científico fue entendida como el motor del desarrollo y se convirtió en factor decisivo para transformar los sistemas de valores que dominaban el campo del conocimiento. En ese entorno, se produce una escisión entre la filosofía y la ciencia, lo cual da origen a un debate epistemológico que se despliega en dos ámbitos diferenciados: por un lado, el de las

EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN ANCESTRAL

En el marco de las cosmovisiones ancestrales, y la educación ancestral, el aprendizaje se concibe como un proceso situado y encarnado, inseparable del contexto vital en el que ocurre. Este saber no se transmite en abstracto, sino que emerge de la práctica cotidiana y del vínculo con los otros y con el territorio. Como señala Catherine Walsh, las epistemologías otras se basan en [...] *formas de conocimiento que surgen desde la experiencia histórica, social y espiritual de los pueblos*” (Walsh, C. 2005; 17). La educación ancestral, por tanto, es una práctica de memoria viva que articula cuerpo, comunidad y territorio en un mismo tejido de sentido.

Desde las biociencias, se ha propuesto una comprensión del aprendizaje como una propiedad inherente a la vida misma, lo que ha permitido que la educación ancestral reconozca que conocer no es una actividad separada del vivir, sino que se da en el marco de la existencia encarnada. En este contexto, el conocimiento se manifiesta como un acto consciente del ser vivo, que implica sentir, percibir, emocionarse y razonar en un mundo compartido. Francisco Varela, a través de la Teoría de Santiago, sostuvo que “*cognición es sinónimo de vida*” (Varela, F. 2000; 79), destacando que los procesos cognitivos son inseparables de los procesos biológicos. Sobre esa dirección, la educación ancestral puede comprenderse desde esta concepción que opera como base epistemológica, que permite comprender que, el aprendizaje como una actividad vital, se encuentra ligado al devenir del ser.

La educación ancestral es una perspectiva existencial que articula conocimiento y vida mediante la conciencia viviente del sujeto. Su proceso se desarrolla en una correlación dinámica y creativa del vivir y aprender de los individuos y las comunidades en entornos específicos. Esta concepción sitúa el aprendizaje no como un hecho aislado, sino como parte de la experiencia integral del ser humano, enraizada en el sentir, la emoción, la percepción y la reflexión. Por ello, la educación ancestral desarrolla los vínculos entre el cuerpo, el entorno y la comunidad. De esta relación se generan aprendizajes de utilidad vital, éticos y situados.

estructuras del saber, impulsado principalmente desde la universidad, y por otro, el del mundo cultural, abordado por intelectuales –científicos, filósofos y humanistas– de la época. Este debate se articuló en torno a la pregunta sobre “cómo sabemos lo que sabemos”, y generó un quiebre profundo en la producción del conocimiento. Al respecto se recomienda consultar a Inmanuel Wallerstein.

En el proceso educativo de la educación ancestral, la vida es entendida como una experiencia continua de aprendizaje orientada a la búsqueda del sentido y a la realización existencial. La educación se asume como un organismo vivo en constante interacción con su entorno¹⁸, en el cual la autopoiesis, la cognición¹⁹ y la conciencia conforman un sistema autorregulado. Hecho que produce que, desde este enfoque, se reconozca que el proceso educativo implica una adaptación estructural del sujeto a su medio, situación que permite que tanto el individuo como el colectivo comunitario, transformen sus estructuras internas como resultado del contacto con el mundo (Maturana & Varela, 1997). Así, el aprendizaje se configura en epicentro de transformación vital.

En la educación ancestral se considera la autoconsciencia, como capacidad humana y donde la existencia es esencialmente una constancia de procesos de aprendizaje. De tal manera, la educación ancestral se fundamenta en la apropiación de cada individuo de su propia identidad biológica, ecológica, espiritual, mental, ideológica y formativa. En la capacidad de interactuar y compartir con los otros las riquezas generadas por su individualidad junto a los tesoros del legado cultural al que se pertenece –con todas sus cualidades y atributos– donde el aprendizaje se materializa través de procesos interactivos, dialógicos y de la solidaridad desde la cual se enriquecen los procesos de la vida y los mismos procesos de aprendizaje, que en términos de Hugo Assmann (2002), constituyen una misma unidad. Por ello, desde educación ancestral se comprende que las comunidades, los pobladores y las culturas de un territorio liberan procesos educativos para comprender y brindar alternativas sobre variados aspectos de su vida. Desarrollos que se generan aprendizajes que se adquieren y se comparten y que posibilitan el reconocimiento de sí mismo, del otro y del entorno; de la corresponsabilidad que da sentido a las interacciones humanas con sus semejantes con la naturaleza.

La educación ancestral valora profundamente la autoconsciencia, que permite a los seres humanos reconocerse como parte de una compleja red de ecologías cognitivas como espacios indispensables para la vida y el

¹⁸ El concepto de *epigénesis* se refiere al proceso de adaptación del individuo por medio de dispositivos de aprendizaje.

¹⁹ Desde la perspectiva de Maturana y Varela, Citado por Medina bejarano (2017), *la cognición es un proceso autoorganizativo mediante el cual el sistema se reconstruye, permanentemente, con el propósito de mantener su identidad operacional como producto de la moderación de interacciones mutuas entre el ambiente y el sistema*, (Medina Bejarano, R. 2017; 49)

conocimiento, donde aprender es existir y existir es aprender. En ese proceso cada sujeto se apropia de su identidad biológica, ecológica, espiritual y cultural, generando prácticas de solidaridad y diálogo que enriquecen tanto el tejido comunitario como los procesos de conocimiento. El aprendizaje, entonces, es un acto de comunión con uno mismo, con los otros y con la naturaleza. El aprendizaje se entiende como proceso de construcción comunitaria, anclado al territorio, que favorece la gestión de la vida y del conocimiento en armonía con la naturaleza y con el otro.

Desde esta visión, la educación ancestral es en su misma naturaleza una práctica emancipadora que busca que los individuos, pueblos, comunidades y culturas resignifiquen el territorio como lugar de aprendizaje y transformación. Por ende, en su dinámica cotidiana, se promueve la configuración de redes de comunidades aprendientes que desarrollan experiencias prácticas comunitarias educativas, adaptativas, creativas y sensibles a los fenómenos de la vida. En donde los avatares de la vida configuran la razón de la existencia con la que se dota de sentido sobre el hacer, sentir y conocer del ser humano.

La educación ancestral configura un entramado comunicativo dinámico y vital, donde los modelos de interacción, convivencia y mediación se articulan en un tiempo-espacio que posibilita el encuentro con el sí mismo, el otro y el entorno. Este proceso genera identidad y permite a los sujetos establecer vínculos con la alteridad, reconocer la diversidad y la diferencia. Por ello, reconoce la interculturalidad, más allá de una coexistencia pasiva de culturas, se concibe como un principio de vida que impulsa el diálogo y la construcción compartida de sentidos. Tal como sostiene Catherine. Walsh [...] *la interculturalidad crítica es una apuesta política, epistémica y ética por un mundo otro posible.* (Walsh, C. 2009).

El proceso educativo ancestral se fundamenta en prácticas comunicativas activas, que promueven el diálogo intercultural entre actores de diversos orígenes culturales. En este marco, la intercomunicación se transforma en un eje estructurante de la convivencia humana, tal como lo plantea Antonio Colom (1992), al señalar que la dimensión socioantropológica del aprendizaje permite el encuentro de mundos culturales distintos. Estas experiencias no sistematizadas ni dirigidas de manera formal se convierten en poderosos generadores de intercambio, donde el aprendizaje ocurre de forma espontánea, emergente y situada, favoreciendo procesos de diferenciación e integración cultural (Froufe, 2001).

El aprendizaje, en la educación ancestral, se configura como un proceso vivencial donde interactúan conocimientos, prácticas y formas de simbolización que permiten interpretar y transformar el mundo. A través del lenguaje, los sistemas de signos y los medios de representación, se articulan sentidos colectivos en donde convergen la acción, reflexión y relación comunitaria. Hugo Assmann (2002) plantea que “*aprender a aprender*” es una de las cualidades del ser humano como sistema viviente con la que mantiene la capacidad de autoorganizarse y adaptarse para continuar aprendiendo.

Desde esta concepción en la educación ancestral el aprendizaje es integral y apuntan a dignificar la vida en sus múltiples dimensiones, porque el ser humano se reconoce como un ser natural, corporal y espiritual, dotado de conciencia reflexiva para discernir, decidir y transformar. Reconoce el respeto por la existencia en donde la sostenibilidad de la vida pende de óptimas relaciones consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. De ahí que, la educación ancestral se orienta hacia la armonía del sujeto con su ecosistema. En esa dirección, la educación ancestral coincide con el planteamiento de Edgar Morin (2001), en el que reconoce que la ruptura de este circuito relacional implica la muerte, tanto biológica como simbólica.

En las comunidades ancestrales, los procesos educativos se desarrollan como espacios vitales de formación, concebidos para enriquecer y transformar al ser humano en su integralidad. Esta educación se entiende como una construcción de existencia multidimensional –psíquica, corporal, espiritual e intelectual– que se dinamiza en la interacción con la diversidad cultural presente en la comunidad. Medina Bejarano (2017) sostiene que estos procesos deben estar mediados por un pensar-actuar creador y organizador, como lo sugiere David Bohm al describir a las comunidades como sistemas en “*flujo continuo*” (Bohm, D. 1998; 2), es decir, en constante transformación gracias a la participación activa de los individuos.

La educación ancestral se configura como un espacio en el que se cultiva lo que Humberto Maturana denomina la “*biología del amor*”, entendida como la emoción que sustenta la aprobación del “otro” como legítimo en la convivencia. Esta dimensión afectiva debe vivirse, según el autor, [...] *en el placer y la alegría de ver, tocar, oír, oler y reflexionar, que nos torna capaces de relacionar situación y contexto sin temor*” (Maturana, H. 1999; 67). En esta perspectiva, la educación se convierte en una práctica relacional,

enraizada en el cuidado, la libertad y la apertura al mundo, desde donde se generan vínculos genuinos entre seres humanos, naturaleza y cosmos.

Desde este enfoque, la educación ancestral se concibe como una forma de engendrar vida desde el arraigo cultural, donde la atención y la compromiso de la existencia se convierten en criterios fundamentales. En este horizonte, el sujeto educativo es entendido como un ser situado, en relación permanente con su territorio, portador de necesidades, saberes, sueños y contradicciones. Este sujeto, a la vez autónomo y relacional, se proyecta en diálogo con los otros y con el mundo, reconociendo su pertenencia a un entorno vivo. Por ello, en la educación se pone al sujeto en el centro del proceso educativo, como ser integral que construye mundo desde su propia experiencia.

La educación ancestral es tanto una apuesta política como un proceso cultural orientado al despliegue de las potencialidades humanas en sus diferentes aristas. Busca la sostenibilidad de la vida a través de modos alternos de relación con la madre tierra y la construcción comunitaria. Esta educación promueve una ética transformadora que se manifiesta en modos de producción, de organización y de participación social coherentes con los principios del cuidado, la justicia y la dignidad. Como lo menciona Paulo Freire [...] *la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*” (Freire, P. 2004). En esa línea, la educación ancestral apunta a la regeneración del tejido comunitario mediante la revitalización cultural y el ejercicio de ciudadanía activa.

En este marco, el aprendizaje se comprende como un proceso cognitivo, emocional y adaptativo que permite al ser humano construir su identidad en relación con los demás y con el mundo. No se trata solo de una operación racional, sino de una experiencia integradora que involucra la emoción, el gozo, la sensibilidad y la autoconciencia. Desde la teoría de la complejidad, se entiende que los entornos de aprendizaje son mediaciones vitales que posibilitan la comprensión del entorno junto al desenvolvimiento emocional de los niños (Morin, E. 2000). Aprender implica, entonces, reconocerse en la trama de la vida y asumir el compromiso ético de habitar el mundo con sentido.

Desde la educación ancestral se tiene en cuenta la habilidad íntima de los sujetos para adquirir conocimientos a través de ambientes apropiados. El ser humano aprende de acuerdo con su entorno y el aprendizaje le permite garantiza su supervivencia y desarrollo en el entorno. En tal sentido, en educación ancestral se reconoce la importancia que adquiere la

autoorganización en el ecosistema educativo; por ello, consideran al sujeto desde una dimensión multidimensional y propenden por su desarrollo integral ligado a la plenitud existencial, por lo que educación ancestral es integral y multidimensional que reconocen la existencia de múltiples escenarios educativos que se configuran desde diferentes dimensiones, convivenciales y educativas que pasan por transformaciones que van desde su organización espaciotemporal y su relación con la comunidad y las conexiones con los entornos comunitarios y medioambientales.

La educación ancestral parte del reconocimiento de la capacidad innata de los sujetos para construir conocimiento desde su experiencia en el entorno. Esta visión enfatiza la autoorganización como un principio clave en los ecosistemas educativos, donde se entiende al ser humano como un ser multidimensional cuya formación debe atender a su desarrollo integral y existencial. Esta perspectiva articula espacios educativos que integran dimensiones sociales, comunitarias y ambientales en un tejido continuo de transformación. Como sostiene Fritjof Capra, [...] *la comprensión de los sistemas vivos implica pensar en términos de patrones de organización, estructuras y procesos en red*" (Capra, F. 1996) lo que encuentra resonancia en el enfoque holístico de la educación ancestral.

La educación ancestral asume el aprendizaje como un proceso continuo, vital y existencial. Desde esta visión, la realidad es entendida como una totalidad compuesta por múltiples variables interconectadas, que el ser humano explora y reconstruye mediante su experiencia cognitiva. Esta perspectiva se alinea con el principio de "complexus" propuesto por Edgar Morin, quien señala que: [...] *el conocimiento no puede ser reducido a datos aislados, sino que debe comprender el entramado de relaciones entre los elementos*" (Morin, 1990). Así, la epistemología ancestral se erige sobre la comprensión de la interrelacionalidad entre ecosistemas, culturas y saberes, promueve el diálogo entre diferentes cosmovisiones en el contexto del aprendizaje intercultural.

En este aspecto, la educación ancestral trata de garantizar una igualdad socio-política en la participación de los aprendientes –algo que en otras esferas sociales no puede materializarse–, porque realmente existe un diálogo e intercambio intercultural en los procesos educativos. En esa dinámica, no existen reglas impuestas por grupos culturales dominantes, con lenguajes, categorías epistémicas o visiones de mundo dominantes, que impiden entrar en diálogo y menos entrar en posibilidad de crítica y 'autocrítica'. En este sentido, la epistemología de la educación ancestral tiene como intención evidenciar los presupuestos de cualquier cultura,

develarlos, desnudarlos y discutirlos, para comprender su fundamentación epistémica y conceptual, sus formas y modos como estructuran el mundo a partir de sus cosmovisiones. De ahí, da paso a la libre reflexión crítica y autocrítica, sobre planteamientos que cimentan o soportan una visión cultural definida, unas concepciones o teorías culturales, así como unas prácticas, acciones y ritualidades culturales. Por tanto, la educación ancestral propone un debate libre que busca alternativas, interrogando e investigando la fundamentación y la “racionalidad” cultural de los distintos grupos humanos, lo que en palabras de Marilyn Ferguson (1989), un nuevo universo es ante todo “*un espíritu nuevo*” o “*una mente nueva*”, para observar de distinto modo aquello que se consideraba era conocido.

Uno de los pilares de la educación ancestral es la garantía de una participación equitativa y plural en los procesos educativos. Este principio implica la superación de jerarquías epistémicas impuestas por culturas dominantes, fomentando un diálogo genuino entre saberes diversos. No se trata solo de reconocer otras culturas, sino de abrir espacios para su crítica, autocrítica y validación. En palabras de Catherine Walsh (2005), se trata de construir una “*interculturalidad crítica* que cuestione las estructuras de poder y permita “*leer el mundo desde otros lugares*”. Este enfoque propicia una educación emancipadora que, más que integrar, transforma las relaciones entre culturas.

La educación ancestral transfiere una conciencia sobre el valor de todo tipo de vida y de la vida humana, infunde una amplia reflexión ética y moral sobre los aspectos relacionados con la coarticulación entre la naturaleza y vida, donde el centro de reflexión es la vida que conecta con aspectos que avivan la espiritualidad humana. Allí la comunión, hombre naturaleza, genera una reflexión moral del ser humano en el proceso educativo donde no importa su posición ideológica, cultural, ética, política o económica, invitando a un trabajo transdisciplinario que garantice la dignidad y los valores intrínsecos –éticos, estéticos y cognitivos– del sujeto en procesos de aprendizaje. Porque el aprendizaje se transforma en un proceso de

[...] búsqueda de soluciones, cognitivas –científicas, filosóficas, tecnológicas, prácticas, éticas, estéticas, jurídicas y/o humanísticas– a las dificultades y problemas planteados por el ser humano y su relación con el medio ambiente”. (Morin, E. 1999; 14). [...] “a ética no puede reducirse a una enseñanza de normas, sino que debe formar conciencia y responsabilidad en la interdependencia. (Morin, E. 1999; 72).

Así, aprender se convierte en una búsqueda compartida de soluciones justas, humanas y sostenibles

PENSAMIENTO BIOCULTURAL EN LA EDUCACIÓN ANCESTRAL

La educación ancestral, al surgir de comunidades con una profunda diversidad espiritual²⁰ y cultural, no se adscribe a credos específicos, sino que favorece el respeto a la vida en sus diferentes expresiones. Su horizonte educativo se sitúa en la formación de sujetos éticos, conscientes y capaces de tomar decisiones desde el reconocimiento de su dignidad y de la naturaleza. Esta educación se encuadra en lo que se ha denominado pensamiento biocultural y transcomplejo, que considera la vida como un fenómeno relacional y sagrado. La educación ancestral busca así formar seres humanos comprometidos con el equilibrio entre desarrollo humano, la diversidad cultural y la sostenibilidad ecológica²¹.

El pensamiento biocultural y transcomplejo, desde la perspectiva de la educación ancestral, representa una integración profunda del conocimiento tradicional indígena. Reconoce la interdependencia entre la diversidad biológica y cultural, entendiendo que las prácticas culturales tradicionales están intrínsecamente ligadas al entorno natural. Eckart Boege (2010), describe el patrimonio biocultural como la combinación de recursos naturales manejados según patrones culturales, agrosistemas tradicionales y conocimientos ancestrales que reflejan una cosmovisión específica del mundo.

²⁰ En relación con el espíritu y su complejidad, Edgar Morin (2000) señala que la noosfera –esfera relacionada con lo espiritual– surgió junto con la humanidad. Con la aparición de mitos y divinidades, se desató una poderosa irrupción de entidades espirituales que impulsaron al ser humano hacia experiencias intensas como delirios, violencia, crueldades, actos de adoración, éxtasis y formas de elevación desconocidas en el mundo animal. Los diversos autores coinciden en que el espíritu se manifiesta como una realidad viva y activa, lejos de ser una abstracción sin vida; es, en esencia, el ser mismo. Así, nos encontramos inmersos en una selva donde los mitos, son enriquecidos constantemente en las culturas. Además, el método noológico –la noología, entendida como la teoría del espíritu– propuesto por Eucken (citado por Morin, 2000), constituye un enfoque particular para estudiar la vida y la actividad espiritual, así como sus manifestaciones, diferenciándose e incluso oponiéndose a los métodos de las ciencias naturales.

²¹ En Colombia, Ferney Noé Iyokina Gittoma y Marco Tulio Peña Trujillo (2015), destacan cómo las comunidades indígenas amazónicas integran la relación ser humano-naturaleza a partir del enfoque biocultural, utilizando este enfoque como base para la enseñanza de las ciencias naturales en las instituciones educativas de orden comunitario.

Ahora bien, dado que se refleja uno conocimientos ancestrales que dan cuenta de la cosmovisión, la educación ancestral se convierte en principal vehículo a través del cual se preserva, actualiza y transmite la memoria ancestral. De esta manera, tanto la memoria ancestral como educación ancestral constituyen pilares fundamentales en la pervivencia cultural de los pueblos indígenas así como la reproducción de su cosmovisión, prácticas y relaciones con el territorio.

La memoria ancestral manifiesta una acumulación de conocimientos, relatos, símbolos, prácticas y espiritualidades que han sido construidas colectivamente a lo largo de generaciones. Esta memoria no es meramente un registro del pasado, sino una forma viva de estar en el mundo, que orienta el presente y proyecta el futuro. Se expresa en cantos, mitos, lenguas, rituales, ciclos agrícolas, calendarios cósmicos y normas de convivencia. Como señala Catherine Walsh, [...] *La memoria ancestral no es solo historia; es fuerza vital y guía espiritual que se reactualiza en la lucha, en la palabra y en la práctica cotidiana de los pueblos.* (Walsh, C. 2009; 28). Mientras que la educación ancestral es el sistema mediante el cual las comunidades indígenas enseñan y aprenden a vivir en equilibrio con su ecosistema natural y comunitario. Es una educación no formal, profundamente situada en el territorio, basada en la observación, la participación, la oralidad, el ejemplo y la experiencia directa. Para Boaventura de Sousa Santos²², a educación de los pueblos indígenas no es una mera transmisión de contenidos, sino una práctica de existencia y resistencia, que reproduce su forma de vida en armonía con la naturaleza, (Santos, B. 2019).

En ese sentido puede resumirse que: la memoria ancestral mantiene el contenido y sentido que se transmite; guarda los relatos, mitos, técnicas, valores; resguarda la identidad colectiva y tiene una un carácter espiritual y ecológico. Mientras que la educación ancestral configura el medio y práctica de vida mediante la cual se transmite el conocimiento; la oralidad constituye el proceso por el cual se enseña; la educación ancestral reproduce esa identidad en los niños, jóvenes y adultos; es decir, educa y enseña el respeto por la madre tierra y los ancestros. En palabras de Fals Borda (1998), esta interrelación constituye una *“pedagogía de la memoria*

²² Frente a este aspecto se recomienda la obra *Educación para otro mundo posible*, publicada por CLACSO en 2019, donde Santos aborda la educación desde una perspectiva de resistencia y transformación social. En ella, se destaca la importancia de reconocer y valorar los saberes indígenas como fundamentales para construir alternativas al modelo educativo hegemónico

colectiva”, que fortifica la identidad y permite construir alternativas educativas desde las raíces culturales de cada pueblo.

La memoria ancestral constituye el fundamento vivo del saber indígena, y su transmisión intergeneracional es el núcleo de lo que se reconoce como educación ancestral. Esta memoria no es un simple recuerdo del pasado; es una forma de conocimiento vivencial que estructura la identidad, la espiritualidad, la ética y la relación con el territorio. Esta memoria se materializa en cantos, narraciones míticas, símbolos rituales, prácticas agrícolas, uso de plantas medicinales, sistemas de parentesco y lenguas originarias, todo lo cual constituye un corpus epistémico que ha sido transmitido oralmente de modo intergeneracional.

En este sentido, la educación ancestral no responde a modelos escolarizados ni a una lógica disciplinaria fragmentada, sino que emerge como una práctica relacional, territorial y comunitaria. Se aprende “haciendo con otros”, observando a los mayores, participando en los rituales y comprendiendo los ritmos de la naturaleza. En ese sentido Boaventura de Sousa Santos reafirma que [...] *La educación indígena es inseparable de la vida. No hay dicotomía entre aprender y vivir; enseñar es compartir existencia, y aprender es transformarse con el entorno*, (Santos, B. 2010; 45).

Esta visión integral rompe con la lógica de la modernidad occidental, al considerar que el conocimiento no es propiedad individual ni acumulación abstracta, sino un proceso colectivo, situado y espiritual. Por ello, la educación ancestral es, ante todo, pedagogía de la memoria, donde el conocimiento ancestral se actualiza continuamente mediante la participación activa en la vida comunitaria, [...] *La memoria colectiva no es un archivo muerto de tradiciones, sino una pedagogía de la resistencia y la creatividad popular*, (Fals Borda, O.1986; 127). Esta forma de educación es profundamente contextual, ética y holística. No busca simplemente enseñar contenidos, sino formar personas conectadas con su historia, su territorio y su comunidad. Por ello, la memoria ancestral no solo es el contenido de la educación ancestral, sino también su método, su sentido y su horizonte.

Por ello, la memoria biocultural juega un papel crucial en la educación ancestral²³. El concepto hace referencia al conjunto de conocimientos,

²³ En el caso de los Tikuna, la educación ancestral se articula con la memoria biocultural del territorio. Los conocimientos sobre los ciclos del río, los animales sagrados, los

prácticas, valores, lenguas, creencias y estilos de vivir que las comunidades fueron construyendo a lo largo de la historia en íntima relación con su entorno natural. Esta memoria se transmite de generación en generación, no solo por la palabra oral, sino también mediante rituales, el trabajo con la tierra, la cocina, la medicina tradicional y otras prácticas cotidianas que conectan cultura y biodiversidad. En ese sentido, Luisa Maffi, pionera en el campo de la diversidad biocultural sostiene que:

[...] El conocimiento tradicional, acumulado por generaciones, es un componente central de la diversidad cultural y biológica del planeta. La pérdida de lenguas y culturas amenaza también la pérdida del conocimiento ecológico tradicional. (Maffi, L. 2005)

Concepto que se complementa con las aportaciones de Víctor Toledo y Narciso Barrera –Bassols quienes afirman que:

[...] La memoria biocultural es la expresión simbólica y práctica de las estrategias adaptativas de los pueblos al entorno natural, moldeadas en formas de conocimiento, tecnología, cosmovisiones y valores."(Toledo & Barrera-Bassols, 2009).

En consecuencia la memoria biocultural se caracteriza por la relación entre cultura y territorio, porque los saberes se desarrollan en un entorno ecológico específico. La transmisión integral del conocimiento, porque son heredados a través de la oralidad o mediante prácticas sociales. Así mismo, permite el sustento de identidades colectivas que fortalecen el sentido de pertenencia y la continuidad cultural. Por tanto, constituyen la base para la resiliencia comunitaria, dado que permite enfrentar crisis ecológicas y sociales con conocimientos ancestrales.

EL PENSAMIENTO TRANSCOMPLEJO EN LA EDUCACIÓN ANCESTRAL

El pensamiento transcomplejo²⁴ propone una visión educativa promueve una comprensión holística y contextualizada del conocimiento en las

tiempos de siembra y pesca, los cantos rituales y las plantas curativas son enseñados por los sabedores en contextos de vida, no en aulas. Así lo describe el líder amazónico Ferney Noé Iyokina Gittoma: *[...] La educación propia de nuestros pueblos parte de nuestra memoria espiritual y de nuestra relación con la naturaleza. Aprendemos escuchando a los mayores, caminando con ellos por la selva, mirando los signos del bosque y soñando con los espíritus del agua*" (Iyokina Gittoma & Peña Trujillo, 2015; 8).

²⁴ .En la aplicación de las tendencias educativas contemporáneas, Juan Miguel González

prácticas educativas ancestrales, donde el aprendizaje no se limita a la transmisión de información, sino que implica una conexión profunda con el entorno, la comunidad y la espiritualidad. La educación ancestral valora la relacionalidad, la reciprocidad y la complementariedad, principios que también son esenciales en el pensamiento transcomplejo. La educación ancestral de las comunidades indígenas no se fundamenta en la fragmentación del conocimiento ni en la acumulación de información, sino en una visión integral del mundo donde todo está interconectado: el ser humano, la comunidad, la naturaleza, los astros y los espíritus. Esta cosmovisión se estructura en torno a tres principios fundamentales: la relacionalidad, la reciprocidad y la complementariedad.

En cuanto a la relacionalidad implica comprender que todo está vinculado, que nada existe de forma aislada. En las pedagogías ancestrales, educar no es transmitir datos, sino enseñar a vivir en equilibrio con las redes de la vida. Como explica Arturo Escobar [...] *Los mundos relacionales no separan naturaleza y cultura, sujeto y objeto, sino que ven la vida como un entretelado de relaciones que sostienen la existencia.* (Escobar, A. 2014; 24). En la práctica de vida, que en sí mismas son prácticas educativas indígenas, esta visión relacional se manifiesta, por ejemplo, en cómo los niños aprenden escuchando historias que conectan a los animales con los ancestros, a los ciclos de la luna con las prácticas agrícolas, o a los sueños con los saberes espirituales. La relacionalidad es, entonces, una educación del vínculo.

Mientras que la reciprocidad constituye el principio ético y práctico de dar y recibir, de cuidar al otro como forma de cuidarse a uno mismo. En la educación ancestral, este principio guía tanto las relaciones humanas como las interacciones con la naturaleza. Se aprende haciendo con otros, devolviendo lo aprendido a la comunidad. En palabras de Catherine Walsh, [...] *La reciprocidad es un principio de existencia que estructura los saberes y las prácticas ancestrales. No hay conocimiento sin compromiso con la vida comunitaria,* (Walsh, C. 2010; 42). La reciprocidad en la enseñanza se concreta en los *mingas* (trabajo colectivo), en el aprendizaje por observación y participación, y en los rituales donde se retribuye a la madre tierra.

Velasco (2016), argumenta que la educación debe ser vista como un sistema complejo, transdisciplinar e investigativo, donde el aula es una dinámica mental en la que los elementos didácticos se interrelacionan transdisciplinariamente

Por su parte, la complementariedad supone reconocer que las diferencias no son opuestas ni jerárquicas, sino necesarias para el equilibrio. Hombres y mujeres, ancianos y jóvenes, humanos y no-humanos cumplen roles distintos pero igualmente valiosos en el tejido de la vida. Esta visión se refleja en el aprendizaje intergeneracional y en la valoración del conocimiento espiritual junto al conocimiento práctico. Como explica Fernando Huanacuni, pensador aimara: [...] *El principio de la complementariedad nos enseña que el equilibrio no es uniformidad, sino armonía en la diversidad. Cada ser tiene su lugar y su saber*, (Huanacuni, F. 2010; 64).

Estos mismos conceptos se encuentran en el pensamiento transcomplejo, un enfoque emergente que busca ir más allá de la fragmentación disciplinaria y de la lógica lineal para proponer una mirada holística, relacional e integradora del conocimiento. Inspirado en pensadores como Edgar Morin, Basarab Nicolescu y Juan Miguel González Velasco, el pensamiento transcomplejo recupera principios que dialogan profundamente con las sabidurías ancestrales. Para Morin. [...] *La complejidad no se opone a la claridad, sino a la simplificación. Requiere pensar los nexos, las interacciones, las retroacciones*. (Morin, E. 1990; 30), y Juan Miguel González sostiene que:

[...] La transcomplejidad propone una forma de pensar que no fragmenta la realidad, sino que la concibe como un sistema de relaciones interdependientes, abierta a la espiritualidad, la ética y la experiencia, (González Velasco, J. 2016, 91).

De tal modo, la convergencia entre la educación ancestral y el pensamiento transcomplejo abre caminos hacia una educación para la vida, donde educar es una práctica de conexión, cuidado y transformación. Tanto la educación ancestral como el pensamiento transcomplejo valoran el conocimiento situado en la experiencia y el territorio, el respeto por la diversidad epistemológica, la conciencia de la interdependencia entre todos los seres y el reconocimiento del rol espiritual y ético del conocimiento. Por tanto, relacionalidad, reciprocidad y complementariedad no solo son principios de la educación ancestral indígena, sino también fundamentos epistemológicos del pensamiento transcomplejo. Esta afinidad invita a construir diálogos de saberes que enriquezcan las prácticas educativas desde una perspectiva plural, intercultural y descolonizadora.

LA EDUCACIÓN ANCESTRAL EN EL MARCO DEL EL BUEN VIVIR

La educación ancestral plantea un camino de desarrollo integral, que potencia las capacidades del sujeto, su núcleo familiar y la comunidad, en función del bien común y la justicia comunitaria, que en las comunidades indígenas se reconoce como el *Buen Vivir*²⁵, conocido en lengua Quechua como *Sumak Kawsay* y en lengua Aymara como *Suma Qamaña*²⁶ Este concepto surge de una relación holística con el entorno, en la que no existe una separación entre lo humano y lo no humano. En las palabras del filósofo indígena aymara Fernando Huanacuni:

[...] El Buen Vivir no es un simple planteamiento alternativo al desarrollo; es el resultado de una cosmovisión ancestral que entiende la vida como un tejido relacional entre seres humanos, naturaleza, cosmos y espiritualidad, (Huanacuni, F. 2010; 26).

El *sumak kawsay* o *Suma Qamaña* se fundamenta en principios que reflejan la interconexión entre los seres humanos con la naturaleza tales como:

- Relacionalidad, que da cuenta de la interconexión entre todos los elementos del universo. Es decir, reconoce que todo está interconectado, no hay jerarquías entre los seres vivos.
- Reciprocidad, referido a la relación mutua y equilibrada entre los seres humanos y la naturaleza. De ahí, las relaciones sociocomunitarias y naturales se rigen por el intercambio equitativo.

²⁵ El concepto de *Buen Vivir*, es un principio filosófico, ético y político que proviene de las cosmovisiones indígenas de Iberoamérica. Representa una cosmovisión indígena que propone una vida en armonía con uno mismo, la comunidad, la madre tierra y el cosmos. Esta concepción se aleja de las nociones occidentales de desarrollo centradas en el crecimiento económico individual, priorizando en cambio el equilibrio, la reciprocidad y la plenitud colectiva. Por ello, el Buen Vivir no es simplemente una categoría económica o un nivel de bienestar individual, sino un modo integral de convivencia. *[...] El 'buen vivir' no significa vivir mejor que los otros, sino vivir en plenitud con los otros y con la naturaleza. Es la vida en comunidad en armonía con la Pachamama (Madre Tierra), con identidad cultural, sentido de pertenencia y visión de largo plazo. (Acosta, 2010; 41).*

²⁶ Tal como lo expresa el líder indígena Quechua Luis Macas, *[...] El sumak es la plenitud, lo sublime, excelente, magnífico, hermoso(a), superior. Kawsay es la vida, es ser estando. Por lo tanto, el sumak kawsay es la vida en plenitud, la vida en excelencia material y espiritual, (Macas, L. 2010; 14–16)*

- Complementariedad, en el que se reconoce que los opuestos pueden ser complementarios, promoviendo la cooperación sobre la competencia. Por ello, la diversidad no es vista como oposición, sino como complementariedad necesaria.
- Correspondencia, referido a la armonía y proporcionalidad entre los elementos de la realidad, finalmente,
- Equilibrio, que busca el equilibrio entre todos los elementos de la vida es central.

Estos principios promueven una vida colectiva y equilibrada, donde el bienestar individual está intrínsecamente ligado al bienestar de la comunidad y del entorno natural. En ese sentido, la educación ancestral se inspira en estos principios porque el respeto a los seres sagrados como la naturaleza –La Madre Tierra y el Ser Humano– determinan límites sostenibles y valores comunitarios, pues:

[...] No se trata de vivir mejor, sino de vivir bien. No se trata de tener más, sino de ser más, en armonía consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, (Gudynas, 2011; 35).

De esta manera, en el *Buen Vivir*, la educación ancestral constituye un modo de vida que pretende la plenitud y la concordia, fundamentada en los conocimientos ancestrales de las comunidades indígenas, ofreciendo una visión alternativa y sostenible frente a los modelos de desarrollo tradicionales incubados por mundo y la cultura occidental y con el error preponderante de concebirse como el único existente.

De otro lado, el buen vivir permite construir un marco epistémico integrador que rescata los conocimientos indígenas, reconoce la interdependencia de los sistemas vivientes y desafía la fragmentación del conocimiento moderno. La educación ancestral en las cosmovisiones indígenas está orientada a la transmisión de conocimientos colectivos, relacionales y espirituales, profundamente conectados con el territorio y el equilibrio con la naturaleza. En este sentido, el Buen Vivir es el horizonte formativo de estos procesos:

[...] La educación en el Buen Vivir no separa al ser humano de su entorno, sino que lo educa como parte de una totalidad viva y

relacional; enseña a vivir con respeto, reciprocidad y armonía con la naturaleza, (Walsh, C. 2010; 58).

Los pueblos originarios no educan para la competencia individual ni para el éxito económico, sino para la convivencia armónica. Esta educación forma parte de una ontología relacional²⁷ donde los seres no existen de manera aislada, sino a manera nodos en una red de relaciones dinámicas y significativas que los constituyen y sostienen. Así, la existencia es concebida como un entramado vivo, donde humanos, animales, plantas, ríos, montañas, ancestros y fuerzas espirituales están intrínsecamente conectados.

Por ello, desde la perspectiva del *Buen Vivir* y de las cosmovisiones indígenas, la ontología relacional no debe entenderse como un mero trasfondo metafísico o como una categoría abstracta que describe el mundo. Por el contrario, se trata de una práctica vital y educativa, un modo concreto de residir el mundo y reproducirlo a través de la educación. En este sentido, aprender es, ante todo, un *acto de vinculación* con la vida y un *acto de cuidado* hacia aquello con lo que se está en relación: la comunidad, la naturaleza, los ritmos del territorio y los ciclos cósmicos.

La educación ancestral no separa la cognición de la emoción, ni el saber del cuerpo, ni el aprendizaje de la experiencia. Aprender no es acumular conocimientos separados del entorno, sino cultivar relaciones vivas, sensibles, éticas. Como señala la antropóloga Nuria Alcaraz:

[...] Las ontologías relacionales no se limitan a describir cómo se concibe el mundo, sino que implican modos específicos de estar, conocer y enseñar en él. En este marco, educar es formar sujetos relacionales, capaces de cuidar, sentir y corresponder, (Alcaraz, 2019; 102).

²⁷ Hablar de una *ontología relacional* implica cuestionar la idea moderna de que los seres existen como entidades separadas, autónomas y autosuficientes. En contraste, muchas cosmovisiones indígenas de los pueblos originarios del continente americano como las de los pueblos quechua, aymara, mapuche, nasa o Tikuna, parten de la premisa de que el ser no se da fuera de las relaciones, sino que *es en la medida en que se relaciona*. En ese sentido, la educación ancestral en el *Buen Vivir* no puede comprenderse desde una visión instrumental del conocimiento ni desde una ontología individualista, propia del pensamiento moderno occidental. Aspectos que diferencian la educación occidental de la educación ancestral de los pueblos originarios.

En la educación ancestral vivenciada por las comunidades indígenas, el proceso educativo está profundamente ligado al contexto y al territorio. Aprender a sembrar, a curar, a cantar, a leer los ciclos del río o del cielo, son formas de conocer que solo pueden realizarse *en relación*. Estas relaciones no son solo funcionales, sino afectivas, éticas y espirituales. De esta manera, educar es aprender a establecer vínculos respetuosos y sostenibles con todos los componentes de la vida.

Esta comprensión relacional del aprendizaje dialoga estrechamente con el pensamiento de Francisco Varela, quien plantea que el conocimiento es siempre *enactuado*, es decir, que surge en la interacción con el entorno, en la acción situada y en la corporalidad: [...] *La cognición no es la representación de un mundo preexistente, sino la historia de acoplamientos estructurales mediante los cuales se constituye un mundo propio*, (Varela, F. Thompson, E. y Rosch, I. 1991; 173).

De este modo, la educación basada en una ontología relacional se sitúa también en el campo de lo que Félix Guattari (1992), denominaría una *ecosofía*²⁸, una ética pedagógica del cuidado de sí, de los otros y del planeta. Esta educación no está orientada al rendimiento, sino a la *correspondencia con la vida*, a la reciprocidad con lo que sostiene nuestra existencia. Pues lo [...] *Lo importante no es dominar el saber, sino saber habitar el mundo con cuidado, con dignidad y con alegría*, (Walsh, C. 2012; 67).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje deja de ser una operación técnica y se convierte en una práctica espiritual, estética y ecológica. Implica formar seres humanos con sensibilidad para percibir los vínculos que los constituyen, con capacidad de agradecer, de cuidar, de compartir y de resistir a las lógicas que fragmentan la vida.

²⁸ El concepto de *ecosofía* no solo apunta a una ética ambiental, sino a una transformación integral de los modos de vida, pensamiento y relación, en clave política, cultural y educativa. A partir del concepto de *ecosofía*, Guattari propone una visión compleja e integrada de la ecología que articula tres dimensiones interdependientes: a) la ecología ambiental, referida a la relación con el entorno natural. b) la ecología social que aborda las relaciones entre grupos humanos, estructuras sociales y formas de organización, y c) la ecología mental o subjetiva que trata de los modos de sentir, percibir y pensar del individuo. [...] *Las tres ecologías son indisociables, y deben ser tratadas de forma conjunta en una nueva praxis ecosófica que conjugue la reconstrucción ambiental, social y subjetiva*. (Guattari, F. 1992; 37).

Desde esta comprensión, la educación ancestral no es un proceso de transferencia de información abstracta, sino una práctica vital de iniciación a la relacionalidad. El acto de educar está orientado a formar sujetos capaces de comprender, sostener y renovar sus vínculos con la comunidad, el territorio y el cosmos. No se trata de educar para “*ser alguien*” en sentido competitivo-individualista, sino de aprender a vivir bien con los otros y con la naturaleza –la Madre tierra– en equilibrio. [...] *En las comunidades indígenas, educar no es preparar para un futuro individual, sino para la continuidad colectiva de la vida en su diversidad y plenitud*” (Ticona Alejo, 2008; 112).

En consecuencia, en la educación ancestral la ontología relacional se encuentra en estrecha relación y como afirma Arturo Escobar, [...] *En las ontologías relacionales, las entidades no preexisten a sus relaciones, sino que emergen de ellas. El mundo no está hecho de cosas, sino de vínculos*, (Escobar, A. 2014; 59). En este marco, la educación ancestral indígena promueve un saber que no es fragmentado ni jerárquico, sino contextual, situado y transgeneracional. La enseñanza no ocurre solo en la escuela –cuando la hay–, sino en los caminos del monte, en la cocina, en el ritual, en el canto, en la siembra, en el cuidado del río. Los saberes se tejen en la experiencia cotidiana, en la convivencia con el entorno, en la escucha de la palabra de los mayores. Esta pedagogía relacional, encarnada y oral, desafía la lógica colonial del conocimiento como acumulación abstracta y desarraigada.

Gregory Cajete, pedagogo indígena de origen Tewa, lo expresa con el siguiente argumento:

[...] La educación indígena es una forma de vivir que implica relacionarse con la naturaleza, con los seres humanos y con lo espiritual. No se trata de preparar individuos aislados para el mercado, sino de formar personas responsables dentro del tejido de la vida” (Cajete, G.1994; 35).

Este enfoque educativo se enlaza también con el pensamiento complejo de Edgar Morin, para quien el conocimiento no puede escindirse del contexto, de la vida y de la ética: [...] *Todo conocimiento es un conocimiento contextual, situado. Separar al sujeto de su entorno es desconocer su modo de existencia*, (Morin, E. 2005; 28). Por lo tanto, una educación desde una ontología relacional es una educación para la vida en comunidad, para el cuidado mutuo, para el reconocimiento de la interdependencia y la

corresponsabilidad. Por ello, como se ha señalado encarna una, educación ecosófica, pues conecta la ética, la ecología y la subjetividad.

Ahora bien, con respecto a la ecosofía propuesta por Guattari, (1992) –cobija dimensiones ecológicas interconectadas: la “*ecología ambiental*”, la “*ecología social*” y la “*ecología mental o subjetiva*”–, es una concepción que dialoga, de manera fecunda, con las cosmovisiones indígenas americanas, donde el conocimiento, la vida comunitaria y el equilibrio con la naturaleza son indisociables. En esa dirección, la educación ancestral puede entenderse como una práctica ecosófica originaria, es decir, como una educación que cuida de la Tierra, de la comunidad y del espíritu. A través del aprendizaje situado en el territorio, del vínculo con los ciclos de la vida y del respeto por los conocimientos ancestrales y tradicionales, se cultiva un modo de ser que no separa el pensar, el sentir y el hacer. [...] *No se trata simplemente de preservar el medio ambiente, sino de replantear nuestras formas de vida, nuestras formas de pensar y nuestras relaciones sociales*, (Guattari, 1992; 30).

Esta afirmación encuentra eco en las prácticas y los procesos educativos de muchos pueblos indígenas, donde el aprender no se da en aislamiento ni en competencia, sino en comunión. Por ejemplo, en las comunidades Tikuna del Amazonas colombiano, el aprendizaje de los jóvenes ocurre en la interacción cotidiana con el bosque, los mayores, los animales y los ciclos lunares. Es una educación que se despliega como un proceso integral de formación sensible y espiritual, que no puede escindirse de la vida misma. Por tanto, desde el marco del Buen Vivir, estas prácticas no son residuales ni tradicionales en sentido folclórico; por el contrario, son expresiones vivas de una racionalidad alternativa que puede nutrir las luchas actuales por una vida sostenible, justa y plural. Como lo plantea Alberto Acosta:

[...] El Buen Vivir no es una receta, sino un proceso abierto que implica un cambio de civilización: desde la acumulación hacia la regeneración, desde la competencia hacia la reciprocidad, (Acosta, A. 2010; 13).

La ecosofía, entonces, no debe verse como un concepto exclusivamente filosófico occidental, sino como un puente para articular las sabidurías indígenas con los desafíos contemporáneos. Así, la educación ecosófica puede inspirarse en la educación ancestral para fomentar una cultura de cuidado, relacionalidad y armonía entre cuerpos, comunidades y territorios. Una educación que no forme individuos aislados, sino seres

corresponsables de la vida. Desde esta mirada, el *Buen Vivir* no es solo un horizonte político o económico alternativo, sino un principio educativo profundo: enseña a *ser con otros* –humanos y no humanos–, a *cuidar* en lugar de explotar, a *escuchar* en lugar de dominar, a *aprender a través del vínculo* en lugar de abstraerse de él. Se trata de una ontología educativa del cuidado, de la reciprocidad y de la vida en plenitud.

En las cosmovisiones indígenas, el ser no se define por su autonomía, sino por su pertenencia a un entramado de vínculos con otros seres humanos, con los seres no humanos, con los ancestros, con el territorio y con las fuerzas espirituales. Así, educar no es simplemente transmitir contenidos, sino cultivar relaciones que sostienen la vida, tal como expresa Arturo Escobar, [...] *En las ontologías relacionales, los seres existen por y en sus relaciones; no son sustancias individuales, sino nodos en redes de relacionalidad*, (Escobar, A. 2014; 59).

Este tipo de educación relacional enseña a no dominar el mundo, sino a como habitarlo con respeto, reciprocidad y equilibrio, reconociendo que todo acto humano tiene consecuencias que afectan al conjunto de la vida. En este sentido, la educación ancestral promueve una ética de la coexistencia. Sobre esta consideración Gregory Cajete, investigador indígena Tewa, señala que la educación indígena parte de una visión holística y relacional del conocimiento:

[...] La educación indígena es un proceso holístico que involucra la mente, el cuerpo, las emociones y el espíritu, y se sitúa dentro de la red de relaciones que conectan a los seres humanos con todos los aspectos del universo, (Cajete, G. 1994; 34).

Desde esta perspectiva, la ontología relacional no es solo un trasfondo metafísico, sino una actividad educativa y pedagógica, en la que se aprende *con y desde* las relaciones: con la comunidad, con la naturaleza, con los ciclos cósmicos. Es decir, aprender es un acto de vinculación y de cuidado. Enfoque coincide con los principios del pensamiento complejo, que reconoce la inseparabilidad entre el sujeto y su entorno: [...] *El ser humano no está separado del mundo, sino que es parte integrante de él. Todo conocimiento implica una relación entre el conocedor y lo conocido*, (Morin, E. 2005; 89). Por tanto, la educación desde una ontología relacional no solo transmite contenidos, sino que forma sujetos conscientes de su interdependencia comprometidos con el cuidado de la vida en sus diferentes expresiones.

Ahora bien, desde las ciencias de la complejidad, al estudiar los sistemas dinámicos, no lineales y autoorganizativos, estos ofrecen un lenguaje científico compatible con la visión del Buen Vivir. Ambas perspectivas reconocen la interconexión, la no linealidad y la potencialidad autoorganizativa de los sistemas vivos y sociales. Desde la complejidad, un sistema no lineal es aquel en el que pequeñas variaciones pueden generar efectos desproporcionados, y donde el comportamiento global no puede preverse a partir del análisis de las partes por separado. Esta dinámica también rige los ecosistemas, las culturas y las sociedades, que funcionan como totalidades interdependientes, en constante transformación. En palabras de Edgar Morin: [...] *Un sistema complejo no puede reducirse a la suma de sus partes, pues produce propiedades emergentes, producto de la organización y de las interacciones*, (Morin, E. 2005; 39).

Esta lógica resuena profundamente con las cosmovisiones indígenas con los fundamentos del Buen Vivir, que también entienden la vida como el tejido de relaciones múltiples, en el cual todo está vinculado: el ser humano, la naturaleza, los ancestros, el tiempo, el territorio, el cosmos. En estas concepciones, los procesos no son lineales ni unidireccionales, sino cíclicos, reticulares, transversales. Así lo expresa Enrique Leff: [...] *Las racionalidades indígenas se fundamentan en una lógica del entrelazamiento, donde los saberes emergen de las relaciones y no de la separación entre sujeto y objeto*” (Leff, E. 2014; 87).

La autoorganización por su parte, se refiere a la capacidad que tienen los sistemas vivos para generar orden y coherencia interna sin necesidad de un control externo centralizado. Esta idea encuentra eco en la noción andina del *ayllu* o en la idea amazónica del *equilibrio*, donde la organización social no depende de jerarquías fijas, sino de la reciprocidad, la complementariedad y la redistribución. Desde esta perspectiva, tanto la ciencia de la complejidad como el Buen Vivir promueven un pensamiento relacional, capaz de dar cuenta de la diversidad, la inestabilidad, la retroalimentación y la creatividad de los sistemas. Ambas rechazan las lógicas de control, dominio y predictibilidad total, y en su lugar valoran la emergencia, la pluralidad y el ajuste dinámico como condiciones para la sostenibilidad de la vida.

Este punto de convergencia no significa una homogeneización de saberes, sino una posibilidad de diálogo epistémico entre la racionalidad científico-compleja y las racionalidades ancestrales. Como lo plantea Catherine Walsh, este tipo de encuentros deben partir de un reconocimiento radical de la diferencia, pero también de la interdependencia: [...] *Se trata de*

construir puentes entre saberes, no para colonizar unos con otros, sino para pensar en común, desde la diversidad, alternativas civilizatorias, (Walsh, 2010; 75). En síntesis, el lenguaje de la complejidad –con sus conceptos de no linealidad, emergencia y autoorganización– puede ser una herramienta poderosa para revalorizar y traducir el sentido profundo del Buen Vivir en un registro que dialogue con el mundo académico y científico, sin traicionar su raíz filosófica ni su anclaje territorial.

Por ello, estos concepto se enriquecen y se hacen extensivos hacia la conceptualización de autoecoorganización, que desde la perspectiva de Edgar Morin, opera como principio básico, porque [...] *La complejidad es la unión entre lo uno y lo múltiple, entre la totalidad y la parte, entre el ser y su contexto,* (Morin, E. 2005; 14). Este principio es coherente con la cosmovisión del Buen Vivir, donde cada ser está en relación con un todo más amplio que incluye el cosmos, la comunidad y la tierra. Pues el paradigma complejo propone una “*ecología del saber*” que se conecta con los saberes indígenas, [...] *Los conocimientos indígenas constituyen formas de complejidad vivida, donde la vida y el conocimiento no están escindidos, sino integrados en una experiencia relacional con el mundo*” (Núñez, 2012; 89).

Razón por la cual Morin, rechaza la fragmentación del conocimiento y propone una visión transdisciplinaria, sistémica y contextual. Este enfoque dialoga profundamente con el Buen Vivir porque ambos promueven una comprensión integrada de la vida, [...] *El pensamiento complejo es el pensamiento del tejido (complexus), del entramado; es decir, del conjunto de relaciones e interacciones*” (Morin, E. 1990, 135). De este modo, en las culturas indígenas, la vida es precisamente un tejido de relaciones. La visión del Buen Vivir, lejos de una racionalidad lineal y reduccionista, es una racionalidad de la vida situada, [...] *El Sumak Kawsay no puede entenderse desde categorías abstractas o universales, sino desde una lógica situada, experiencial y relacional,* (Escobar, A. 2014; 53). De tal manera, el pensamiento complejo otorga un camino epistemológico para comprender y legitimar el Buen Vivir como alternativa al paradigma moderno occidental.

Promueve principios como la equidad, la participación, la solidaridad y la sustentabilidad como bases de una sociedad renovada. Edgar Morin advierte que [...] *la educación del futuro deberá enseñar una comprensión humana de sí misma y del otro*” (Morin, E. 2000; 16), y en ese sentido, la propuesta ancestral responde a la urgencia de reconectarnos con nuestra

humanidad compartida, reconociendo la pluralidad cultural como fuente de enriquecimiento mutuo.

En otras palabras, a educación ancestral busca el florecimiento integral del ser humano en su condición humana, considerando su dimensión relacional con el entorno y con los otros. Esta forma de educación propicia el aprendizaje del Buen Vivir, en sintonía con la naturaleza y la diversidad cultural. Se orienta hacia una educación de y en la vida que valora la experiencia, la memoria colectiva y el respeto mutuo. Como afirma Freire (1997), no existe palabra verdadera que no esté unida sólidamente entre acción y reflexión. En este marco, el aprendiente se interroga sobre su ser en el mundo a partir de preguntas fundantes: ¿quién soy?, ¿de dónde vengo?, ¿hacia dónde voy?, lo que sitúa su aprendizaje en un horizonte cultural y existencial profundo.

Estas preguntas esenciales no solo orientan la reflexión individual, sino que constituyen un eje formativo en las comunidades ancestrales. La educación se convierte así en un espacio de autoconocimiento y reconocimiento mutuo, donde el ser humano comprende su existencia como compleja y contradictoria. Edgar Morin (2000) sostiene que la condición humana está marcada por el “arraigamiento y desarraigamiento simultáneo”, pues el ser humano habita tanto el cosmos como la cultura, lo natural y lo simbólico. Por ello, la educación ancestral debe acompañar al individuo en este tránsito existencial, guiándolo hacia una conciencia abierta, flexible y capaz de habitar la incertidumbre sin temor. Sobre este planteamiento Edgar Morin expresa que:

[...] Somos resultado del cosmos, de la naturaleza, de la vida, y agrega, pero debido a nuestra humanidad misma, a nuestra cultura, a nuestra mente, a nuestra conciencia, nos hemos vuelto extraños a este cosmos que nos es secretamente íntimo. (Morin, E. 2000; 15)

Edgar Morin expresa que, esta afirmación pone de relieve la paradoja de la existencia humana: formamos parte del mundo, pero nuestra conciencia nos separa de él. En este contexto, la educación ancestral aparece como un puente que reconcilia esa escisión, cultivando una espiritualidad situada, un pensamiento relacional y una ética del cuidado que reencanta la existencia.

[...] En el concepto de existencia humana el ser humano se encuentra escindido de él mismo y de su entorno, por lo que la

educación ancestral busca la apropiación cultural para dar sentido al pensar, es decir, para orientar como pensar, a razonar y posibilitar la concienciación. Porque con nuestro pensamiento y la conciencia, conocemos el mundo físico de nuestro entorno, como el punto de un holograma; es decir, llevamos toda la humanidad, toda la vida, todo el cosmos, incluyendo los misterios que viven en lo más íntimo de la naturaleza humana. Sobre esta consideración, (Medina Bejarano, R. 2017; 52).

Edgar Morin (2000) sostiene que el ser humano alcanza su plenitud como tal únicamente a través de la cultura, la cual es inseparable del cerebro humano. En otras palabras, nuestra existencia está profundamente marcada por lo cultural. Sin embargo, el cerebro, entendido solo como un órgano colmado de facultades para actuar, apreciar, conocer y aprender, no basta por sí solo; necesita de la mente, que aporta las capacidades de discernimiento, conciencia y pensamiento reflexivo. También lo complementa la espiritualidad²⁹, concebida, no como un fenómeno aislado o puramente subjetivo, sino como una emergencia sistémica que surge de la interacción dinámica entre múltiples niveles del ser humano (biológico, psicológico, social y cultural) y su entorno. Un conjunto unido que constituye el mundo cultural en una tríada cerebro-mente-cultura.

La educación ancestral asume la tarea de restaurar el vínculo entre el ser humano y su entorno, una relación que ha sido fracturada por modelos educativos fragmentarios y reduccionistas. Al promover la conciencia del pensar y del sentir, esta propuesta pedagógica permite al sujeto orientarse en el mundo de manera crítica y creativa. Desde esta perspectiva, el conocimiento es un acto de integración que enlaza lo biológico, lo mental, lo social y lo espiritual. Como lo plantea Morin (2000), “el conocimiento es al mismo tiempo una construcción, una traducción y una interpretación del mundo”. Por ello, educar implica también una labor ontológica: formar seres humanos capaces de habitar el mundo con sentido.

En este sentido, la cultura, se autoorganiza en un agregado de conocimientos, saber-hacer, reglamentos, pautas, cánones, modelos, interdicciones, habilidades, dogmas, opiniones, valores, invenciones,

²⁹ La espiritualidad en las ciencias de la complejidad, es un proceso emergente, dinámico y autoorganizado que se manifiesta en la búsqueda de sentido, conexión y trascendencia, resultado de la interacción no lineal entre factores cognitivos, emocional, cultural, social y ecológico en sistemas humanos complejos.

transferidos generacionalmente³⁰. Y cada uno de estos aspectos influyen, de forma individual pero además constituirá un todo que organizará el tejido comunitario. Así en la educación ancestral cada aprendiente comprende aquello que lo identifica y lo hace diferente en su interacción con los otros. También lo aproxima a comprender las culturas de los demás, a interactuar con los otros y admitir y acceder a su diversidad y a recibir influencias tanto en lo particular y como en lo colectivo, Sumado a esto, a asimilar a cada ser humano como un “todo”, un ser sistémico, planetario e irrepetible a la vez. Es decir, comprender que existe la pluriculturalidad y que ella en el proceso de enseñanza aprendizaje intercultural permite la interculturalidad como un enriquecimiento comunitario.

La cultura, desde la mirada ancestral, es un sistema autoorganizado de conocimientos, prácticas, valores y símbolos que se transmiten generacionalmente y dan forma al tejido comunitario. La educación, en este marco, permite al aprendiente reconocerse en su singularidad e interactuar con otras culturas desde el respeto y la reciprocidad. Se promueve una visión del ser humano como totalidad: un ser planetario, complejo y único. La pluriculturalidad no es solo coexistencia, sino una oportunidad para el enriquecimiento mutuo, donde la interculturalidad se convierte en una experiencia transformadora de aprendizaje colectivo.

CONCLUSIONES

La educación ancestral representa un sistema complejo de formación integral profundamente enraizado en los conocimientos, prácticas y espiritualidades de las comunidades originarias. Su carácter comunitario y su vínculo con el territorio le otorgan una naturaleza relacional y situada, que la diferencia radicalmente de los modelos escolares hegemónicos. Esta forma de educación no se limita a la transmisión de contenidos, sino que articula dimensiones cognitivas, emocionales, éticas y espirituales del ser humano, permitiendo la reproducción, renovación y continuidad de los modos de vida indígenas y la consolidación de sus identidades colectivas.

La memoria ancestral y la memoria biocultural constituyen los núcleos fundamentales de la educación ancestral. La primera encarna el saber

³⁰ Desde esta manera, el conocimiento, la percepción y la comprensión sobre la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad generan una conciencia intercultural, que abarca, también, el reconocimiento de la diversidad regional y comunitaria a la vez.

profundo transmitido oral y vivencialmente a través de generaciones, mientras que la segunda expresa la interrelación entre prácticas culturales y territorios ecológicos. Ambas conforman una base ética y epistemológica desde la cual se articulan procesos educativos encarnados en la vida cotidiana, en el contacto con la madre tierra y en la ritualidad. Son, en esencia, los contenidos, sentidos y horizontes que se preservan, actualizan y transforman mediante la acción educativa ancestral.

Los principios de relacionalidad, reciprocidad y complementariedad son los fundamentos filosóficos que sostienen la educación ancestral y permiten su articulación con el pensamiento transcomplejo. Estos principios, presentes en las cosmovisiones indígenas, promueven una visión holística y no fragmentada del mundo, donde cada ser existe en función de su relación con los demás. Al mismo tiempo, el pensamiento transcomplejo propone una forma de conocer basada en la interdependencia, la no linealidad y la emergencia. Esta afinidad entre ambas formas de pensamiento revela caminos fértiles para construir epistemologías interculturales y alternativas educativas integradoras.

La educación ancestral se inscribe dentro del horizonte filosófico del Buen Vivir, como propuesta de vida armónica entre el ser humano, la naturaleza –Madre Tierra– y la comunidad. Este paradigma, propio de los pueblos originarios –andinos y amazónicos–, promueve una ética relacional y sustentable que rechaza la acumulación material, el extractivismo y el individualismo competitivo. En este sentido, la educación ancestral se concibe como una pedagogía ecosófica, en la que aprender es cuidar, corresponder y vivir en equilibrio con los ciclos vitales. Se trata de una propuesta educativa profundamente ligada a la sostenibilidad ecológica y a la justicia comunitaria.

El reconocimiento de la educación ancestral como una forma legítima y compleja de conocimiento exige abrir espacios para el diálogo de saberes, que ponga en relación las racionalidades indígenas con las ciencias contemporáneas desde el respeto, la reciprocidad y la horizontalidad. Esta tarea implica descolonizar el pensamiento educativo, superar las jerarquías epistémicas y revalorar las múltiples formas de conocer y enseñar presentes en los pueblos indígenas. La educación ancestral no solo aporta contenidos distintos, sino que ofrece claves metodológicas, éticas y políticas para repensar la educación desde un enfoque plural, intercultural y transformador.

REFERENCIAS

- Acosta, Alberto. (2010). *El Buen Vivir: una vía para el desarrollo*. Quito, Fundación Friedrich Ebert.
- Alcaraz, Nuria. (2019). *Educación indígena y ontologías relacionales*. Bogotá, Ediciones Universidad Nacional.
- Assmann, Hugo. (2002). *Reencantar la educación: Hacia una pedagogía transformadora*. Bogotá, Magisterio.
- Bertalanffy, Ludwig Von. (2007). *Teoría general de los sistemas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Boff, Leonardo. (2002). *Ética y espiritualidad: Propuestas para una nueva sociedad*. Madrid, Trotta.
- Boege, Eckart. (2010). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México*. México: INAH.
- Bohm, David (1998). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona, Kairós.
- Cajete, Gregory. (1994). *Look to the Mountain: An Ecology of Indigenous Education*. Durango: Kivaki Press.
- Capra, Fritjof. (1996). *La trama de la vida: Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona, Anagrama.
- Capra, Fritjof & Luisi, Pier Luigi. (2014). *The Systems View of Life: A Unifying Vision*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Colom, Antonio. (1992). *Educación intercultural y diversidad cultural*. Madrid, Narcea.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. –CRIC –. (2005). *Educación Propia: Una propuesta desde los pueblos indígenas del Cauca*. Popayán, CRIC.
- Eliade, Mircea. (1957). *El mito del eterno retorno*. Madrid, Alianza Editorial.

- Escobar, Arturo. (2014). *Sentipensar con la Tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, UNAULA.
- Fals Borda, Orlando. (1986). *El reto de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Fals Borda, Orlando. (1998). *La historia doble de la costa*. Bogotá, El Áncora Editores.
- Ferguson, Marilyn. (1989). *La conspiración de Acuario*. Barcelona, Kairós.
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2004). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- Froufe, Carmen. (2001). *Educación intercultural y desarrollo comunitario*. Madrid, Narcea.
- González Velasco, Juan Miguel. (2016). *La transcomplejidad: una nueva forma de pensar la educación*. Revista Conciencia, 9(1), 87–99.
- Gudynas, Eduardo. (2011). *Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo*. América Latina en Movimiento (ALAI).
- Guattari, Félix. (1992). *Las tres ecologías*. Barcelona, Ediciones Gedisa.
- Gutiérrez, Catalina. (2010). *Cosmovisiones indígenas y educación*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Huanacuni, Fernando. (2010). *Vivir Bien / Buen Vivir: Filosofía, Políticas, Estrategias y Experiencias Regionales Andinas*. La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Iyokina Gittoma, Ferney Noé & Peña Trujillo, Marco Tulio. (2015). *La relación ser humano naturaleza desde la perspectiva biocultural indígena*. Bio-grafía, 8(14), 58–69.
- Leff, Enrique. (2014). *Epistemologías del Sur y racionalidades ambientales*. Buenos Aires, CLACSO.
- Macas, Luis. (2010). *Sumak Kawsay: La vida en plenitud*. En: revista América Latina en Movimiento. N° 452, págs 14–16. Quito, ALAI.

- Maffi, Luisa. (2005). *Linguistic, Cultural, and Biological Diversity*. Annual Review of Anthropology, 34, 599–617.
- Maturana, Humberto. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida?*. Santiago, Dolmen Ediciones.
- Maturana, Humberto. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Maturana, Humberto. & Varela, Francisco. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago, Editorial Universitaria.
- Medina Bejarano, Roberto. (2017). Bioaprendizaje y educación intercultural.
- Morin, Edgar. (1990). *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.
- Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, UNESCO.
- Morin, Edgar. (2000). *La cabeza bien puesta*. Barcelona, Seix Barral.
- Morin, Edgar. (2001). *El método V: La humanidad de la humanidad*. Madrid, Cátedra.
- Morin, Edgar. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, Jorge. (2012). *La complejidad del saber*. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Pineda Camacho, Roberto Mario. (2000). *La invención de la memoria: Reflexiones sobre la historia, la cultura y la identidad*. Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia –ICANH–.
- Prigogine, Ilya. (1997). *El fin de las certezas*. Barcelona, Metatemas.
- Ricoeur, Paul (2006). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid, Trotta.

- Santos, Boaventura de Sousa. (2006). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. CLACSO.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Bogotá, CLACSO.
- Ticona Alejo, Esteban. (2008). *Educación comunitaria: Escuela y comunidad en los Andes*. La Paz, Fundación PIEB.
- Toledo, Víctor Manuel & Barrera-Bassols, Narciso. (2009). *La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona, Icaria Editorial.
- Varela, Francisco. (2000). *Ética y acción*. Barcelona, Kairós.
- Varela, Francisco., Thompson, Evan. & Rosch, Eleanor. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Walsh, Catherine. (2002). *Interculturalidad y colonialidad del poder*. En Walsh, C., Schiwy, F., & Mignolo, W. (Eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp. 17–39). Quito, Abya-Yala.
- Walsh, Catherine. (2005). *Interculturalidad y pedagogía crítica latinoamericana*. Quito, UASB.
- Walsh, Catherine. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad*. Quito, Abya-Yala.
- Walsh, Catherine. (2010). *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial*. Quito, UASB.
- Walsh, Catherine. (2012). *Pedagogía decolonial*. Quito, UASB.
- Wallerstein, Immanuel (2006). *Las incertidumbres del saber*. Madrid, Siglo XXI de España Editores.

CORPOGOGÍA: ECOSISTEMA CORPO HUMANO UNA PERSPECTIVA DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO, LA INTERCULTURALIDAD Y LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

Miguel Ángel Alomía Riascos³¹

Resumen

El actual capítulo, se deriva del ejercicio escritural situado, a partir de una búsqueda por contribuir con ciertos procesos cognitivos, formativos y educativos para la integralidad humana, al considerar la desproporción de las inequidades sociales establecidas, la información veraz, completa y oportuna, la reformación y reconstitución de organizaciones y sociedades democráticas y el propender por adecuados procedimientos de transformación del potencial de desarrollo humano con la preservación de la existencia en el mundo desde las múltiples

³¹ Docente investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. –UPN– Correo electrónico: malomia@pedagogica.edu.co ORCID ID. [https:// orcid.org/0000-0002-3643-8931](https://orcid.org/0000-0002-3643-8931).

ecologías, que constituyen los sistemas ecológicos, en los que la eco-holo-antropogía, o sintéticamente, el estudio y educación de la(s) ecogía y la(s) corpogía(s) mediante el conocimiento de sus perspectivas y fundamentos epistemológicos posibilitan nuevos planteamientos. Desde un modelo relacional y de una visión de conciencia bio-eco-holo-compleja y sistémica (múltiple), se reconoce la Corpogía y la ecogía como multisistemas complejos interrelacionales y reflexiones como la inter y la transculturalidad (humana(s)), la inter y la transdisciplinariedad paradigmáticas, estimadas gratamente en los actuales momentos.

INTRODUCCIÓN

Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren qué p saben de sí, de su “puesto en el cosmos”, y se preocupan por saber m Por lo demás, en el reconocimiento de su poco saber de sí radica una de las razones de esa búsqueda. Instalándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí, hacen de sí mismo un problema. Indagan. Responden y sus respuestas los conducen a nuevas preguntas

Paulo Freire (1972)

El presente capítulo esboza una aproximación a los conocimientos complementarios y alternativos a modo epistemológico, asimismo como una re-enunciación real de la noción convencional de cuerpo humano, desde el inicio de un abordaje otro-diverso del saber y conocimiento humano (Conocimiento pertinente)³² Dado que el conocimiento humano jamás, jamás, debería ser una propiedad exclusiva de las personas profesionales y/o intelectuales, como tampoco, restringirse a la acción emprendida por las personas agente cognitivas científicas y de las filósofas. En tal sentido, al Pensamiento Complejo, y por ende, a la figura de Edgar Morin, el conocimiento se une a/con toda forma de existir humano: “vivir para conocer y conocer para vivir”. El saber, como el conocimiento comprende, tanto, la subjetividad, como la identidad

³² Este debe ser en todo momento y a la vez general y particular. De esta manera, Morin explicita pertinentemente una clara diferenciación entre racionalización -como elaboración mental que únicamente se ocupa del amplio o total- y la racionalidad, que asume a la vez y de forma simultánea lo general y lo particular.

humana participan dinámicamente en toda manera de pensar, de decir o hablar, de proceder, de ser y de solucionar.

Así, este enfoque, alterativo, alternativo e ignorado o desidioso institucionalmente en Colombia, aunque desde configuraciones más clásicas, coincide con la perspectiva y las sugerencias del Organismo Transnacional de las Naciones Unidas –ONU- especialmente desde UNESCO y UNICEF, donde su proyección educativa pensada al año 2050, con el informe intitulado “Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación”, presentado inicialmente en 2020, argumenta sus proposiciones basadas en los específicos principios de: educación con eficacia durante en cualquier momento de la vida y que sea asumida a modo de derecho público, social y comunitario.

En ese documento, se precisa sobre la complejidad de los vigentes retos surgidos del cambio climático; de la implementación de las nuevas tecnologías; del cambio dado en las democracias y del auge presentado con la inteligencia artificial, como provocadores de un cambio social jamás vista. Lo que, antepone un efecto inmediato en toda realidad individual, personal, particular y laboral para las generaciones futuras requiriendo estrategias educativas efectivas.

Es una propuesta que considera como los grandes retos mundiales son inconcebibles realidades aisladas. En tal sentido, múltiples realidades presentadas hace poco como la presencia de patologías nuevas, la destrucción de la biodiversidad, las confrontaciones geopolíticas, las inequidades y diversas vulnerabilidades socioculturales, el desempleo o el aislamiento individual, como grupal o comunitario -todas conexas con los ecosistemas múltiples del corpus humano-, constitutivos de un sistema complejo e interrelacionado cuyo conocimiento y tramitación supera cualquier perspectiva y/o expectativa disciplinar especializada y su abordaje exige la coincidencia de agentes cognitivos expertos de diversos campos de conocimiento.

En tal sentido, procurar sociedades, o una comunidad del cuidado –en que se dé una correlación verosímil y sustentable en la(s) realidad(es) físico, material, tecnológica, informática, organizacional y profesional específica del presente momento histórico, donde las personas y el planeta son protagonistas– exigen de una nueva perspectiva educativa que supere las limitaciones propias de los aprendizajes abordados por las disciplinas tradicionales.

De tal consideración, surge una hipótesis investigada ya desde diferentes estudios (Cabrera, 2020) la cual sostiene que la ampliación de la(s) información, la creación o tan solo la difusión de saberes es escasa para encarar un universo cada vez más “complejizado”, requiriendo así, otras maneras de concebir, reflexionar y de actuar. Una perspectiva otra, exige una dialogicidad entre los diversos contextos del conocimiento, los principios, los paradigmas y los aprendizajes sociales/comunitarios (Nicolescu, 1996).

Lo anterior, posibilitará la inclusión de cosmovisiones, saberes y conocimientos de resistencia (ancestrales, autóctonos, originarios, propios) e irreverencia (insurgencia –ancestrales, autóctonos y populares), emergentes y/o tradicionales (todos ellos enmarcados en un término más general, como son las epistemologías alternativas) en los sistemas educativos como otra posibilidad de desempeño, participación e identidad planetaria a partir de la sistematización de experiencias de aprendiencia/aprehendiencia.

Esta exploración (más que un viaje³³) establece por una parte, asumir, investigar e implementar personal, profesional, magisterial y profesoralmente los principales paradigmas que más buscan alejarse de lo clásico, como lo son: el estratégico, el crítico, el decolonial, el de la desobediencia epistémica, el holístico, el sistémico y el de la complejidad, surgidos a partir de las nuevas representaciones paradigmáticas y epistemológicas abiertas por la ciencia física –concretamente, la física de partículas y de sistemas complejos–, las ciencias biológicas –exclusivamente la evolutiva y cuántica– y por una nueva disciplina, concretamente la informática, surgidas en relación con la concepción de información y su capacidad como dispositivo fundamental entre los diferentes conceptos emergentes.

Estos arquetipos soportarán el contexto epistémico de la exploración y apropiación de las practicas cognitivo, cognoscitivo intelectuales alternativas y/o emergentes. De otra parte, con lo anteriormente dicho, se busca abarcar la revaloración de la noción y/o concepto de cuerpo humano habitual, a partir de los corpus teórico-prácticos de los paradigmas y epistemologías emergentes, así como, sus hallazgos empíricos, soportándose en las sistematizaciones y aplicaciones de dichas perspectivas científicas emergentes y de sus contextos epistemológicos.

³³ Viajar, en el entendido de mantener una permanente postura rigurosa y a su vez apasionada del mundo. Alexander von Humboldt (1769-1859).

Toda vez que al pretender tratar sobre la reflexión del “cuerpo” humano, parece ser un asunto ya trabajado. Si bien es cierto que con el auge de las nuevas ciencias, a partir de los nuevos paradigmas científicos emergentes, las consideraciones y estudios sobre el “cuerpo” humano ha tomado interés por sus avances, desarrollos y diferentes posturas que se adoptan.

A partir de esas nuevas y diferentes ideas, conductas y prácticas sobre, o, del “cuerpo” humano, se logra establecer una organización lógica y activa como sistema (en plural) complejo, auto-organizado y capaz de adaptarse, fundamentarse y explicarse desde el abordaje cognitivo-cognoscitivo-intelectual de aprendiencia/aprehendiencia, por tanto, complementario y alternativo, en lo teórico y práctico, como otra opción diferente al abordaje del conocimiento, responsabilidad y ética del cuidado humano. Por lo anteriormente mencionado, se requiere recurrir a posturas, tratamientos y estudios desde distintos saberes y prácticas cognitivas, disciplinas, multidisciplinas, ciencias y epistemologías tanto tradicionales, como alternativas, alterativas y/o emergentes. En todo lo anterior incide lo físico-biológico, lo psicológico, antropológico, místico (espiritual - contemplativo), artístico-estético (poético utópico), sociológico, político, cultural, etc.

Este proyecto de *puja indagadora*³⁴, surge desde el contexto de trabajo personal, profesional, magisterial y profesoral del sector educativo alternativo/alterativo, comunitario, popular, crítico intercultural, decolonial, de desobediencia epistemológica³⁵ y como resultado de la desconfianza particular por las razones siguientes: la comprobación del tradicionalismo, la discriminación, el clasismo, el negacionismo, el racismo y el epistemicidio de saberes y conocimientos diversos, comunitarios, originarios y ancestrales; el escaso o inexistente ajuste a los fundamentos del(os) modelo(s) técnico-científico(s) emergente(s) y el preponderante ajuste hegemónico colonialista de los corpus teórico prácticos de los conocimientos, mediante la educación y las pedagogías convencionales, tradicionales y lineales/deterministas; la incomunicación entre el

³⁴ A modo en que se conoce en el Pacífico colombiano el momento en el cual las mareas del mar llegan a su máxima altura, con gran incidencia en los contextos geográficos al entrar y salir, subir y bajar como fenómeno hídrico.

³⁵ En “Desobediencia epistémica” o “Desprendimiento epistémico”, Walter Mignolo expone la articulación de la modernidad/colonialidad, y la desobediencia epistémica como una forma de emancipación. Este investigador y semiólogo argentino, además educador de literatura en la Universidad de Duke, Estados Unidos. Es uno de los referentes claves de la reflexión decolonial Andino americana y especial integrante cofundador del Grupo modernidad/colonialidad.

paradigma científico academicista convencional y el alternativo/alterativo que emerge de las comunidades, las prácticas de sistematización y las investigaciones emergentes.

Conscientes de la importancia que ahora -por el momento histórico cultural y megacientífico que vivimos- tiene el método científico, y para los propósitos de abordaje en la presente navegación e incursión exploratoria académica, consideraciones como el establecer qué cambia, qué aún se dá y qué emerge, qué se mejora, qué se rechaza y cómo generar estrategias investigativas desde la complejidad y el pensamiento complejo, es un núcleo problémico a apalabrar en el ejercicio y el uso de una metodología holística y compleja.

En tal sentido, la complejidad de la investigación del ecosistema corpus(o) humano, (de ahora en adelante utilizaremos el término *ecosistema corpo humano*) debe asumirse en procura de cubrir el mayor número posible de ecosistemas (dimensiones) correspondientes (que inmiscuye, es constituido y constituye) al ser humano; implicando un entramado de interacciones, relaciones y retroacciones desplegadas por sus experiencias y prácticas; tanto, por su índole individual y cultural.

Por eso, la prospección del ecosistema corpo humano, mediante la corpogogía, como una aproximación holística y compleja, resulta rica y abre nuevos derroteros aprehensivos de las problemáticas. Particularmente, para todas las personas agente cognitivas educadoras/formadoras, podría derivar en un ámbito eficaz, por su capacidad heurística y su conceptualización filosófica, humanística y cultural de la problemática abordada.

Así, El complejo multi sistema corpo humano, el corpo multi sistema humano, o el corpo ecosistema humano múltiple y complejo se concibe en todos y cada uno de los sistemas educativo-formativos con sus variadas y heterogéneas implicaciones y comprensiones en la formación, encaminándose en la educación de seres para el conocimiento, desempeño individual, comunitario y social; además, constituye la manera integral, sistémica, holística y compleja de comprender la educación pertinente -o conocimiento pertinente en términos de Morin-. Así la corpogogía, hace parte de los procesos y procedimientos que sirven para comprender que los sistemas educativos asumen un conjunto de actividades eminentemente humanas, configurativas de un proceso vital continuo, permanente y consciente que tiene que ver con todos los contextos, con todas las edades,

con toda la persona y las personas, indistintamente de su género, edad, creencia, filiación político-ideológica, etnia, cultura y ubicación territorial.

A partir de lo anterior, resulta pertinente asumir que la corpogogía implica, requiere y emerge de la ecogogía, o tratado y comprensión de las ciencias ecológicas. Esta requiere ser comprendida como una ciencia multi, inter y transdisciplinar que se sirve de la física por la incidencia relacional de los procesos bióticos en el intercambio energético, a través de los productores, que emplean la energía lumínica en la producción de insumos orgánicos complejos, hasta las bacterias, que obtienen combustible químico por medio de la ruptura de las cadenas moleculares de diferentes organismos. De igual manera la química, como disciplina, se usa en la ciencia ecológica por todos los procedimientos metabólicos y fisiológicos de los biosistemas por dependencia de las reacciones químicas. Adicionalmente, los seres vivos usan las sustancias químicas encontradas en el ambiente.

De igual manera, la Ecología se entreteje con la Geología, toda vez que la composición de los biomas necesita de los contenidos geológicos del espacio. Los seres vivos incluso logran cambiar la geología de un territorio. También, en ecología la geografía como disciplina resulta muy importante debido a la organización específica de los seres vivos en el planeta.

Igual sucede con las matemáticas (asumidas desde la física -en todas sus dimensiones- y la economía, de igual forma) ³⁶ a la que resultan

³⁶ En sus diversas comprensiones e implementaciones como: Ecología de aprendiencia/aprehendiencia: Relacionada con la construcción de comunidades, ambientes o escenarios de aprendiencia en sus múltiples manifestaciones como lo son: autoaprendizaje, coaprendizaje, interaprendizaje y transaprendizaje en los cuales redunda el fortalecimiento de una cultura de convivencia pacífica, democrática, cooperativo-colaborativa y ecosostenible.

La Ecología de la acción: De acuerdo con Morín (2001) comprende un entramado de procedimientos donde se desatan un cúmulo de acciones y reacciones que afectan el sistema global, sin que la persona humana pueda predecir nada.

Ecología de saberes: Concepto desde el que se fundamentan pensamiento, emoción y acción; como procesos facilitadores en torno a la asimilación de la complejidad relacionada con el entrelazamiento de la totalidad de hechos y de conexiones posibles entre los componentes y la totalidad. Está en conexión con la consciencia resultante holgada y penetrante y con el correlato del paradigma integral/holístico/complejo, con claridad epistemológica, con estrategias metodológicas adecuadas y con un hacer coordinado y congruente.

Ecología humana: Deriva de la ecología que estudia las congregaciones y/o comunidades humanas y su interrelación con el medio, teóricamente se soporta en las ciencias naturales, las ciencias humanas y sociales, la antropología y la arqueología. Analiza, las

imprescindibles para ésta ciencia, la estadística, las proyecciones y extrapolaciones en el tratamiento de informaciones específicas sobre los números y disposición de las especies, la apreciación de la biomasa, el incremento demográfico, el crecimiento de las agrupaciones y la biodiversidad, y al calcular las influencias del contexto en un bioma específico. Tanto la climatología, como la meteorología, son disciplinas pertinentes que sirven a los ecólogos para conocer la repercusión de los cambios climáticos de una región y su influencia en la biodiversidad. Su propósito es examinar el estado actual de las temáticas correspondientes en los aspectos teórico, pedagógico, discursivo, metodológico, práctico y praxiológico.

A modo de síntesis, se ocupa del estudio del multiecosistema cuerpo humano, al integrar otros aportes del conocimiento contemporáneo, especialmente los aportados por la exuberancia teórico-metodológica y práctica del pensamiento complejo. Por ello, el material utilizado en el de lo que aquí presentamos, fue el resultado de dos procedimientos que requirieron distintas fuentes:

1. Fuentes secundarias:

De los referentes bibliográficos encontrados en diversas bibliotecas, repositorios y archivos, a nivel físico como virtual, específicamente cuatro (4) bases de datos científicas: Dialnet, Google Scholar, Pubindex y Scielo con respecto a las diferentes ciencias relacionadas con nuestra investigación, como de distintas teorías ocultas al corpus ecosistémico humano que insinuamos.

2. Fuentes primarias:

- De nuestros estudios y experiencia como personas profesionales, maestr@s, profesor@s, profesoras(es) en diversas áreas educativas y/o disciplinas recreo-deportivas y optativas.
- Del propio acervo bibliográfico de la formación académica adelantada, de la fundamentación teórica acogida en los estudios de pregrado y postgrado (maestría y doctorado en curso) y del ejercicio y práctica docente.

acciones, interacciones y retroacciones resultantes de las actividades humanas como una cadena de efectos entre el ecosistema y el sistema social humano.

Ecología profunda: Considerada una filosofía contemporánea ecológica, valora positivamente de todos los seres vivos su carácter inherente y utilidad. Insiste en la interdependencia de todos los organismos en relación con los ecosistemas y de estos con todos los demás vinculados a través de la biosfera.

- De la información empírica (práctica) recogida de los aprendientes/aprehendientes (estudiantes y colegas), fruto de los resultados y métodos mediante la práctica educativa.

Para lo anterior, se acudió a la metodología o declaración PRISMA (Metodología que proporciona cierta seguridad en la revisión sistemática de tesis académico investigativa –maestría, doctorado y postdoctorado-. Para la revisión sistemática de publicaciones y contenidos académicos digitalizados y con cierta antigüedad, y así, poder atender la nueva exigencia académico investigativa de saber que hay modos de valorar positivamente lo que otras personas agente cognitivas ya hacen bien)

Solo queda por aclarar, que en relación con la metodología para trabajar, así, como se utilizaron los métodos deductivo e inductivo en el proceso de razonamiento y argumentación, también, hemos usado una perspectiva y punto de vista fenomenológico³⁷, principalmente en la última parte del trabajo realizado y presentado.

Nuestro supuesto básico está en que hay una propensión en los abordajes, aprendizajes y aplicaciones de los sistemas ecológicos, dados como ciencias relacionales, hacia mayores horizontes de sentido, conocimiento y complejidad “creciente”. Profundizaremos luego mediante nuestra planificación metodológica, brindando también nuestra prospectiva epistemológica que se entrelaza transversalmente con la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la holo-complejidad evolutiva “creciente”.

Lo estudiado, se desarrolló a través de una metodología emergente y relacionadora con técnicas e insumos cualitativos que requirieron un fuerte, continuo y permanente ejercicio de comprobación teórica testeada por cuatro años y unos procedimientos de seguimiento vinculado con la obligatoria fiabilidad de los logros. En consecuencia, conseguimos interpelar a un buen número de personas agente-cognitivas maestras, profesoras y/o docentes en proceso de formación.

Dadas estas características, el trabajo propuesto es de tipo adaptativo, que concierne a una prospección emergente donde su carácter autopoiético nos señala procesos reconstructivos y auto-organizadores que demandan

³⁷ Este enfoque surge en investigación para responder a la necesidad de integrar diversas perspectivas, metodologías y técnicas, que han permeado el desarrollo del conocimiento humano desde diversas disciplinas científicas.

interpretaciones y representaciones o modelaciones por parte del sujeto investigador. Se trata entonces, de entender lo multidimensional de los procedimientos contenidos en los fenómenos, en cuanto a los individuos y a la sociedad. En ese sentido, la idea no consiste en segmentar la realidad, tampoco de fraccionar lo complejo y relacional.

Ahora, como desde el enfoque se busca comprender la naturaleza de la formación ecosistémico corporal humana desde una dimensión de complejidad, la pretensión mayor de la apuesta investigativa, se dirige hacia la comprensión del fenómeno dado, en tal sentido, se tiene claridad que la complejidad se manifiesta tanto en el conocimiento existente, así como en la percepción y la comprensión del mismo en los entornos específicos.

Aspectos que se consideran en el tratamiento del presente estudio. Por ello, se partió de situaciones existentes identificadas al momento de ejecución:

- La ausencia de indicadores de comprobación, exámenes, valoración de experiencias educativas en procesos educativos y formativos ecosistémicos inter y transdisciplinares.
- La divergencia de criterios de valoración de proyectos y procesos educativos y formativos ecosistémicos inter y transdisciplinares.

Aspectos desde los cuales se realizó el diseño metodológico estipulado por el enfoque holístico que integró cuatro categorías: perceptiva, comprensible, tolerante e integrativo; que se exponen en siete (7) fases correspondientes, las fases metodológicas a saber son:

- Acercar el léxico de la corpogogía, al entorno académico y científico, para lograr suministrar una lengua común posibilitadora de mutuos acuerdos entre las áreas de Educación Física, Educación Corporal, Expresión Corporal, Motricidad Humana, Psicomotricidad, etc, así como una posible condición de estimación, registro, estandarización y convalidación futura.
- Sugerir una exploración de la habitual noción cuerpo humano, por la de corpo ecosistema humano, o ecosistema corpo humano y de sus posibilidades Educativo-formativas, desde las tesis, los avances y las deducciones prácticas que han prosperado debido a las revelaciones y transformaciones de modelos en ciertas ciencias esenciales, como la física y la biología.

- Vincular armónica y adicionalmente los conceptos constitutivo, utilitario y activo del ecosistema corpo humano que involucran tanto a la Educación Física, la Educación Corporal, la Motricidad Humana, la Psicomotricidad, la Sociomotricidad, la Psicocinética, etc, como una alternativa y complementariedad emergente con la corpogogía.
- Acoger y vincular las sugerencias significativas y contribuciones teóricas y prácticas surgidas de los logros de la física y la biología, o del desarrollo de nuevas derivaciones de estas ciencias (neuroplasticidad, epigenética, neurociencias, así como, afiliar visiones surgidas y asociadas a nuevas disciplinas como, por ejemplo, la cibernética o robótica.
- Asociar probables componentes de las carencias y dificultades sin resolver desde los modelos educativos tradicionales de las áreas y campos relacionados con Educación Física, Educación Corporal, Motricidad Humana, Psicomotricidad, etc.
- Acordar unos criterios que permitan determinar qué aplicabilidad se puede llevar a cabo y cómo hacerlo desde la propuesta inter y transdisciplinaria de la corpogogía.
- Analizar las debilidades, las amenazas y las áreas de intervención en términos de fortalezas y oportunidades correspondientes a la Educación Física, Educación Corporal, Motricidad Humana, Psicomotricidad convencional y a la corposofía como entorno académico alternativo, respectivamente.

Todo lo anterior permite examinar, calificar, equiparar, descifrar, argumentar, pronosticar, plantear, corregir, constatar y valorar, las diferentes fases que, en su conjunto, permiten desarrollar un procedimiento investigativo de la siguiente manera:

Primer Momento. (Preparatorio)

En él, se realizan acciones como las siguientes:

- Inspección bibliográfica y elaboración de antecedentes.
- Profundización en las perspectivas teóricas mencionadas en la redacción del marco teórico.
- Selección del hábeas, con base en los referentes teóricos asumidos.
- Definición de aspectos procedimentales acordes con la metodología.
- Elaboración de instrumentos para la toma y recogida de datos.
- Evolución de la observación.

Segundo momento. (Trabajo de campo)

En él, se realizaron las siguientes acciones:

- Integración de la información a través de instrumentos y acciones procedimentales elaboradas.
- Transformación del proceso de los estadios de exploración, descripción,
- Comparación y análisis, de acuerdo con el enfoque holístico.

Tercer Momento. (Hermenéutica)

En él, se realizaron las siguientes acciones:

- Integración de los estadios de análisis, explicación, predicción, modificación, confirmación y evaluación de acuerdo con el enfoque holístico.

Cuarto Momento. (Redacción del documento)

En él se realizaron las siguientes acciones:

- Redacción del trabajo final –investigación escrita- El documento se constituye en el producto final en el que se presentan los resultados.

CORPOGOGÍA Y ECOGOGIA MULTISISTEMAS COMPLEJOS INTERRELACIONALES

La escritora, novelista y dramaturga feminista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, expuso en una oportunidad, que de niña, tuvo casi siempre una “historia única” y “ajena” “los peligros de las únicas historias” -a causa de los epistemicidios, Santos Boaventura De Sousa (1998a, 2003, 2005, 2006, 2009 y 2010)- vinculada a lo que solía encontrar en los libros que leía. Como consecuencia de ello, su visión del mundo y de la humanidad estaba limitada y, además, no podía reflexionar o imaginarse otra realidad que pudiera existir más allá de la suya.

En tal sentido, el ejercicio investigativo, fruto de la emergencia posibilitada en el marco de los obratorios³⁸, avalados por la Escuela de Estudios

³⁸ Estrategia educativa trans-formadora de conocimiento y aprendizaje consciente y permanente, un deseo de aproximación a la vida antes que a la muerte, donde la sociedad pueda aprehenderla en la creación de un contexto solidario, colaborador y de caridad con el otro y con lo otro como fortaleza educadora. Es el sistema ecológico ambiental, el entorno y/o escenario dialógico de conocimiento en el que se aprende consciente, constante y permanentemente mediante diferentes lógicas de abordaje, se argumenta, se hacen deconstrucciones y reconstrucciones de las representaciones socioculturales y académicas de las temáticas holo-eco-sistémicas, desde una perspectiva edu-

Interculturales en Contextos de Acción -EEICA-, y la Red de redes Neuro-
rizomática Entretejidos Caordinodales: Ananse -cuyo propósito fue-, el
visibilizar, descubrir y comprender mediante las prácticas educativo-
pedagógicas del campo disciplinar de la Educación Física, otras historias,
o historias otras, especialmente, desde perspectivas libertarias,
decoloniales, de la memoria, interdisciplinarias -poliartístico/estéticas-, de
educación propia, intergeneracional e intercultural que potencian los
procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del diálogo entre los saberes
científicos y los saberes locales/regionales, ancestrales y diaspóricos de los
colectivos académico-estudiantil pertenecientes a las comunidades Afro,
Negras, Raizales y Palenqueras, es decir en la colectividad académica y/o
estudiantil.

Es una estrategia concreta (enactiva),³⁹ (Varela, F. 2002: 226) que busca
contribuir a la defensa y promoción de los derechos humanos,
socioculturales y poli-eco-sistémicos en torno a una cultura de paz desde,
en, con y para las diversas comunidades identitarias desde lo etnico-racial,
lo ideológico, político, de género, sexual, cultural, religiosa-espiritual etc.,

Tradicionalmente la educación y el sistema educativo hegemónico y
eurocéntrico, se ha enfocado en proveer en el estudiantado en general, una
serie de datos e informaciones fragmentadas y descontextualizadas para
ser memorizadas, aprehendidas e interiorizadas en pro de lograr unos
desempeños de dominación, exclusión y satisfacción utópica consumista
interesándose poco por el establecimiento de relaciones sinérgicas con la
persona misma, a(s) otra(s) y lo otro -el entorno-, desconociendo su ser-
saber-tener-estar en conexión permanente con el mundo real-espiritual-

transformativa, de las prácticas educativas de las personas profesionales del área, de los
referentes y procesos de formación de sus profesionales. Lo que se busca realizar se hace
posible con la participación conjunta de la comunidad aprendiente/aprehendiente quienes
indagan sobre semejanzas y/o diferencias de los problemas de estudio, los sentidos y
significados de las prácticas experienciales educativas en diferentes culturas y momentos
históricos, sociales, económicos, políticos, entre otros.

Este es un horizonte de sentido/significado ecosistémico de aprendiencia/aprehendiencia
que busca ser distinto, puesto que en él se asumen contextos académicos que permiten
exteriorizar aspectos expresados en el perfil de capacitación y cualificación propuesto, así
como en la puesta en escena de diversos principios educativos, relacionados con otros
niveles de formación.

³⁹ Se relaciona con la palabra enacción, que es un neologismo (enact) creado
por Francisco Varela para ser utilizado en la biología y las ciencias cognitivas y sólo desde
ellas se puede ubicar en surelativa importancia. Este puede ser traducido como
representación co-emergente. (Varela, F. 2002: 226): La percepción surge de la idea del
conocimiento como "enacción", en otras palabras, es acción perceptualmente guiada.

virtual. Así es como se evidencia la necesidad de procurar un cambio en las percepciones actuales de educación, formación, capacitación y cualificación humana. De acuerdo con Paulo Freire (1969 y 1970), es obvio que el ser humano actual y el del futuro, requiere una formación continua, de apertura, una educación permanente a través de todas las etapas de su existencia, “desde la cuna hasta la tumba...” de igual manera, lo reflexionó Scheler (1928).⁴⁰

Los Sistemas formativos, como las Ciencias médicas, son prácticas éticas y morales, lo que significa que incorporan actitudes y/o comportamientos éticos (el cuidado excelente), basado en una virtud moral (la solidaridad y la preocupación por el bien de los seres humanos y de estos con su ecosistema ambiental/natural, social y cultural), que se realiza satisfaciendo patrones éticos (corrección técnica y moral) y por la que se exige responsabilidad. Se trata, por tanto, de una labor apasionante en la que, ante todo, la profesión magisterial, profesoral y/o docente en el marco de la ética del cuidado, y de la tarea educativa, como servicio de bien público y escenario privilegiado de la ética aplicada producen una relación de comunicación entre personas, para la cual se exige excelencia tanto práctica como humana.

Para poder articular una ética trans-formativa (educativa) hay que comprender sobre lo que es la ética y cuáles son sus características, conocimientos imprescindibles para poder entender que aquella deja de ser un simple formulario de normas de buena conducta, sino que debe ser un marco desde donde considerar los problemas éticos y, sobre todo, desde donde tomar decisiones razonadas y prudentes.

Los aportes de Fritjof Capra (1974, 1994, 2000, 2002, 2003 y 2012), Ken Wilber (1995, 2000 y 2001), Carol Gilligan (1985 y 2013), Hugo Assmann (2002), Leonardo Boff (2002, 2003 y 2012), Humberto Maturana (1994, 1995, 1996, 2001 y 2008), Francisco Gutiérrez (1995, 1997 y 2011), Cruz Prado (2015) y Bernardo Toro (2001, 2006 y 2011), entre otras personas agente cognitivas, autoras e intelectuales, son reconocidos por el autor del presente estudio, en el que la ética trans-formativa –educativa– desde lo corpóreo/corporal/motriz/motricidad y la corpósfera humana, resulta ser, un principio clave de interpretación y comprensión de lo que presume la labor del cuidado profesional magisterial. El cuidado por las otras personas ciudadanas planetarias, hombres y mujeres reales, por los otros

⁴⁰ “*El puesto del hombre en el cosmos*”. Obra, escrita en 1927, es parte del tercer grupo de investigaciones fenomenológicas inconclusas, creadas entre 1921 y 1928.

seres vivos/no vivos/no humanos del planeta son un factor clave de la ética y una exigencia insatisfecha en las sociedades con alto énfasis en los “recursos” capitalistas –económico-tecnológicos- y neoliberales de nuestro tiempo.

Ya que, propender por unas nuevas formas de apreciación/compreensión valorativa y moral en la relacionalidad ecosistémica y humana, es uno de los propósitos de la investigación como ejercicio de sistematización de experiencias trans-formativas (educativas) desde la reinterpretación del cuerpo humano - a través de la corpogogía- no mecanicista; resaltando la importancia de la formación, capacitación y cualificación corpóreo-corporal-motriz humana, considerado además, como un aspecto bien importante del proceso de aprendizaje de la vida y para la vida misma; posibilitador y potenciador de todo proceso de experiencia, vivencia, adaptabilidad des-formación y transformación socio-cultural.

Una posibilidad de lo anterior, se propicia con la ética del cuidado, como “nuevo” paradigma emergente de las incidencias científico- paradigmáticas en el proceso del devenir de la planetariedad, la concienciación ecogógica y la cosmopolitaneidad humana, se constituye en una de las bondades netamente humanas con las cuales se comprende y se toma conciencia acerca de la necesidad de formar/cuidar/ “curar” personas humanas más justas, pacíficas, democráticas, solidarias, cooperativas, colaborativas y ecológicamente diversas y múltiples.

Esta memoria de sistematización de experiencias cognitivo-transformadora se apoya en la alegoría-metáfora de “Ananse o Anansi: la telaraña”, personaje fabuloso africano, popularizado en las fábulas de Ananse, como ese ser mítico que, según la cosmogonía ancestral de los Ashanti de Ghana en África, la deidad llamada Ananse, se ocultó bajo la misteriosa forma de una araña para apropiarse de la sabiduría de las divinidades y luego repartirla entre los mortales.

Inevitable entonces, resulta pensar que su telaraña de saberes, sigue creciendo precisamente a través de las interacciones-retroacciones, los saberes-sabores, los conocimientos de las personas agentes cognitivas – mujeres- (negras, palenqueras, raizales, afrodescendientes, indígenas y mestizas) que dan forma a las urdimbres-trenzados de sus seres queridos, por ello a través de esta tesis, se intenta proyectar una imagen en resonancia hologramática que advierta y ayude a recuperarnos como unidad/totalidad, como sujetos implicados en el horizonte de sentido, en la conspiración de la vida, en el cual cada quien va observando-

experimentando, aportando, construyendo y relatando su propia historia enmarañada con otras personas, con otros entornos y escenarios situados.

Se pretende trascender y superar la visión instrumentalista, utilitarista, desarticulada y excluyente del ser humano y buscar que prorrumpa esa visión que posibilite su incorporación al planeta y al cosmos –multiverso-, una corporeidad/corporalidad/motricidad humana que se visibilice hologramáticamente ante las demás entidades y se vincule consigo misma y con ellas. A través de la resignificación de la educación física, mediante la ecología corporal, que es como los seres humanos pueden relacionarse, comunicarse, ya que corpóreo, corporal y motrizmente se comprende y se comprenden porque se encuentran implicados ecológicamente.

Apreciamos la relación entre la re-evolución de la conciencia humana que es conciencia antropológica, ecológica, cívica y espiritual mediante los estudios sobre la ecología –en general- como ciencia de sistemas interrelacionados de manera diacrónica y sincrónica. Al respecto, nos planteamos una visión epistemológica fundamentada en la perspectiva inter y transdisciplinar, así como en lo inter y transparadigmático propios de la complejidad evolutiva y “creciente”, estudiando la posibilidad de que los enfoques y teorías acerca de la ecología puedan precisar una trayectoria epistemológica evolutivo-madurativa que vincule los enfoques y teorías sobre la ecología en una conjunción que evoluciona en crecientes horizontes de conciencia y complejidad.

En definitiva, la disposición del estudio investigativo está dirigida al ámbito de la transformación, la capacitación y la cualificación; en palabras más convencionales, a la educación en general integral y por ello cerramos el aparte teórico con el tema de la(s) ecología(s) para la educación, mediante los principales lineamientos de la perspectiva holo-compleja, sistémica, inter y transdisciplinar, que por tanto resulta ser inter y transparadigmática.

Esta es una estrategia trans-formadora con(m)-pasión mediadora, armonizadora y sistematizadora desde la corporeidad/ corporalidad/ motricidad humana como iniciativa de pensamiento ético eco-bio-holo-antropogógico en la formación magisterial, profesoral y/o docente colombiana desde la disoñación de una socio-culturabilidad planetaria, sostenible y sustentable en el discurrir paradigmático de las ciencias emergentes para la convivencia pacífica planetaria y sinérgica desde la resiliencia en Colombia- mediante su implementación y valoración positiva

de su impacto a partir de la sistematización de experiencias de aprendiencia/aprehendiencia exitosas.

De igual forma, el presente ejercicio investigativo también es fruto de la emergencia posibilitada en el marco de los obratorios⁴¹ avalados por la Escuela de Estudios Interculturales en Contextos de Acción -EEICA-, y la Red de redes Neuro-rizomática Entretejidos Caordinodales: Ananse cuyo propósito fue, el visibilizar, descubrir y comprender las prácticas educativo-pedagógicas del campo disciplinar de la Educación Física, desde perspectivas libertarias, decoloniales, interdisciplinarias – poliartístico/estéticas–, de educación propia, intergeneracional e intercultural que potencian los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del diálogo entre los saberes científicos y los saberes locales/regionales y diaspóricos de los colectivos estudiantiles pertenecientes a las comunidades Afro, Negras, Raizales y Palenqueras, es decir en la colectividad académica y/o estudiantil que se auto reconoce y auto determina como comunidad quilombola⁴²/palenquera⁴³.

⁴¹ Es una estrategia educativa trans-formadora de conocimiento y aprendizaje consciente y permanente, es un deseo de aproximación a la vida antes que, a la muerte, donde la sociedad aprehenda a partir de la creación de un contexto solidario y de humanidad con el otro y con lo otro como fortaleza educadora.

Es todo un poli sistema ecológico y multidualógico de conocimientos donde se aprende consciente, constante permanentemente mediante diferentes lógicas de abordaje, se argumenta, se hacen deconstrucciones y reconstrucciones de las representaciones socioculturales y académicas de las temáticas holo-eco-sistémicas, desde una perspectiva edu-trans-formadora de las prácticas educativas de las personas profesionales del área, de sus referentes y procesos de formación. Es una estrategia posible con la participación conjunta de la comunidad aprendiente/aprehendiente pues son quienes indagan, tanto en las semejanzas, como en las diferencias y sus problemas de estudio, los sentidos y significados de las prácticas experienciales educativas en diferentes culturas y momentos históricos, sociales, económicos, políticos, entre otros. Es un horizonte de sentido que busca ser distinto, ya que, en él, se asumen contextos académicos que permiten exteriorizar aspectos expresados en el perfil de capacitación y cualificación propuesto, así como en la puesta en escena de diversos principios educativos, relacionados con otros niveles de formación.

⁴² El término quilombola procede de la lengua cañybó tupi-guaraní, que quiere decir “el que huye mucho”. En la actualidad en todo el territorio brasilero se encuentran aproximadamente unas quince mil comunidades quilombolas dispersas en todo el país; se reconocen unas 1.209 comunidades identificadas como quilombolas, con aproximadamente unas 143 áreas de tierra tituladas donde se destacan los estados con el mayor número de comunidades quilombolas como: Bahía (229), Maranhão (112), Minas Gerais (89) y Pará (81). Un número significativo de ellas luchan por garantizar su derecho de contar con la propiedad de sus tierras consagrado en el artículo 68 de la Constitución de Brasil, vigente desde 1988. La Constitución de Brasil promulgada en 1988 determinó la existencia de territorios herederos de las comunidades afrodescendientes históricas y a personas identificadas como quilombolas como sus descendientes.

Es una estrategia concreta, que busca contribuir a la defensa y promoción de los derechos humanos, socioculturales y poli-eco-sistémicos en torno a una cultura de paz desde, con y para las comunidades quilombo/palenqueras de los poblados y las regiones con alta predominancia de población Afrodescendiente en conformidad con el Decreto 1640 de 2020, del Ministerio del Interior de la República de Colombia, que fortalece las Comisiones Consultivas Departamentales, Distrital de Bogotá y la de Alto Nivel, la Constitución Política de 1991, a y través de la Ley 70 de 1993, con las sentencias T-823 de 2012 y T-576 de 2014 de la Honorable Corte Constitucional, promovida desde la Cartera Ministerial, con la emisión de determinadas Directrices Curriculares Nacionales -DCN- a partir de sus saberes constitutivos, así como de sus desafíos sustanciales y particulares.

Vale la pena recordar como en las colonias americanas del siglo XVI, con frecuencia, se presentaron, innumerables, huidas de esclavizados hacia las selvas y/o tierras inhóspitas de difícil acceso. Tales ex esclavizados, ya prófugos o cimarrones, se agruparon en bandas, formando comunidades conocidas como palenques, en toda la zona caribeña y/o los cumbes en Venezuela.

Eran poblados protegidos y con varios fuertes y/o fortines en su interior. En estos asentamientos, las comunidades negras se organizaron según modelos políticos de origen africano (Un rey -como lo fue en San Basilio de Palenque en el Departamento de Bolívar, con Benkos Biohó, el rey de Arcabuco —también conocido como Domingo Biohó-, de quien se afirma dio para un pueblo, el primer grito de libertad en América, que como en el pacífico chocoano, se tiene el caso de Barule ⁴⁴ . Igualmente, se conformaron jefaturas o liderazgos tribales -Casilda Cundumí Dembele⁴⁵ (Negra Casilda)-, quien podía llegar a presidir un consejo de ancianos o

⁴³ Acarreó a las colonias del siglo XVI, graves problemas como lo fueron las rebeliones y alzamientos de las comunidades negras, tanto así que, los reyes de España, en 1520, prohibieron el ingreso a La Española (hoy República Dominicana) población negra ladina (aculturada, traída desde lugares diferentes a África) para evitar posibles sublevaciones, y, por tanto, brotes de insurgencia.

⁴⁴ Quien, en su natal África, era rey, traído como esclavizado, levantó una insurrección de cimarrones en 1727 proclamándose Rey y cuyo reinado era Tadó (Chocó), con influencia en todo el río San Juan, Iró, Tamaná y Quito.

⁴⁵ Líderesa que en su tiempo fue esclavizada en las plantaciones de caña de azúcar en Palmira-Valle del Cauca-, fugándose con otros cimarrones, a las montañas entre El Cerrito y Palmira (corregimiento de los Ceibos) creando y coordinando un palenque desde donde se promovieron múltiples fugas de esclavizados.

una asamblea, una jefatura de guerra -podía ser un cargo alternativo o adicional en momentos de confrontación), el jefe hereditario, o bien el curandero/parteras, o jefes de aldeas o de clanes, viviendo de ataques y pillajes a las haciendas vecinas y poblados indígenas, pero también de la caza, la siembra y el tráfico, bien con comerciantes europeos, bien con piratas o contrabandistas a los que abastecían a cambio de su apoyo y defensa.

El fenómeno del cimarronaje fue tan importante en algunas comarcas como México, Panamá, Nueva Granada, Ecuador, Perú, Paraguay, Uruguay y Argentina (Mar del Plata, el caso de: Joaquín Lenzina, más conocido como Ansina o El Negro Ansina, fue un militar oriental y poeta. Amigo de José Gervasio Artigas) por lo cual, las autoridades españolas establecieron pactos comprometiéndose a respetar su existencia a cambio de que no acogieran más cimarrones.

La adjetivación quilombola, al igual que, la palenquera, es la expresión con la que se designa a las personas afrodescendientes herederas de quienes en su momento fueron esclavizadas, y que, mediante episodios de insubordinación, resistencia y de libertad, asumiéndose como cimarrones, se refugiaron en los territorios que habitaron denominándose como quilombos o mocambos (dos términos originarios de África Central que significan “campamentos” o “aldeas”, en lengua portuguesa europea, africana -Santo Tomé-, o la portuguesa brasileña (también conocida como “fluminense”)) y/o, por tanto, como palenques, en algunos territorios de lengua española (Colombia, Ecuador y Perú), cumbes en Venezuela, maroons en Jamaica, Estados Unidos y parte del Caribe anglófono, marrons en Haití y parte del Caribe francófono, o cimarrones (en Cuba, México y Puerto Rico).

Si bien, su significado, remite históricamente a los movimientos de emancipación y liberación, ocurridos por varios siglos en distintos países, tras la esclavización en América, contemporáneamente en Brasil, designa a la autoidentificación de las personas descendientes de estos pueblos, a sus comunidades rurales, suburbanas y urbanas caracterizadas por la agricultura, a los movimientos políticos y territoriales detrás de su defensa e integración y a las manifestaciones culturales que tienen un fuerte vínculo con el pasado africano.

En tal sentido, esta es una estrategia de navegabilidad espacio temporal e histórica, que alude a la resistencia y permanencia del pueblo negro en la historia del continente americano; como estrategia educativa es un

conjunto de prácticas formativas lúdico- pedagógicas, artísticas que se dan en el marco del sistema cultural, político, económico y de identidad comunitaria territorial y/o regional, para compartir en familia, camaradería y colectividad mediante la promoción, integración, convivencia y respeto a las múltiples características que constituyen las culturas del Caribe y Pacífico andino-mesoamericano y por tanto, colombiano.

En los Espacios de Aprehediencia Quilombo/Palenqueros, a través de la marcada y profunda incidencia de la Educación Física contemporánea, mediante las pedagogías de las memorias, se integran las cosmogogías, historias, culturas y las artes, para que la niñez, la infancia, la adolescencia, la juventud y toda la población adulta aprenda, comparta y reivindique la interculturalidad y multidiversidad de nuestros pueblos de una forma didáctica, creativa y festiva para comprender las luchas, gestas y aportes de las comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras en la construcción de nación.

En Colombia, a partir de la Constitución Política de 1991, emerge la Consultiva de Comunidades Negras, afro, raizales y palenqueras - (CCNE), la cual se organizó para que en un contexto como el educativo, a través de la etnoeducación, con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, se surtieran procesos de reconocimiento, avance y desarrollo y que los procesos educativos de años anteriores se conservaran, así se decidió asumir la educación popular y la comunitaria, como fuentes de inspiración pedagógica, desde las cuales se pudieran orientar acciones formativas e incidir en la práctica pedagógica de sus consejos comunitarios específicos.

En tal sentido, los Consejos Comunitarios Afrocolombianos⁸, caracterizados como entidades étnicas. Cuentan con personería jurídica conformadas por una comunidad negra, cuya función es la de administrar el territorio reconocido por un título por el Estado como propiedad colectiva. Legalmente se crearon en 1993 y se reglamentaron en 1995. Lo componen una Asamblea General y una Junta del Consejo Comunitario. La Asamblea General es la máxima autoridad del Consejo Comunitario y está conformada por las personas reconocidas por éste, de acuerdo con su sistema de derecho propio y registradas en el censo interno. La Junta del Consejo Comunitario de las Comunidades Negras representa a la comunidad, lleva sus archivos y tiene funciones relativas a la organización socio-económica de la misma.

Los consejos comunitarios educativos y magisteriales desde hace más de dos décadas vienen haciendo un giro actitudinal y de consideración crítica en su accionar gremial, magisterial y político. Como es el caso en el departamento del Cauca, donde el sindicato del magisterio, agremiados en la Asociación de Institutores y Trabajadores de la Educación del Cauca - Asoinca⁹ -, decidió contribuir a la construcción de poder popular local y regional en los diferentes campos de la vida social (económico, político, cultural y, por supuesto, educativo).

De igual manera, algo similar ocurre en los departamentos del Valle del Cauca, Chocó y Antioquia. En tales contextos, se ha logrado que los Gobiernos departamentales accedan a que las propias organizaciones sindicales asuman acciones tendientes a favorecer procesos de reconocimiento y capacitación por parte de las agremiaciones magisteriales. Volviendo al ejemplo del Departamento del Cauca, se sabe que desde el 2004, Asoinca viene asumiendo la educación popular, como una fuente de inspiración pedagógica desde la cual se orientan acciones y políticas formativas tendientes a incidir en la práctica pedagógica de sus afiliados.

Este tipo de propuestas y estrategias posibilitaron a la toma de decisiones para la aproximación de los procesos y colectivos de Educación Popular, asumidos y avalados, desde algunos centros de educación superior entre los que se destacan las Universidades del Cauca, Valle, Antioquia, Popular del Cesar, La Guajira, Tecnológica del Chocó -UTCH- y la Pedagógica Nacional, así como a otras instituciones educadoras populares del país.

En el campo específico de la Educación Física, la Recreación, los Deportes y la Actividad Física, como integrante y agente cognitivo de la Escuela de Estudios Interculturales en Contextos de Acción, desde hace más de diez (10) años, se tuvo la oportunidad de realizar y participar en diversos encuentros locales, regionales, nacionales e internacionales de educación intercultural, decolonial, comunitaria y popular, en los que la participación de la comunidad gremial, magisterial y docente fue significativa. Con el fortalecimiento de los procesos de sistematización, reflexión e indagación de las prácticas educativas corporales, culturales y motrices ha sido decisiva la configuración de un pensamiento educativo propio, insumiso y popular por parte del profesorado y del magisterio, así como de la conformación de Colectivos de Educación Física Quilombo/Palenquera.

Así mismo, con un propósito formativo y divulgador, se busca profundizar y posicionar la creación de semilleros, equipos y comunidades (colectivos) de investigación en corporeidades y motricidades quilombo/palenqueras, a

través de la cual se logren difundir y socializar reflexiones pedagógicas y políticas del colectivo, de sus profesores y de educadoras o educadores quilombo/palenqueras de Andino-Mesoamérica y del mundo afrodiaspórico.

La anterior referenciación da pertinencia y comprensión al posicionamiento que puede alcanzar la educación y pedagogía comunitaria, popular, propia, intercultural, decolonial y de la memoria en el discurso y práctica magisterial, profesoral y docente de quienes procuren una Educación y Actividad Física, el Deporte y la Recreación quilombo/palenquera, y muy particularmente, de aquellas personas agente cognitivas, que profundicen e investiguen mediante el Colectivo que se viene consolidando. Tal referente educativo-pedagógico, busca ser acogido, realimentado y repotenciado mediante experiencias, reflexiones y producciones académicas junto a las comunidades aprehendientes.

En tal sentido, son varios los referentes que han servido de guía, o han trazado rutas para iniciar a transitar, de algún modo, experiencias educativas y proyectos pedagógicos similares, punto en el que vale la pena reconocer los trabajos de los maestros Donaldo Lozano, Héctor Murillo, María Abad Valencia, Esperanza (Perea) Biohó; entre muchas otras personas cultoras de este tipo de ejercicios, las cuales se inspiraron en otros referentes y enfoques, como: la etnoeducación, la inclusión y la multiculturalidad, así como, la innovación didáctica en áreas específicas de las artes y el folclor. De tal manera, que las experiencias, aportes y reflexiones de sus protagonistas sirven para enunciar la confluencia de estos discursos pedagógicos de cierta manera emergentes.

De este tipo de caudal educativo y su potencial pedagógico transformador asociado a las “nuevas” “educaciones” (paradigmas) y pedagogías emergentes institucionales/locales, regionales, contextuales y a la educación propia comunitaria vale la pena ocuparse en beneficio del desarrollo del potencial humano, puesto que, la confluencia de sentidos y prácticas inspiradas en concepciones educativas como estas seguirán validando y reconociendo el potencial dinamizador y transformador de la educación en los diversos ámbitos, escenarios y contextos sociales.

Así, bajo esta atmósfera, el proceso de enseñanza y aprendizaje de una Formación (Educación) Física de, para y con las “otra(s) Colombia(s)” donde se asume una nueva dimensión, en la que la comunidad (in-de-re-trans)formadora aprehendiente precisa renovarse, reinventarse y recrearse con el propósito de asumir una postura polivalente en su ejercicio

profesional, para cumplir con sus responsabilidades como educadores, mediadores y propiciadores de variados conocimientos y enriquecedoras experiencias en medio de otra(s) nueva(s) realidad(es).

En los (post)contemporáneos sistemas educativos –los actuales-, cambiantes y nuevos desafíos han de ser visibilizados en tal sentido y cada vez mayores para docentes y estudiantes de escuelas, casas, salones y espacios comunales de comunidades rurales o jurisdiccionales que utilizan ríos, trochas y sus diferentes medios para desplazarse y transitar por sus fugaces caminos, precarias infraestructuras y recursos didácticos, limitada accesibilidad a internet y en muchos casos e incluso a la escasa electricidad, agua potable y exigua alimentación escolar.

La investigación cuenta con varios ciclos en su proceso general: por mencionar solo uno de ellos: comprende una profundización teórica que lleva a situarnos en enfoques emergentes de inter, transdisciplinariedad y complejidad “creciente”, para desde allí plantear una propuesta con una perspectiva integral de los enfoques ecosistémico-ambientales; otro, una profundización en el enfoque transdisciplinar, inter y transparadigmático realizado a través de un momento de trabajo específico con grupos nacionales e internacionales de proyección en la Universidad Pedagógica Nacional y algún otro, la elaboración de un instrumento que lleve a la recolección de información en diferentes contextos académicos y de implementación de salida, como la realizada en la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, Colombia. Este último ciclo mencionado, ha de procurar una aproximación con mayor amplitud y profundidad a la forma de comprender, interpretar, formular, “diseñar”, aplicar y experimentar las ecogogías con/para las personas agentes cognitivas copartícipes del estudio.

Nuestro horizonte de sentido metodológico circunscribe exaltaciones internas y externas que justifican nuestro problema de indagación navegando hacia nuestras intencionalidades y propósitos de estudio.

En conexión con lo anterior, están determinados por propósitos de la investigación lo que se especifica a continuación:

1. Compilar y estructurar los enfoques más destacados sobre el estudio de la ecogogía en un nuevo modelo general holo-complejo, sistémico, armónico e integrador,

2. Determinar las tendencias en la comprensión, aplicación y vivencia de las ecogogías como campos complejos, transdisciplinarios y transparadigmáticos en (la educación) formación universitaria,
3. Inferir posibles atributos de la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad, lo interparadigmático, lo transparadigmático y la holo-complejidad (transcomplejidad) en la comprensión y aplicación de las ecogogías gnoseológicas, de saberes y de praxis en los procesos trans-formativos universitarios.

Nuestro supuesto básico está en que existe una tendencia en los estudios, comprensión y aplicación de las ecogogías como ciencias relacionales, hacia mayores horizontes de sentido, conocimiento y complejidad “creciente”. Intentaremos profundizar en ello a través de nuestro diseño metodológico, ofreciendo asimismo nuestra visión epistemológica que se entrelaza transversalmente con la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la holo-complejidad evolutiva “creciente”.

El estudio busca desarrollarse a través de una metodología emergente e integradora con técnicas e instrumentos cualitativos que han requerido un arduo, continuo y permanente trabajo de revisión teórica desarrollada durante cuatro años y un proceso de validación asociado para la necesaria credibilidad de los resultados. En consecuencia, logramos interpelar a un buen número de personas agente-cognitivas maestras, profesoras y/o docentes en proceso de formación.

Los resultados de la primera fase del estudio nos proporcionan la síntesis de la propuesta teórica realizada en torno a un exploratorio denominado: “Ecogogías múltiples: Un modelo de trans-formación con(m) pasión mediadora, armonizadora y sistematizadora” o “Un modelo educ-formativo bio-eco-holo-antropogógico”.

Los resultados presentados en la segunda fase confirman que los atributos inter y transdisciplinarios, así como los inter y transparadigmáticos en la formación universitaria son valorados positivamente por las personas agente-cognitivas aprendientes/aprehendientes educadoras en proceso de formación copartícipes del estudio al aplicarlos en sus procesos y procedimientos trans-formativos universitarios.

Desde el inicio del tercer ciclo, se puede corroborar la grata valoración del modelo teórico propuesto, por cuanto, también externamente se implementa y somete a valoración crítico-reflexiva por parte de otras

personas beneficiarias de los procesos de aprendiencia/aprehendiencia como participantes externos.

Por otra parte, utilizando nuestro modelo teórico, podemos examinar con mayor facilidad los resultados que dan cuenta de que las personas participantes, directas-internas del estudio, quienes evidencian una adecuada orientación hacia los “nuevos” paradigmas científicos enfocados en la educación, en la ética del cuidado corpóreo/corporal/motriz, en el pensamiento, en la teoría y las ciencias de la complejidad puedan lograr una comprensión y aplicación de la propia práctica educativa ecosistémico-ambiental con perspectiva holo-compleja y sistémica, independientemente de la población humana con la que se interactúe desde los múltiples ámbitos de la proverbialmente conocida “educación física”.

Las reflexiones y sugerencias generales de salida de esta investigación nos llevan a considerar que el modelo propuesto, puede ser un aporte válido a considerar en el campo de estudio de la ecología y más específicamente en el ámbito de las ecogogías corpóreo/corporales/motrices, que además incorpora un indudable valor trans-formativo, mediador, armonizador y sistematizador.

En síntesis, las reflexiones y sugerencias más destacadas del estudio son en primer lugar, que tanto el conocimiento, como la comprensión, aplicación y vivencia de las ecogogías múltiples en los procesos y procedimientos trans-formativos humanos desde la ecología corpóreo/corporal/motriz puede evolucionar hacia más vastos y profundos horizontes de sentido para la conciencia y holo-complejidad cognitivo-intelectiva humana. Y en segundo lugar, que la perspectiva de la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad, lo interparadigmático, lo transparadigmático y la holo-complejidad aportan fundamentos útiles para el desarrollo del cuidado en ecología corpóreo/corporal/motriz con mayor holgura y profundidad de conciencia.

¿Por qué es necesario un nuevo paradigma académico (científico), sociocultural -inter y transcultural- y por tanto, crítico, decolonial, revolucionario, resistente e insurgente del sistema corpus humano/corpus sistema humano?. De igual manera, ¿cuáles son las formas en las que se concibe el sistema corpus humano/corpus sistema humano en relación con el (los) aprendizaje(s)?

La prospectiva de la educación como acto esencialmente ético y comunicativo, ha existido con el ser humano mismo. La necesidad de vivir convenientemente y comunicar sus sentires y/o percepciones con su ecosistema y las experiencias adaptativas en la naturaleza, se comprueban en las huellas dejadas por las comunidades ancestrales, quienes desarrollaron una capacidad maravillosa para transmitir a través de dibujos (petroglifos), artesanías, narraciones orales y diversidad de manifestaciones lo que poco a poco ha ido configurando los valores de una determinada cultura. Con los transcurros espaciotemporales los valores culturales de nuestras sociedades han cambiado, asumiendo lo que hoy llamamos: “vida civilizada”. Con la descripción de cómo los procesos educativos conforman también nuevas características Maturana (2002) precisa:

En el origen de la humanidad, y en las tempranas culturas, no había educación como una actividad especial en la vida de los niños que crecían dentro de una comunidad. Los niños aprendían todas las prácticas y dimensiones relacionales de su vida como miembros de la comunidad humana a la cuál pertenecían, viviendo todas sus dimensiones en su vida diaria. Esto ya no sucede. En nuestra cultura actual los niños viven principalmente separados de la comunidad a la cual se supone pertenecen, pasando la mayor parte de su tiempo en una escuela... Este estado de cosas es justificado usualmente en nuestros tiempos con teorías de cognición que asocian al conocimiento con la información y que ven a la tarea de la educación como una adquisición de conocimientos. (p.40)

Es así como, con esta “vida civilizada o civilizatoria”, surgen los sistemas educativos formales, caracterizados por la acumulación de intencionalidades y previsiones instructivas en los currículos, los que con el tiempo y los avances científicos y tecnológicos, se han atiborrado de conocimientos (información en plural) que el estudiantado ha estado obligado a “aprender” y el magisterio a “transmitir”. En tal sentido, la evolución cultural ha ejercido una influencia directa y necesaria en los fines educativos de cada sociedad, desviándose cada vez más y de manera contundente, de las motivaciones iniciales de comunicación/educación/cooperación, con las cuales nacieron.

Los elementos distintivos de cada momento histórico cultural provocan y son a su vez, resultado de nuevas experiencias, invenciones, innovaciones, nuevas formas de entender y convivir con el ecosistema ambiental

circundante. Tales procesos de cambio y evolución pueden observarse, entonces, entrañablemente ligados a la configuración de la memoria colectiva y marco cultural de nuestra compleja sociedad (planetaria). Con la “evolución” de nuestra condición humana, la cultura se va complejizando y se constituye en elemento determinante para nuestros nuevos aprendizajes, Morín (2001) nos recuerda que:

[...] La cultura es lo que nos permite aprender y conocer, pero es también lo que impide aprender y conocer fuera de sus imperativos y sus normas; en ese caso, hay un antagonismo entre la mente autónoma y su cultura”. (Morín, E. 2001; 40).

En tal sentido, es fundamental estudiar las influencias paradigmáticas en nuestro quehacer sociocultural. La crisis o “punto crucial”, como lo llama Capra (1992) en lo social, lo conómico, lo ecológico y lo político de nuestra compleja sociedad actual (planetaria), alcanza la necesidad de asumir transformaciones paradigmáticas en dichos campos y, en especial en la educación. Morin (2000) expone que ante tal exigencia de cambio, la labor de la teorización educativa “[...] debe entonces dedicarse a la identificación de los orígenes de errores, de ilusiones y de cegueras.” (p. 25). Más adelante, el autor describe cuatro aspectos fundamentales (p. 29):

- Los “errores mentales” concernientes con los procesos selectivos del pensamiento (sean estos consientes o inconscientes) y que imposibilitan distinguir entre lo subjetivo y lo objetivo.
- Los “errores intelectuales” relacionados con la influencia de las teorías, doctrinas e ideologías en nuestros procesos de cognición o sistemas de ideas, llevándonos a defenderlas y rechazar cualquier información que no esté en correspondencia.
- Los “errores de la razón”, con los que se confunde el hecho efectivo de la racionalidad (como proceso de verificación y construcción lógica de ideas) con el error de la racionalización (como perversión o abuso de la racionalidad) por ser esta última, cerrada y fundada en bases generalmente mutiladas o falsas.
- Las “cegueras paradigmáticas” en tanto que el paradigma irriga el pensamiento consciente, de manera inconsciente y lo controla. Los paradigmas, “...excluyen o subordinan los conceptos que les son antinómicos...y selecciona las operaciones lógicas que se vuelven a la vez preponderantes, pertinentes y evidentes bajo su imperio...”.

Dichos aportes evidencian la necesidad de propiciar la transformación del pensamiento sociocultural vigente, especialmente en el sistema educativo, a partir de procesos de reflexión y autocrítica: mental, intelectual, racional, lógica y paradigmática. En tal sentido, no proponemos la simple transición de un paradigma a otro, sino más bien la develación de nuevas verdades, de nuevas maneras de abordar y comprender el hecho formativo. Aun cuando, seguimos hablando de un “paradigma emergente”, lo cierto es que las ideas, principios y fundamentos que lo sustentan, datan de comienzos del siglo XX.

Son muchos los autores que en el campo de la pedagogía y en otros muchos, han brindado aportes que de-construyen ideas viejas que aún mantenemos sobre educación, enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, lo planteado en esta indagación doctoral, más que exhibir “nuevas ideas pedagógicas”, recoge algunos de los aportes que sin ser nuevos, continúan siendo novedosos.

El paradigma eurocéntrico occidental (dominante en nuestras sociedades), fundamentado en las teorías y leyes científicas galileanas, newtonianas y cartesianas, se caracteriza por el apego a los errores y cegueras descritas por Morin (2000):

1. La insuficiencia del pensamiento subjetivo, en tanto exige la objetivación de las ideas, para validarlas como ciertas.
2. La requerida racionalización de las ideas, con sujeción a “leyes matemáticas” o mecanicistas, aplicadas a todos los campos del saber y del conocimiento.
- 3.- Los dogmas científicos que cierran la posibilidad de encontrar nuevas verdades. Zohar y Marshall (2001) exponen que:

(...) las tres leyes del movimiento de Newton y su modelo mecánico del sistema solar se convirtieron en el plano de un diseño completamente inanimado. Las cosas se movían porque seguían reglas que se encontraban fijadas y predeterminadas, un frío silencio invadió aquellos firmamentos en otro tiempo fecundos. Los seres humanos y sus luchas, el conjunto de la conciencia y de la propia vida, se convirtieron en algo irrelevante para el funcionamiento de aquella vasta máquina universal. (Zohar y Marshall, 2001; 8).

La “ceguera paradigmática” impide comprender y aplicar los planteamientos, que ya en el año 1905, Einstein describía, en su teoría de la relatividad, y que constituye el inicio de una nueva manera de percibir y concebir el mundo. Más de doscientos años han pasado y aún seguimos aferrándonos a la pretensión de controlar el mundo con leyes predictivas y absolutas de la naturaleza. Briggs y Peat (1999) al referirse a las creencias paradigmáticas que rigen nuestras vidas y comprensiones del mundo, indican que “[...] el peligro que todos compartimos es convertirnos en el perro de Pavlov: nuestras glándulas reaccionan cada vez que suena la campana. Y la sociedad está llena de campanas” (p. 27).

Con el propósito de asumir desde los procesos de transformación individual, comunitaria y socio-cultural (por una convivencia pacífica planetaria) en general, pero, más específicamente desde la formación en las Instituciones de Educación Superior, sino todas, por lo menos unas necesidades particulares, locales, regionales, nacionales e internacionales, procuramos ofrecer a las comunidades académicas, formativas, investigativas y de proyección-extensión colombianas, americanas y mundiales una factible respuesta al problema de la fragilidad y escasa responsabilidad asumida por algunas personas agente-cognitivas para el logro de la toma de conciencia acerca de las diversidades filosófico-epistemológicas, entorno-ambientales y socio-culturales propias de países y colectividades territoriales comprometidas con la formación de una “sociedad más humana y ecológicamente más sostenible y planetaria⁴⁶”.

En procura de lo anterior, mediante la formulación de un modelo de transformación humana sistematizada, armónica e integral (holística, sistémica y compleja), sostenible, sustentable y si se pudiera perdurable, para la vida toda con conciencia antropológica, ecológica, cívica y espiritual –Buen Vivir/Bien vivir-, desde las ciencias, las tecnologías adecuadas, sustentables técnico-científicamente enfocadas, y desde lo político -conducentes a la germinación de comunidades humanas libres, autónomas, comprometidas e interconectadas en redes emancipadas y emancipadoras bio-regionalmente⁴⁷ -, junto con una economía y una

⁴⁶ De acuerdo y en relación también con lo planteado por Leonardo Boff (2002) en “el cuidado esencial”, la “sociedad del conocimiento” y “nuestra casa común” (Assmann, H. 2002) (Capra, F. 1996 y 2002) y otros como: Ilya Prigogine, Francisco Varela, Humberto Maturana, Lynn Margulis, James Lovelock, Heinz Von Foerster, Arne Naess, con las denominadas “Sociedades que aprenden”.

⁴⁷ Relacionada con el sistema de organización, administración y coordinación política diseñadas para establecer procesos de convivencia hacia posturas simples de cooperación democráticas, las cuales sean más representativas y que integren mejor las

política ecológica en favor del reconocimiento de la existencia de diversas formas de pensamiento, conocimiento, saberes y prácticas humanas, dedicadas a apoyar el desarrollo académico investigativo intercultural, interdisciplinario e interparadigmático, y hacer efectivos para países como Colombia, por ejemplo, en los términos que luego se presentan.

El tratamiento inter y transrelacional de la ciencia, la cultura, la interculturalidad o la convivencia pacífico-democrático-cooperativa, la ecología (pensamiento ecológizado)⁴⁸, la espiritualidad y la tecnología científica mediante su abordaje desde la perspectiva de los nuevos paradigmas científicos emergentes como propuesta de trabajo, estudio y reflexión; la Ecogogía o eco-ética del cuidado para la consideración de la ecología planetaria y cosmopolita humana y con ella, la pedagogía ecolócompleja⁴⁹ en la proyección de una respuesta al problema que se origina en la actual sociedad planetaria multicultural, porque se dirige a una relación existente entre los sistemas vivos, las sociedades y las culturas en el logro de configurar sociedades humanas más humanas, sostenibles y sustentables.

preocupaciones por la economía, el cuerpo y las preocupaciones ambientales, científicas, sociales y tecnológicas, hacia las trayectorias de desarrollo locales y regionales que den prioridad y se adapten a diversas áreas para sus propios intereses específicos de sostenibilidad, sustentabilidad y perdurabilidad.

⁴⁸ Texto recopilado en: E. Morin, G. Bocchi y M. Ceruti, *Un nouveau commencement*, París, Seuil, 1991: 179-193.

⁴⁹ En la búsqueda de una mejor comprensión del término, vale la pena tener en cuenta los aspectos que la componen: Educación -agogía - tecnología - ecología; en la que esta última especialmente amerita ser entendida, como: una megaciencia que se ocupa del estudio de las diversas y complejas relaciones, interacciones y retroacciones posibles entre todos los sistemas vivos y no vivos en un ambiente determinado. Se genera entonces un ecocentrismo crítico-reflexivo y creativo, necesario para la implementación de una educación resonante, sinérgica y en sincronización con los paradigmas científicos emergentes. Por Educación tecnológica es pertinente considerar al proceso relacional que involucra una conjunción de acciones, prácticas y experiencias cognitivas realizadas con el fin de promover aprendizajes tanto individuales como grupales, a través de determinados recursos que se hacen necesarios para la dinamización de procesos educativos, formativos o de capacitación de los individuos humanos en un sistema sociocultural mediado científicamente y tecnológicamente (por la investigación y el desarrollo). Por tanto, una reflexión emergente y resonante resulta a partir de la conceptualización que se hace de la "Nueva Educación", ya que acoge los procesos fundamentales del universo, entre ellos: la termodinámica y la ley de la entropía, plenamente identificada con la educación holística, la sistémica y de la complejidad.

Por ende, propiamente las ecologías diversas⁵⁰ mediadas y armonizadas por los procesos de transformación socio-cultural, se acentúan en las correlaciones y en la interacción dialógica generada entre numerosas culturas y colectividades, en condiciones de equidad, respeto, convivencia pacífica, amorocidad y responsabilidad.

En esta pesquisa intentamos presentar en una síntesis hermenéutico-fenomenológica-heurística y crítica, en relación con la emergencia de dichos pensamientos en tiempos que dan qué pensar, y su influencia en la propuesta ético ecológica del rol de la Universidad en la gestión integral de la formación profesional de las personas educadoras, mediante la ética del cuidado (mitigación del riesgo), que para el caso particular, es a través de la Red de redes Neuro-rizomática Entretejidos Caordinodales: Ananse y el Hólos de Pensamiento y Estudios en Ecogogías Múltiples: Ananse⁵¹ (HPEEM-ANANSE) de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, que se ha venido configurando.

En esta investigación, el inquirir por las imbricaciones trenzadas y destrenzadas nos interesa, puesto que en los panoramas de sentido mundo-vitales en permanente transformación, que se configuran de manera neuronal y rizomática (Deluze. 1977 y Deluze y Guattari, 1994), en forma potente y magmática, encontrar relaciones entre valores en cuanto a que una ética del cuidado, del saber cuidar eco-ambientalmente es una construcción de sincronicidad⁵² colectiva e integral, que emerge del denso tejido, plexo pletórico de sentidos, de la corporalidad humana- mundo-de-la-vida-simbólico-biótico (Noguera, 2000, 2001,2002, 2003 y 2004) o tejido cultural, donde la urdimbre y la trama de sentidos no son dos

⁵⁰ No olvidar que ésta nominación se corresponde con el reomodo: Ecologogía, o también con una “verdadera educación” bio-eco-intersociocultural.

⁵¹Hólos de Pensamiento y Estudios en Ecogogías Múltiples: Ananse, en adelante HOLOS DE PENSAMIENTO -ANANSE-, es una organización inteligente internacional, sin filiación politiquera, laica que busca representar a la comunidad transcultural de los pueblos y naciones constituyentes de Nuestra América, dedicada a promover, de forma teórica y práctica, la visión transconvivencial en los ámbitos académicos, de investigación, educación, salud, desarrollo personal, social y ecosistémico ambiental.

⁵² Del griego sin: unión, y tiempo, es la frase empleada por Carl Gustav Jung para aludir a “la simultaneidad de dos sucesos vinculados por el sentido pero de manera a causal”. “Así pues, emplearé el concepto general de sincronicidad en el sentido especial de una coincidencia temporal de dos o más sucesos relacionados entre sí de una manera no causal, cuyo contenido significativo sea igual o similar”. Eludiendo algunos malentendidos dice Jung: “lo diferenciaré del término sincronismo, que constituye la mera simultaneidad de dos sucesos”.

componentes separados sino emergencias complejas y multivocas, de nuestras formas de habitar la tierra.

Una exigencia de esta investigación, no es dar cuenta de la totalidad del Pensamiento Ético Eco-Antropo-holo-biogógico en Colombia y Nuestra América. Nuestras limitaciones son demasiadas y de gran profundidad, más que la gran cantidad de personas agente-cognitivas e intelectuales, maravillosas potencias generadoras de un enfoque ecosistémico alternativo, que ha venido reafirmandose en América desde la revolución haitiana (1791-1804), sin negar las correlaciones profundas que existen en el pensamiento humano y que trascienden fronteras nacionales o continentales.

La influencia bucléica, sinérgica y compleja entre el pensamiento ecológico-ambiental europeo, el norteamericano, el africano, el asiático y el centro - suramericano - interamericano-, está dada por un común denominador, algo así como un nuevo tipo a priori: el mundo-de-la-vida-cotidiana, que eco-ambientalizado y entendido éste como cuerpo-mundo-de-la-vida-simbólico-biótica (Noguera, 2000), significa la trama de vida, recordando la bella expresión de Fritjof Capra (1994) y con la que sugiere uno de los libros más inspiradores de un Pensamiento Eco-sistémico ambiental Complejo.

Sin pretender por lo tanto, abarcar enciclopédicamente los múltiples referentes y planteamientos teóricos a modo deontológico ecosistémico-ambiental americano -interamericano-. Pretendemos únicamente, visibilizar, reconocer y legitimar a algunas personas agente-cognitivas y temáticas que han ampliado el umbral crítico-reflexivo desde la alteridad que somos nosotros, que es “Nuestra américa”⁵³ (Martí. 1990), a los

⁵³ En alusión al ensayo y discurso reflexivo, filosófico y político escrito por José Martí. El ensayo hace parte de la elaboración de Martí en su fase norteamericana (1880-1895), temporada constituida, especialmente, por los documentos “Respeto de nuestra América” (agosto de 1883), “Mente latina” (noviembre de 1884), “Madre América” (diciembre de 1889), “Nuestra América” (1 de enero de 1891) y “Las guerras civiles en Sudamérica” (septiembre de 1894). La finalidad básica del ensayo es un “(...) análisis crítico de una situación histórica determinada y, a partir de allí, la formulación de propuestas para el cambio social, todo lo cual determina el uso de un lenguaje referencial, pero su tejido verbal está tan empapado de lenguaje expresivo, tan potenciado connotativamente por la carga poética”. “Nuestra América” se genera en un ambiente historiográfico en que “la independencia de Latinoamérica, en los alrededores de 1890, ya no está amenazada por las metrópolis ibéricas, que son potencias en el ocaso, sino por la rivalidad de las nuevas potencias europeas y sobre todo por la descollante potencia americana: Los Estados Unidos de América”.

planteamientos de progreso sostenible y sustentable, socioculturalmente comprometidos con el ordenamiento económico global, y con las cuales las naciones más poderosas desde lo socio-económico-político y rentable, desean mantener dominando a los países del Sur.

Norte y Sur, son metáforas por medio de las cuales se expresa la existencia de colonialistas y colonializados, ricos y pobres, sociedades con un alto nivel de consumo y sociedades carentes de mínimas condiciones de vida, culturas donde la abundancia lleva al despilfarro y culturas sumidas en la más flagrante miseria, según Frantz Fanon (1961) Anibal Quijano (2000), Augusto Ángel (1990, 1993, 1995, 2003 y 2005) y Boaventura de Sousa Santos (2009), entre otros.

Por Eco-Antropo-holo-biogogía, o de manera más integral, armónica y totalizante Ecogogía⁵⁴, ha de entenderse al enfoque de trans-formación en/para la convivencia socio-cultural holística, sistémica y compleja y por tanto, pluricultural, para la ciudadanía planetaria e interparadigmática de amplio y profundo carácter incluyente, donde se parte de la interrelación de todos los entes y seres del planeta incluyendo la especie humana, a quien le corresponde respetar y valorar la multiversidad ecosistémico-ambiental, y las pluralidades sociales y culturales desde una perspectiva sostenible/sustentable y perdurable; es indispensable para lograr una cultura planetaria y cosmopolita convivencial armónica e integral y ecológica, buscar transformar y superar la lógica racionalista moderna, eurocéntrica, patrística y hegemónica e integrar las variadas cosmovisiones continentales, incluyendo las indígenas ancestrales autóctonas –originarias y transeúntes-.

Dicha cultura sugiere una preferencia interparadigmática de reforma en/desde/sobre el ejercicio formativo, transformador y conservador que trata de ocuparse de la toma de conciencia que en la actualidad ha de tenerse con respecto a las di/multi/pluri/versidades ecológicas, epistémicas y culturales de las actuales sociedades. Ciertos principios con los que se plantea una estrategia de trans-formación para la socialidad y la culturalidad planetaria y cosmopolita a través de las ecogogías múltiples son:

⁵⁴ Donde se precisa formar en las personas aprendiente/aprehendientes una percepción bio-antropológica (singular y diverso), un discernimiento ecológico (con-vivir en/con la Tierra, sin dominarla), una consciencia cívico planetaria (responsable y solidaria) y una probidad espiritual (autocrítica y comprensión entre seres).

- La promoción del respeto por todos los organismos vivos existentes y coexistentes en la naturaleza terrestre
- La aceptación y reconocimiento de todas las culturas humanas existentes
- La valoración positiva de la diversidad como fortaleza, oportunidad y característica
- esencial planetaria y no como una debilidad, amenaza o equivocación de la naturaleza
- El incremento y fortalecimiento de la equidad trans-formativa convivencial ecosistémico.
- ambiental.
- La favorabilidad de la comunicación y convivencia armónica y pacífica planetaria.

Un proceso de trans-formación de la vida, para la vida, para aprender a habitar, cohabitar, vivir, existir y a convivir en la sociabilidad con la pluralidad cultural ofrecida y exigida por el mundo actual, fortaleciendo los valores de respeto y acogimiento de las otras personas –legitimación-, los demás seres y las cosmovisiones plurales, para la productividad sostenible-sustentable eco-humana y para procurar el sentido de nuestra(s) existencia(s).

Estamos por tanto, ante un modelo ético-formativo transformador, interrelacional y político-emancipador no sólo a nivel figurativo institucional, organizacional y cultural, sino además con miras a lo social, pensados por tanto, desde una novedosa perspectiva hacia cierta Transformación Ecológicamente Humana Sostenible y Sustentable para la ciudadanía planetaria.

La propuesta se desarrolla de forma inter, transdisciplinaria, cruzada, transversal y lateral, tiene un enfoque holo-complejo y sistémico, es decir deja de tratarse de un modelo educativo exacto, ejemplo de ello son los “Día de [...]” (Día de la paz, día de la diversidad, [...]) o el proyecto de área, muy usuales en nuestra cultura escolar, sino, que es un modelo político y ético-trans-formativo desde la cotidianidad, para la cotidianidad presente en la continuidad del proceso de aprendiencia/aprehendiencia de las personas y además, es totalizador –mediador, armonizador y sistematizador- conjugando a todas las dimensiones humanas cambiantes y posibles.

En las Ecogogías múltiples han de existir dificultades que asumir, un ejemplo de ello es la probable existencia de lenguas y culturas variadas

entre las personas agente-cognitivas interactuantes y por tanto, interlocutoras participes y comprometidas. En tal sentido, es sustancial proporcionar estrategias que faciliten y procuren la comunicación.

Puesto que la pesquisa, se da en el escenario del Programa de Doctorado en Pensamiento complejo de la Universidad Multiversidad Edgar Morin – UMEM–, la cual reglamenta el registro, formulación, aprobación y desarrollo de los trabajos académicos conducentes a obtener el título de grado de doctorado, como agente cognitivo aprendiente/aprehendiente la persona autora de ésta tesis elabora un documento que permite visualizar el cumplimiento de las normas y exigencias que la UMEM emite para éste fin.

En tal sentido, de acuerdo con los contextos y motivos que incitan a plantear esta tesis, con sus hipótesis de trabajo y sus objetivos/propósitos fundamentales con el fin de ayudar con la reparación de los inconvenientes indicados.

Las probabilidades con las cuales se emprende este ejercicio de navegabilidad son las siguientes: La representación que, del estudio, comprensión, aprehensión, usos o practicas del corpo sistema humano -en general- (corpogogía, corporeidad, corporalidad, corpósfera, movimiento y/o motricidad) históricamente se ha recogido o que se pretende recoger desde una perspectiva de pensamiento complejo, como aquellos aspectos unidos a la ética del género humano y del cuidado, así mismo, del conocimiento pertinente y la condición humana que el modelo clásico, lineal, determinista y tradicional separa, por desarticularse a las variables epistemológicas más duras y mecanicistas que han conformado su desarrollo y su organización vigente.

Existen diferentes modelos científicos y distintos marcos epistemológicos más “flexibles”, pertinentes e integrales que pueden ayudar a comprender y fundamentar una apropiación y comprensión del aprendizaje de manera más significativa y su concepción de cuerpo (corporeidad, corporalidad, movimiento y motricidad).

El corpo sistema humano, es un organismo vivo, inter, mega y multi sistémico, complejo, autoorganizado y adaptativo constituido por sustancia en tres condiciones y por la inter retroacción inseparable de su específica complejidad sustancial (física, cósmica y planetaria), biológica (natural y humana) e informacional (cultural).

Para una concepción armónica e integral del *sistema corpo humano*, la corporeidad, la corporalidad, el movimiento y la motricidad en su práctica y experiencia completa y eficaz, es preciso religar de manera ontológica, teórica y práctica todos las características estructurales, funcionales, operativas y dinámicas que se desprenden de entender el cuerpo, el individuo y/o la persona como dicha estructura viva, humana y compleja.

Los propósitos indispensables de la investigación son:

- Sugerir un contexto epistemológico del conocimiento, apropiación y práxia(s) del sistema corpo humano, desde la carpología (estrechamente relacionado con los sistemas educativos y sus implicaciones con los aprendizajes), como concepto más acorde a/con criterios científicos emergentes, para posibilitar, asentar y exponer su tratamiento teórico, práctico y praxiológico de la “Condición humana” y los “Saberes pertinentes”, en un sistema confluyente de conocimiento(s) a partir de la convivencia relacional entre todos los seres humanos, sin importar sus ideas particulares, y sin ser eliminados por ellas. Posibilitar un contexto así, permitirá contar con parámetros fundamentales para permitir: encuentros teóricos y epistemológicos de dialogicidad crítica en los que se incluyan múltiples paradigmas científicos emergentes que los sustenten. Todo esto promoverá una mejor comprensión dentro de un apropiado sistema educativo emergente.
- Realizar una revisión de la noción de sistema corpus humano/corpus sistema humano, o corpus ecosistema humano y de sus aproximaciones epistemológicas desde las teorías, los desarrollos y los saberes experimentales, que han evidenciado los cambios de paradigma, desde la física y la biología como ciencias fundamentales.
- La corpogía, como enunciación nueva (corpo ecosistema humano estrechamente religado a los sistemas educativos y los procesos de aprendizaje) en los múltiples, difíciles y complejos ecosistemas socioculturales, ha de permitir una comprensión de la misma, a nivel estructural, funcional y operativa, que integra las visiones y las aproximaciones éticas, cognitivas y comprensivas de las realidades humanas, procurando su complementariedad. Ello ha de redundar en beneficio del conocimiento y los avances investigativos desde las ciencias sociales y humanas, favoreciendo los entornos socioculturales, mediante la comprensión y actuación ética y responsable, de los seres humanos y sus decisiones de

afrontamiento con respecto al cuidado de sí, del otro ser y de lo otro (vivo y no vivo).

- Ofrecer una descripción desde la corpogía, para el tratamiento del sistema corpus humano/corpus sistema humano, o corpus ecosistema humano, dentro de estos contextos no clásicos, de tal manera, que den cuenta de su estructura y dinámica, así como el modo de acceso y comprensión al mismo.

Plantear un contexto epistemológico y fenomenológico en el que se visibilice, rescate y valore positivamente la(s) Corpogía(s) cimarrona-kilombo-palenquera en Colombia como característica emergente e identitaria sociocultural y nacional.

El desarrollo teórico para acoplar con dichas hipótesis, objetivos y propósitos se basa además de las cuestiones que surgen de la representación de la carpología, lo cual consideramos se relaciona con el hecho creativo y el aprendizaje sociocultural en la exploración, prospección y examen personal de referentes bibliográficos pertinentes y relacionados con los siguientes campos científicos: filosofía y epistemología de la ciencia y la educación, la física, la biología, las matemáticas no lineales, la cibernética, las teorías sistémicas, las teorías críticas, las teorías decoloniales y de la complejidad. Incluso, se ha de realizar un examen y síntesis crítica comparativa referencial entre las temáticas de dicha fuente documental.

El concepto de ecosistema corpo humano, supera muchas ideas y concepciones, sin embargo; es importante reflexionar sobre los códigos, símbolos y lenguajes más generalizados que de él se ha hecho a lo largo del proceso de desarrollo humano. A modo de síntesis puede decirse que es una maravillosa, compleja, holística, sistémica y paradójica maquinaria viva (química/física/biológica/psicológica) y de la naturaleza, que a lo largo de los tiempos (temporidad y temporalidad), los ámbitos y los contextos se ha adaptado y funcionado de acuerdo a las circunstancias de una cierta manera dinámica, im-perfecta, indeterminada, proyectiva, y en tal sentido cambiante por la persona, la comunidad y la(s) sociedad(s) (en la consideración que hay muchos cuerpos diferentes (de acuerdo al sexo, al género, al color de piel, a la etnia y al somatotipo) pero todos con el aspecto común que están formados por los mismos elementos)⁵⁵

⁵⁵ La conformación de diversos sistemas y artefactos donde cada dispositivo y cada estructura posee una acción fija. Hay cierta dificultad en la comprensión de la diferencia entre sistema y aparato al referirse a la corpología. Por norma amplia, se llama aparato al

Para su estudio, es necesario aventurarse a explorar una multiplicidad de detalles que posibilitan de alguna manera, intentar comprender cómo opera orgánica, vital, psicológica, espiritual, individual, grupal y trascendentalmente el multi ecosistema corpo humano, por tanto, como maravilloso fenómeno de la naturaleza, del cosmos, del planeta, la especie, la humanidad y la cultura, es un proyecto en acción de redes complejas e intrincadas de relaciones perfeccionadas.

Es una red (multiversal, neuronal y/o rizomática) de sistemas ⁵⁶, aparatos ⁵⁷, tejidos, órganos, glándulas y moléculas complejas interconectadas, es toda una “obra maestra” (de acuerdo con de Balzac en su célebre cuento “Obra Maestra Desconocida”)⁵⁸ del ingenio multi-cosmo ecobiológico, donde cada componente cumple un rol fundamental, desde la célula más pequeña, hasta el órgano más grande (piel), cada parte trabaja en armonía integral, siendo testimonio del poder y del diseño fisicoquímico de la naturaleza.

El ecosistema corpo humano crea, inspira, genera interrogantes, comunica las condiciones socioculturales que experimenta la persona y la concepción que tiene de sí misma y de la vida. Hay quienes consideran que el cuerpo humano, es y ha sido el mismo siempre, pero que ha sido el sujeto, las comunidades, las sociedades y las culturas las que lo han comprendido de maneras diferentes.

cúmulo de órganos que actúan de modo coordinado, haciendo un acto que suma acciones específicas de un grupo de órganos. Un sistema es un cúmulo de segmentos compuestos por un mismo tipo de tejido distribuido por todo el organismo y que cumplen unos mismos roles.

⁵⁶ Conjunto de segmentos homogéneos que usualmente tienen una misma clase de tejido, raíz germinativa, e igualmente, ejecuta en grupo una acción fisiológica particular. Realiza una función coordinada entre las distintas piezas que lo conforman para conseguir el igual y puro objetivo de garantizar el bienestar del cuerpo.

⁵⁷ Agrupamiento de muchos sistemas de lo corporal. Por tanto, está constituido por varias clases de tejidos, ya que cada sistema posee una clase de tejido específica. Como todo sistema, ejecuta una acción propia y esencial.

⁵⁸ Un cuento largo situado en el París de 1612, escrito por Honoré de Balzac (siglo XIX). Frenhofer sigilosamente hizo su última y más importante pintura: un desnudo de mujer que estimó era su creación excepcional, representaba la articulación de toda su potencialidad y experticia. Dos discípulos de Frenhofer, movidos por la curiosidad, quisieron saber del intrigante cuadro. Ya ante él, quedaron perplejos, pues lo especial que vieron fueron salpicaduras raras e incoloras. Suponiendo locura del maestro. Sin comprender el sentido del artista por su obra.

La idea, interpretación y comprensión convencional determinista y fragmentada del ecosistema cuerpo humano, casi siempre, ha presentado una estructura semántica y ambigua que suele suponer diferentes enfoques de significación. “La materialidad de la lingüística, a modo de escritura, se pliega, a la materialidad del cuerpo humano” “La materialidad corporal es —por lo tanto— condición de posibilidad de las formaciones políticas y discursivas, por mucho que éstas lo determinen luego con sus artefactos conceptuales” “El cuerpo produce significados porque está, desde el primer momento, sujeto a (dejar de ser el mismo) la muerte”.⁵⁹

Casi siempre requiere un sistema ideológico que sustente la constitución y desarrollo de los procesos vitales. Toda vez que el cuerpo humano, a manera rizomática, sirve de interconexión cósmica, planetaria, terrestre, físico-biológica, perceptivo-emotivo-pasional, racional y motriz.

Toda reflexión del ecosistema cuerpo humano, necesariamente se circunscribe con referentes ambientales espaciales y temporales, lo que indiscutiblemente exige una valoración histórica (historicidad e historialidad) a modo epistemológico.

El *corpo ecosistema humano* (cuerpo objeto⁶⁰-continente-jeroglífico-Puzzle-architecto⁶¹) funciona mediante la articulación sincrónica de múltiples sistemas, aparatos, tejidos, órganos, glándulas y moléculas en los que cada uno cumple con funciones específicas y trabajan unidos en perfecta armonía, para mantenerse vivo y próspero en algunas de las múltiples dimensiones humanas y patrones específicos de personalidad (cuerpo sujeto⁶²-architexto/archiescritor⁶³-productivo⁶⁴ o cuerpo viviente).

⁵⁹ El abordaje del *sentido de la vida*, lleva a inquietudes acerca del objetivo y el manifiesto de la vida, o de la realidad más en su conjunto, o de la creación, así aparecen dudas como *¿por qué el ser humano está aquí?*, *¿de dónde viene?* O *¿a dónde va?* ¿Cuál es la finalidad de la vida del ser humano? Desde las múltiples lecturas del cuerpo surgen respuestas que posibilitan diversos argumentos.

⁶⁰ Objetivar la corporalidad, casi siempre presupone una construcción totalitaria, un recorte con sus correspondientes exclusiones.

⁶¹ Visto como agente que desde la disciplina y profesión estudia y pone en práctica el diseño de edificaciones, comunidades, estructuras y otros elementos para conformar un determinado entorno de construcción.

⁶² Objetivar desde una ontología que también tiene en cuenta su trascendentalidad (esto es, que sin cuerpo el ser es inexistente), las propiedades que la inmediatez del cuerpo impone a la mediación significativa son recogidas desde un estatuto condicionante del discurso. Esto significa que las características del cuerpo viviente, como objeto cognoscible, se dan como originadoras de todo conocimiento, y por lo tanto accesibles a éste en función de su condición de principios primeros.

Es así, como el sistema y aparato esquelético del cuerpo humano lo conforma una organización de huesos o tejido óseo, cartilagos y médula, así proporciona, estructura y soporte, permitiendo la estabilidad y la movilidad al integrarse con los otros sistemas y aparatos. En dicho propósito, el sistema muscular recubierto por el sistema tegumentario⁶⁵, constituido por una red de más de 600 músculos, permite el movimiento. El sistema circulatorio impulsado por el incansable corazón, actúa como una intrincada y compleja red de transporte (sanguíneo) que oxigena y nutre a cada célula del cuerpo, mientras tanto, elimina desechos del cuerpo humano.

Vale la pena reiterar que el cuerpo humano es un organismo dinámico y adaptable, capaz de ajustarse permanentemente (favorable y desfavorablemente -resiliente, contraresiliente, resistente, rebelde, revolucionario y antifrágil-) frente a los ambientes no cerrados y propiciadores de cambios intrínsecos y extrínsecos, por tal destacada capacidad de adaptación, las personas humanas en diferentes momentos, escenarios y situaciones contextuales, logran prosperar en una vasta variedad de entornos y condiciones. Este organismo también es notablemente hábil para repararse a sí mismo.

La estructura corpórea, establecida por el sistema y aparato esquelético y articular, invisible, pero esencial, determina la forma y función del ecosistema cuerpo humano (fundamental en la estructuración de la imagen corporal). El sistema y aparato esquelético articular compuesto por 206 huesos de diversas características, adecuadamente conectados e ingeniosamente diseñados componen la arquitectura interna del multisistema de la especie lo cual da el soporte estructural para poder mantenerse erguido, intencionar sus movimientos y poder revestir algunos

⁶³ La noción de archiescritura, acuñación que se debe al concepto usado por Derrida, continúa la preparación de la archiescritura del cuerpo hecha en el dominio del psicoanálisis por Ricardo Rodulfo (1999).

⁶⁴ La corpología como zona dermatológica de donde “proviene y en la que decaen todos los sentidos”. ente generado y corruptible, es en sí dependencia, siendo siempre por y para otros

⁶⁵ Es el órgano más grande de la corporeidad humana. En una persona adulta, recubre alrededor de 7.500 cm². Representa el 16 % del peso corporal. Constituido por dermis, epidermis e hipodermis. Defiende como barrera al organismo de infecciones y otros agentes agresores externos. Además, cuenta con numerosas y múltiples funciones, como regulación térmica, defensa orgánica, producción de vitamina D, producción periférica de varias hormonas, control del flujo sanguíneo, y funciones sensoriales (calor, presión, dolor y tacto).

órganos vitales. El hueso, es un órgano complejo, dinámico y vivo que se remodela constantemente, con capacidad de reparar microscópicas fracturas y se adapta a las necesidades que se requieren.

La relación sujeto-objeto-ecosistema ambiental es reconocida particularmente por las ciencias de la complejidad, el pensamiento complejo y por la transdisciplinareidad, como elemento clave en las diferentes teorías de los paradigmas científicos emergentes; puesto que, se concibe que tanto la persona y ellas en conjunto incide(n) en la realidad del objeto-contexto, como que tanto el objeto-contexto incide(n) en la realidad que ve, crea y considera la(s) persona(s) agente⁶⁶ cognitiva⁶⁷ aprendiente/aprehendiente⁶⁸.

Solo desde Kant, el vínculo se planteaba en condiciones de una subjetividad que concibe el objeto, con Hegel y después con el materialismo dialéctico, la conexión indicada es percibida a modo que el objeto de conocimiento es indivisible del accionar de las individualidades. Uno y otro vínculo permitieron elaborar teorías posteriores en campos como la antropología, la epistemología, la filosofía, la psicología y la

⁶⁶ En consonancia con Hugo Assmann, quien propone el término, “agente” en alusión a las personas comprometidas con los procesos de aprendiencia; el concepto agencia se emplea aquí, para caracterizar a las organizaciones, comunidades y poblaciones humanas que acogen y forman a tales agentes.

⁶⁷ Entendidos como personas autoras, o como actores y actrices protagonistas a los que les corresponde efectuar acciones contundentes articuladas con la forma cómo se relacionan los procesos de aprendiencia con la información, con el conocimiento y con los distintos escenarios en que ellos se posibilitan. Es con Hugo Assmann de donde se referencia el término, a partir del texto: “Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente”. En alusión a los documentos de la Unión Europea: “Libro verde. Vivir y trabajar en la SI: Prioridad de la dimensión humana (23/07/96)”, “Prioridad de la dimensión humana. Etapas siguientes (julio de 1997)”; “Construir la sociedad europea de la información para todos. Ponencia final del grupo de expertos de alto nivel (abril de 1997)”; “Libro blanco sobre La educación y la formación: Enseñar Y Aprender. Rumbo a la sociedad cognitiva (29/11/95)”. De Portugal: “Libro verde prara sociedade da informacao em Portugal (mayo de 1997)”.

⁶⁸ La noción de aprendiencia y/o aprendiente, son términos aportados en 1997 por Hugo Assman a las estructuras coordinativas de los paradigmas: emergente, la “nueva era” y de la complejidad. El término se toma en cuenta, al conjugarlo como estado de “estar-en-proceso-de-aprender-permanentemente”, que corresponde a la función del acto de aprendizaje que construye, autoconstruye, deconstruye y reconstruye, en torno a su categoría de acto existencial que caracteriza consecuentemente todo acto de aprender, indisociable con las dinámicas propias de los seres vivos (Maturana, H. y Nissis, S, 1998), (Varela, 2002). Reflexión afirmativa consciente ante ese ser yo mismo, en relación con los otros-as, desde la diversidad y la diferencia permanente, en las formas otras de aprender en colectividades, en razón de ser para, en y con el sentido de trans-formar en la multiversidad.

sociología, preocupadas por el aprendizaje y desarrollo del conocimiento. Así las cosas entonces, es pertinente compartir acerca de la persona(s) agente autora(s) de la presente memoria de indagación.

Quien aquí escribe, en representación de la Red de redes Ananse, oriundo del pacífico colombiano y, por tanto, con marcadas raíces afrodiaspóricas: negras, raizales, cimarronas ⁶⁹ y palenqueras ⁷⁰, Agente cognitivo aprendiente/aprehendiente licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte de la universidad Pedagógica Nacional Bogotá-Colombia. Magister en Administración de la Universidad de la Salle, Bogotá y aprendiente/aprehendiente del Programa de Doctorado en Pensamiento

⁶⁹ La población africana esclavizada en tiempos de la colonia fue ejemplo de lucha y resistencia heroica y libertaria en contra del sistema impuesto por la empresa europea, hegemónica, racionalista y capitalista esclavitud, su ímpetu de resistencia iniciado en los mismos suelos africanos siempre ha sido inquebrantable, protagonizaron una gesta libertaria en todo el territorio colombiano, lo que posibilitó la re-creación de la supervivencia y la africanidad en América y Europa. La gran gesta y resistencia cimarrona la que a modo de espíritu bravío escapó de los campos de esclavización en busca de la independencia y la emancipación para su comunidad. De modo que donde hubo esclavización, se dió el cimarronaje, creando palenques como faros de irradiación centelleantes de libertad en la Amazonía y en andino América. Los cimarrones son agente cognitivos de origen africano que se rebelaron contra los esclavistas europeos exhortando la justicia y conquistando su libertad, dignidad y africanidad. Estas personas afroindioamericanas que reconquistaban su libertad huían pertrechadas a los montes y zonas de arduo acceso donde fabricaron fortines llamados palenques o quilombos, que son territorios autogobernados y novedoso centros donde las personas, de diferentes culturas africanas, consolidando sus valores y tecnologías ancestrales de lo aprendido en el sometimiento esclavizador para la reconstrucción de la africanidad.

En toda América los cimarrones cimentaron la emancipación desde los palenques, se hicieron avezados para la guerra y pioneros de la independencia en las naciones americanas. Los palenques son sinónimo de expectación que impulsa el deseo de vivir en los seres humanos cocreadores de derechos.

En Colombia, miles de caseríos se fundaron por colectividades cimarronas y establecieron palenques en los corredores Atlántico y Pacífico y en los valles de los ríos Cauca y Magdalena. Ejemplo de ellos son los siguientes: Palenque de San Basilio, La Tola, el Castigo, Matudere, Piojó, Condoto, Guachené, Patía, Micay.

Grandes adalides palenqueras y palenqueros, cimarronas y cimarrones en la historia de la patria y la libertad en América y Colombia deben ser conocidas; Makandal en Haití, Yanga en México, Bayano en Panamá, Zumbi de Brasil, Joseph Cinqué, quién se llamó Sengbe Pieh y Nat Turner en Estados Unidos, y en Colombia: Benkos Biohó, Domingo Criollo, Sinesio Mina y Juan Angola entre muchas otras personas incluyendo a valerosas mujeres.

⁷⁰ Poblados y comunidades autónomas de preferencia agrícola donde predominaban cultivos de maíz, gallinas y yuca que se crearon en zonas de complicado acceso y amparados por fortines en forma de bastiones y hoyos encubiertos, protegidos por gente aprovisionada con armas de fuego, lanzas, arcos y flechas.

Complejo de la Universidad Multiversidad Edgar Morin, Sonora –México-cohorte Colombia

Dice un sabio proverbio africano: “*Hasta que las leonas y leones no tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador*”. Y en Tejidos Nexo-Rizomáticos Ananse, decimos que hasta que la comunidad negra no tenga sus propias personas agentes cognitivas historiadoras, las historias de la humanidad patriarcal, colonialista, capitalista, racionalista, positivista, determinista y mecanicista seguirán elogiando la lucidez, la capacidad y el talento de la genialidad indoeuropea.

Claro está, que hay excepciones (tercero oculto⁷¹) y una de ellas es: José Martí, apóstol y adalid de la libertad en la América moderna, puesto que en su obra son copiosos los informes sobre las injusticias étnicas y raciales de las infamias hechas en su nombre, ya que también se conocen alusiones de los hebreos, quienes “De su religión, (...) hacen patria” (Martí, 1991, T9: 205) como ni de los indoamericanos, del norte como los del sur del continente, “[...] *tan ofendidos, tan flagelados, tan anhelosos como los negros de su inmediata emancipación [...]*” (Martí, 1991, T4: 202), en fin, a las sociedades negras, a quienes ofreció folios indestructibles de afecto e importancia, que al dirigirse en su momento a los españoles les dice:

[...] la raza que más os ha sufrido, que más se os ha humillado, que más os ha esperado, que más sumisa ha sido hasta la desesperación o la desconfianza en las promesas ha hecho que sacuda la cerviz.” (Martí, J. 1991, T1; 50).

En consecuencia, Martí en las revoluciones americanas, después de la haitiana, un imperioso protector de la “raza buena y prudente que ha sido ya bastante desgraciada (Martí, 1991, T1; 172), el que en su expedición por Europa y América conoció incontables evidencias del ultraje inhumano y brutal que se daba a las gentes originarias de África y a las gentes naturales de nuestra América; no vaciló en arremeter y pelear contra la esclavización y sus secuelas de degradación, racismo, discriminación, xenofobia y prejuicio raciales.

⁷¹ El Tercero Oculto es una compilación de mil veintidós “teoremas poéticos”, escritos por el físico teórico rumano Basarab Nicolescu, pionero de la metodología transdisciplinaria y fundador del Centro Internacional de Investigaciones y Estudios Transdisciplinarios (Ciret), con sede en París.

En la obra martiana, primordialmente en sus cartas, no se encuentra el más ligero asomo prejuicioso, segregacionista o de prejuicio ante personas de distinto color de piel, y al revés, son fervientes manifestaciones de amor, fraternidad y de estima que sólo se practican a los considerados iguales.

La exaltación martiana de la “raza humana” como única e inseparable, de la que se asume participante entusiasta al señalar “Hombre es más que blanco, más que mulato, más que negro”. (Martí, 1991, T2: 299) En sus ideas de afinidad humana, de singularidad e inseparabilidad del hombre, de identificación como especie, se aparta el Maestro de las incitantes muestras humanistas de aprecio, importancia y de similitud en derecho, las que indicaban estirpe de espíritu y eran justamente atractivas e insuficientes, a su vez que indicaban por sí mismas disparidades entre los seres humanos. Para él todo lo que separara a lo humano era intolerable. Pensaba que quienes defendían tales normas parecían enredados en una forma de actitud carente justamente de equidad e igualdad de derechos defendidos por él.

Las historias relatadas desde la academia al día de hoy, sólo anuncian las memorias del mundo, que permanecían en tinieblas hasta la llegada de los europeos con su luz. Tal es la narración de la “historia oficial”. Un relato que niega e invisibiliza el mérito de los creadores, inventores y genios de otras civilizaciones, especialmente la negras que a pesar de que hay pruebas y documentación sobre ello, aún en pleno siglo XXI persisten los “epistemicidios” culturales.

Hasta las propias comunidades negras viven en una ignorancia casi absoluta sin conocer e informar acerca de la cantidad de obras que idearon personalidades negras como ellas. Mentalidad colonialista y pobre que -nos- hace pensar y creer que sólo personalidades blancas, son quienes poseen todas las virtudes.

En África, casi nadie habla de las producciones majestuosas y considerables de los creadores e inventores negros, personas negras como nosotros. Consideramos que ni siquiera buen número de nuestros propios maestros o personas agente cognitivas saben mucho de ello. Muchos ignoran que por ejemplo, los semáforos, fue una invención de un hombre negro, Garrett Augustus Morgan -Fue el inventor de la mascarilla de gas en 1912, a más del semáforo automático-. Morgan negoció sus derechos y ganancias del semáforo a la General Electric-.

Muchas personas desconocen, o quieren desconocer que el verdadero artífice de la anatomía y de la medicina fue un negro llamado Imhotep⁷² – multifacético genio egipcio que vivió 2000 años antes que el médico griego– En español se enuncia así como: Im-jo-tep. Ingeniero, anatomista y médico egipcio del rey Djeser o Zoser, en la III dinastía egipcia. Vasallo de origen, hijo del igualmente arquitecto Kanefer y de Kherduankh, de acuerdo con un epitafio hallado en el Uadi Hammamat, logró acceder, por su talento personal, un representativo lugar en la Corte real, y llegó a efectuar el cargo de consejero personal del Faraón con su total consentimiento, según unos jeroglíficos encontrados en los residuos de una figura del rey Djeser hallada en Saqqara, igualmente fue Ministro de Asuntos Exteriores del Bajo Egipto, Soberano real, Juzgador principal, Presbítero de Heliópolis, Jefe de los trabajos públicos, Ebanista y Operario real-, existió mucho antes que Hipócrates, a quién reconocen en medicina desde la descontextualización con su juramento.

De igual manera, como agente cognitivo aprendiente/aprehendiente soy autor, protagonista, actor y líder de la Red de redes Neuro-Rizomática Entretejidos caordinodales: Ananse y director del Grupo de Investigación Escuela de Estudios y Pensamiento para la aprendiencia en Ecologías Múltiples, el cual es un equipo de trabajo holo-complejo transcultural colombiano que dinamiza su accionar profesional desde las múltiples ecologías, mediante una estrategia de abordaje y socialización de las problemáticas convivenciales y culturales continentales.

CONCLUSIONES

Las reflexiones y sugerencias generales que quedan abiertas en la investigación nos llevan a considerar que el modelo propuesto, puede ser

⁷² El artífice de la anatomía y la medicina académica más que Hipócrates, fue Imhotep. Su eminente influencia, como arquitecto, fue la planificación y la ejecución del enmarañado fúnebre de Saqqara del rey Djeser (pirámide intercalada y construcciones anexas para la Fiesta Sed). Es una conjunción de construcciones arquitectónicas hechas en piedra tallada y pulida. Aunque la vida de Imhotep es poco conocida, se le atribuyen los más antiguos documentos de sapiencia, anatomía, medicina y astronomía, igualmente ha gozado de singular notoriedad en el ámbito de la literatura africana. Fue médico y se le reconoció a su muerte como dios de la medicina y considerado además hijo del dios Ptah; los griegos, mucho después, lo reconocieron como Imuthes o Asklepios. La capilla de Saqqara -el Asklepion- lugar donde los lisiados y enfermos, en la Baja época, llegaban para ser curados. Varios templos (dentro de otros recintos religiosos) le fueron acreditados: Karnak, Deir el-Bahari (tallado con su madre, su esposa Renepet-neferet, y de varias divinidades), Deir el-Medina e Isla de Filae (panteón construido por Ptolomeo V).

un aporte válido a considerar en el campo de estudio de la ecología y más específicamente en el ámbito de las corpogogías, que además incorpora un indudable valor trans-formativo, mediador, armonizador y sistematizador.

En síntesis, las reflexiones y sugerencias más destacadas del estudio son en primer lugar, que tanto el conocimiento, como la comprensión, aplicación y vivencia de las ecogogías múltiples en los procesos y procedimientos trans-formativos humanos desde la corpogogía puede evolucionar hacia más vastos y profundos horizontes de sentido para la conciencia y holo-complejidad cognitivo-intelectiva humana. Y en segundo lugar, que la perspectiva de la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad, lo interparadigmático, lo transparadigmático y la holo-complejidad aportan fundamentos útiles para el desarrollo del cuidado corpogógico con mayor holgura y profundidad de conciencia.

Sobre la lógica del enfoque de la complejidad, el diseño metodológico implementado, se constituyó en un dispositivo teórico-práctico que nos permitió establecer una serie de redes de relaciones que se construyen con las interacciones. Así el pensamiento relacional que se utiliza como técnica procedimental del método de la complejidad, admite la incertidumbre y la bifurcación, desde donde es posible concebir la auto-organización del fenómeno estudiado –la relación o nexo que se puede establecer entre el paradigma emergente y el complejo territorio de la pedagogía inter y transcultural– a través de reunir lo “complexus”, –aquello que es tejido conjuntamente–, de contextualizar, de globalizar, pero al mismo tiempo, de reconocer lo singular, lo individual y lo concreto en el procedimiento investigativo (Morin, E. 2000: 207).

De acuerdo con dicha consideración y en coherencia con el paradigma emergente se parte de reconocer que:

[...] La realidad es solamente una de las realizaciones de lo posible. El futuro se incluye ahí. El futuro es uno de los posibles futuros” y que “Bifurcar y abrirse a la incertidumbre o permanecer en la repetición de lo que nos basta porque reafirma nuestras verdades: esa es una cuestión inaugural de la ciencia en cualquier momento de su historia. Cabe al intelectual hacer su elección y su apuesta. Cualquiera que sea (bifurcación o repetición) estaremos, todavía y siempre, en el dominio de la ciencia como una producción humana que abriga, simultáneamente, vida y muerte, creación y permanencia. (Prigogine, I. 2003: 83).

Las propuestas de trans-formación o renovación educativa aprendiente/aprehendiente, descritas, acentúan la necesidad de convertir toda práctica educativa en acción, pensamiento y sentimiento, humanizado y humanizador; esto es en sistematización práxica. El compromiso y la responsabilidad de trans-formación cultural que debe emprender toda persona agente cognitiva educadora, pretende como lo indica Assman (2002) repensar y re-crear el campo de referencias de la educación.

Los planteamientos del paradigma científico y cultural emergente, proporcionan elementos que, sin ser novedosos, aspiran a ser incorporados a la construcción de una ciencia y cultura de la educación formativa constante, consciente y permanente que se interconecte con las ciencias de la vida, para la vida, en la vida y con la vida.

Las conclusiones brindadas a nivel investigativo, teórico, práctico y práxiológico sobre la corpogogía, exhortan a persistir con esta temática de estudio y a la ampliación de los desarrollos teóricos y prácticos centrados en el reconocimiento del multiecosistema corpo humano a partir de las nuevas y otras perspectivas que lo reenvuelven de sentido.

La corpogogía considerada desde lo simbólico vincula una multiplicidad de formas para desarrollar el ser, para comprenderlo y sobre todo para encontrar nuevos derroteros en los cuales los procesos educativos y formativos aporten en todo plan estratégico práxico corpogógico de vivencialidad que propicie en la persona aprendiente/aprehendiente ser, estar y convivir en el mundo. Es necesario que las agogías sigan reflexionando sobre la(s) corpogogía(s), reconociendo sus polifacéticas dimensiones comunitarias, sociales, políticas, culturales y subjetivas, sin desvincularse de lo biológico-ecológico-físico-psicológico. A su vez, al estimar los contextos y escenarios comunitarios y sociales como ambientes ecológicos cohabitados por corporeidades y corporalidades vivas y no vivas en incesante reciprocidad, siendo necesario analizar los componentes comunicativos presentes entre ellos, las sensaciones, emociones, las acciones y/o actuaciones.

Con respecto al ejercicio investigativo, es importante continuar indagando y buscar nuevas formas de comprender y visibilizar las consideraciones corpogógicas relacionadas con la experiencia y vivencia del conocimiento. La exploración empieza a demarcar derroteros y posibilita el reconocimiento de esas corporeidades y corporalidades excluidas, silenciadas, sometidas e invisibilizadas. Cuestionarse por lo que acontece

con y desde corpogogía, la cognición y en el aprendizaje, es asumir un compromiso por la formación (a modo de autocuidado/cuidado) educación de un ser (agente cognitivo) desde su integralidad.

El multiecosistema corpo humano, es la configuración en la cual se produce la emocionalidad, la perceptibilidad y la creatividad, constitutivas del aprendizaje y consideradas en los procesos y procedimientos de formación y educación de la persona agente cognitiva, trascendiendo los aprendizajes de sólo memorización, aplicando lo aprendido a la vida cotidiana.

Las investigaciones realizadas, contribuyen para establecer compromisos que posibiliten lo que ocurre con la corpogogía como estrategia educativo formativa en los procesos de aprendizaje, por ejemplo es posible evidenciar: los bloques de sensaciones, las narrativas corporales, la corpografía, la didáctica performática, el método kinético, los cuales se convierten en valiosos referentes que fundamentan ciertos procedimientos en próximos desarrollos investigativos, didácticos y pedagógicos.

Las consideraciones desarrolladas hasta el momento aportan significativamente al conocimiento desde lo teórico, al sugerir novedosas comprensiones, conceptualizaciones y categorías de análisis, de igual manera, desde lo práctico, se logran expresar estrategias didácticas y metodologías que rescatan la significatividad de la corporeidad en torno al proceso educativo/formativo. Sus avances también atraviesan disciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinariamente diversos ámbitos del conocimiento convocando a la sociología, la antropología o la psicología, pues en últimas se amplía la comprensión de lo humano al trascender la corporalidad desde lo físico (körper) y lo simbólico (leib).

REFERENCIAS

- Assmann, Hugo. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid, Narcea.
- Balzac, Honoré de. (2003). *La obra maestra desconocida*. Madrid, Visor Libros.
- Boff, Leonardo. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Madrid, Editorial Trotta.

- Boff, Leonardo. (2003). *El ethos que cuida*. Recuperado de www.leonardoboff.com/articulos
- Boff, Leonardo. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid, Editorial Trotta.
- Cabrera, Jorge. (2020). *Formación superior en creatividad: Implicaciones sociales desde un enfoque transdisciplinar*. En R. M. Pino Salvador & M. C. Pérez Fuentes (comps.), *Innovación docente e investigación en educación: Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 861–874). Madrid, Dykinson.
- Capra, Fritjof. (1994, octubre). *Ecología y Comunidad*. El Canelo. Año IX(58), Santiago.
- Capra, Fritjof. (2002). *La trama de la vida*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Capra, Fritjof. (2012). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Barcelona, Editorial Anagrama.
- Césaire, Aimé. (1967). *Toussaint L'Ouverture. La revolución francesa y el problema colonial*. La Habana: Instituto del Libro.
- Césaire, Aimé. (1969). *Cuaderno de un retorno al país natal. Poesías*. La Habana, Casa de las Américas.
- Césaire, Aimé. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid, Akal.
- Decreto 1640 del 14 de diciembre de 2020. (2020). Recuperado de www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30040194
- Descartes, René. (1964). *Discurso del método*. Recuperado de <https://posgrado.unam.mx>
- Einstein, Albert. (1991). *Mi credo humanista*. Elaleph.com
- Eliade, Mircea. (1951). *El mito del eterno retorno*. Madrid, Alianza Editorial, 2011.
- Eliade, Mircea. (1955). *Mitos, sueños y misterios*. Madrid: Grupo Libro 88.
- Eliade, Mircea. (1957). *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona, Editorial Labor.

- Eliade, Mircea. (1963). *Mito y realidad*. Barcelona, Editorial Labor, 1994.
- Eliade, Mircea. (1964). *Tratado de historia de las religiones*. Madrid, Ediciones Cristiandad.
- Eliade, Mircea. (1992). *Imágenes y símbolos*. Madrid, Taurus.
- Freire, Paulo. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (1972). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Friedemann, Nina S. de & Arocha, Jaime. (1986). *De sol a sol. Génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia*, Planeta.
- Gilligan, Carol. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Gilligan, Carol. (2013). *La ética del cuidado*. Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas. Cataluña.
- Gutiérrez, Francisco, Prieto, Carlos D. & Castillo, Diego. (1992). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. RNTC, San José de Costa Rica.
- Gutiérrez, Francisco, Prieto, Carlos D. & Castillo, Diego. (1995). *Mediación pedagógica para la educación popular*. RNTC, San José de Costa Rica.
- Gutiérrez, Francisco, Prieto, Carlos D. & Castillo, Diego. (1997). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Heredia, Instituto Latinoamericano de la Pedagogía de la Educación.
- Gutiérrez, Francisco, Prieto, Carlos D. & Castillo, Diego. (2011). *La educación como praxis política*. México, Siglo XXI.
- Ley 70 de 1993. (1993). *Diario Oficial No. 41.013*, de 31 de agosto de 1993.
- Marinoff, Lou. (2000). *Más Platón y menos Prozac*. Barcelona, Ediciones B.
- Martí, José. (1990). *Nuestra América*. Buenos Aires: Losada.

- Martí, José. (2018). *Nuestra América*. Red Ediciones S.L.
- Morin, Edgar. (1996). *El pensamiento ecologizado*. *Gazeta de Antropología*, N° 12, texto 12-01.
- Morin, Edgar. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Morin, Edgar. (2002). *Ética y globalización*. Seminario Internacional Los Desafíos Éticos del Desarrollo, Buenos Aires.
- Morin, Edgar. (2005). *La noción de sujeto*. En *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós.
- Ortiz, Fernando. (1919, 23 de junio). *La crisis política cubana: sus causas y remedios*. *Heraldo de Cuba*, La Habana.
- Ortiz, Fernando. (1940). *Los factores humanos de la cubanidad*. *Bimestre Cubana* XLV(2).
- Ortiz, Fernando. (1947). *Preludios de la música afrocubana*. *Bimestre Cubana*, 60(1-3): 211.
- Ortiz, Fernando. (1965). *La africanía de la música folklórica cubana*. La Habana, Editorial Universitaria.
- Ortiz, Fernando. (1983). *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
- Ortiz, Fernando. (1987). *Entre cubanos. Psicología tradicional*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Prado, Carlos & Gutiérrez, Francisco. (2015). *Las siete claves de la mediación pedagógica*. Costa Rica,: Serie Holografías N° 3.
- Prigogine, Ilya. (1997). *El fin de las certidumbres*. Santiago de Chile: La Época.
- Rodolfo, Rodolfo. (1999). *Dibujos fuera del papel. De la caricia a la lectoescritura en el niño*. Buenos Aires, Paidós.

- Santos, Boaventura de Sousa. (1998a). *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad*. Colombia, Siglo del Hombre Editores, Ediciones Uniandes.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2003). *Crítica de la razón indolente*. España, Desclée de Brouwer.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2005). *El milenio huérfano*. España, Trotta.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2006). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. Brasil, Cortez Editora.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2009). *Una epistemología desde el Sur*. México, CLACSO y Siglo XXI.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*. México, Siglo XXI.
- Scheler, Max Ferdinand. (1972). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires, Editorial Losada.
- Toro, Bernardo. (2001). *El ciudadano y su papel en la construcción de lo social*. Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá y Universidad Javeriana – Centro Pensar.
- Toro, Bernardo. (2006). *La educación como una obra de arte*. Bogotá.
- Toro, Bernardo. (2011). *Courage to ask for help: Bernardo Toro at TEDxAmazonia*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7oUUTuOx3eU>
- UNESCO. (2021). *Informe de IESALC*. París / Caracas.
- Varela, Francisco J. (Ed.). (1999). *Dormir, soñar, morir*. Santiago, Dolmen.
- Varela, Francisco J. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago, Dolmen.
- Wilber, Ken. (1995). *Sexo, ecología, espiritualidad: El alma de la evolución*. España, Editorial Gaia.

Wilber, Ken. (1996). *Breve historia de todas las cosas*. España, Editorial Kairós.

Wilber, Ken. (2000). *Una visión integral de la psicología*. México, Editorial Alamah.

Wilber, Ken. (2000). *Una teoría de todo*. España, Editorial Kairós.

SEGUNDA PARTE

EMERGENCIAS EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA DESDE LA COMPLEJIDAD: Y LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

TRANSDISCIPLINARIEDAD Y TRANSCULTURALIDAD EN LA CONFORMACIÓN DE COMUNIDADES DE INDAGACIÓN

Paola Herrera Rodríguez⁷³

Resumen

Este estudio explora cómo la transdisciplinariedad y la transculturalidad, pueden modelar comunidades de indagación robustas y dinámicas. A través de la experiencia metodológica del Grupo Bogotá, se examina la construcción de puentes entre saberes diversos y culturas heterogéneas, promoviendo el aprendizaje mutuo y la generación de conocimiento innovador. Se destaca la importancia de un diálogo abierto y respetuoso, que valora cada perspectiva, y de metodologías colaborativas que integran conocimientos plurales. El modelo resultante fomenta la inclusión, la creatividad y el desarrollo de habilidades interculturales, esenciales en el contexto académico globalizado. Se resalta la necesidad de mediación cultural y reflexión crítica para superar desafíos y consolidar comunidades de aprendizaje resilientes y transformadoras.

INTRODUCCIÓN

En pleno siglo XXI la sociedad planetaria se encuentra en crisis, a pesar del extremado desarrollo tecnológico y los avances científicos, lejos ya de los principios de simplificación y determinismo, se hayan en un nivel de desarrollo continuo y complejo; los múltiples niveles de realidad ponen de manifiesto problemáticas ambientales, económicas, sociales, políticas, que

⁷³ Doctora en Pensamiento Complejo UMEM Asesora Grupo Bogotá UMEM 2024-2025
Paola.herrera@umem.mx

en últimas son todas expresiones de una crisis generalizada en la humanidad. La sindemia generada después del 2020, como suceso trágico, puso de manifiesto aquello que se niega desde posturas consumistas y egoístas y demuestra que la transformación social es urgente, inminente y más que necesaria; se requiere alcanzar una nueva humanidad y el camino principal de la transformación se halla en el entorno educativo. Sin embargo, es uno de los sistemas más obsoletos en términos de apertura hacia epistemologías no clásicas y es cada vez más difícil que se establezca dentro de la escuela como institución social un entramado de funcionamiento tendiente a un abordaje complejo de la realidad. Los maestros, requieren un ejercicio de “humanización” y de comprensión del necesario ejercicio de asumir una posible transformación en medio de la crisis y su rol en el proceso educativo debe ser mucho más efectivo y significativo.

La investigación académica en Colombia, especialmente a nivel de formación doctoral, se encuentra en un momento de transformación significativa. A pesar de los avances, prevalece la tendencia a la fragmentación y compartimentalización de disciplinas y la hiper especialización es evidentemente un factor limitante para el abordaje de problemas complejos que requieren una visión holística, mientras que, existe una creciente demanda frente a que la investigación doctoral tenga un impacto real en la sociedad, contribuyendo a la solución de problemas concretos. De otro lado, se evidencia un auge de ofertas de formación doctoral, de diversas gamas, estilos, estructuras metodológicas y planes de estudios; la intencionalidad de tener formación doctoral y hacer una tesis doctoral, es realizar un aporte al conocimiento y por ende a la sociedad, contribuyendo así en su transformación; como lo indica el profesor Leopoldo Gonzalo y González en su artículo Qué es y cómo se hace una tesis doctoral:

[...] Una tesis doctoral es el resultado de un trabajo de investigación científica cuya finalidad consiste en demostrar la capacidad investigadora de su autor, así como en realizar una aportación original y sustantiva al acervo de conocimientos relativos a una materia determinada o, si se prefiere, un valor añadido al estado de la cuestión concerniente a algún aspecto particular de la misma.
(González, L.s.f.)

Es evidente que se necesita un nivel de producción intelectual durante el ejercicio de formación doctoral y existe la necesidad imperiosa de que el conocimiento genere acción, lo que a su vez implica que deben sobrepasarse los límites académicos y lograr un ejercicio dialógico con otros sectores de la

sociedad; se requiere un diálogo y reflexión frente al conocimiento que emerge de la academia y será parte de las soluciones en el mundo real; el conocimiento está hecho para ser conocido, es decir, reflexionado, discutido. (Morin, E. 1982; 23). Es fundamental fomentar la colaboración entre la academia, el sector productivo y el sector público, para que la investigación doctoral responda a las necesidades reales de la sociedad. La globalización por su parte exige que la investigación doctoral en Colombia se inserte en redes internacionales, fomentando la colaboración con investigadores de otras partes del mundo mientras que se afrontan desafíos tecnológicos y oportunidades con la inminente y rápida transformación digital, por lo que se requiere también el desarrollo de competencias en el uso de tecnologías de la información y la comunicación.

La transdisciplinariedad⁷⁴, que busca integrar conocimientos de diferentes disciplinas y sectores, se presenta como un enfoque prometedor para abordar los problemas complejos⁷⁵ que enfrenta la sociedad colombiana y se hace necesaria dentro de un ejercicio de creación de comunidades de indagación, donde investigadores de diferentes disciplinas y sectores colaboran en la generación de conocimiento, fomentando la pertinencia social y la innovación. No es posible desconocer que cada individuo, desde su identidad y saber propio, realiza significativos aportes intelectuales en el ejercicio doctoral; pero, debe también tenerse en cuenta que desde la individualidad, es posible no abordar todas las aristas de los problemas complejos que se determinan como desafíos del siglo XXI; el abordaje conjunto de estos problemas, se puede asumir desde la comprensión de la transculturalidad⁷⁶ inmersa en el proceso propio de formación y de estructura

⁷⁴ La transdisciplinariedad se refiere a un enfoque que no solo integra disciplinas, sino que trasciende sus límites para crear un nuevo marco de referencia o un nuevo nivel de conocimiento. Involucra la cooperación entre académicos y no académicos¹ para abordar problemas complejos de manera integral, considerando múltiples dimensiones y perspectivas. Nicolescu, Basarab. (1996). *La transdisciplinariedad: manifiesto*. Mónaco: Ediciones du Rocher.

⁷⁵ Los "problemas complejos" se refieren a situaciones o desafíos que se caracterizan por su naturaleza intrincada y difícil de abordar mediante métodos tradicionales de resolución de problemas. Estos problemas suelen presentar las siguientes características: interconexión, dinámica, incertidumbre ambigüedad y transdisciplinariedad. Rittel, HW, y Webber, MM (1973). Dilemas en una teoría general de la planificación. *Ciencias políticas*, 4 (2), 155-169.

⁷⁶ Se refiere al fenómeno de interacción y fusión de múltiples culturas, donde se produce un proceso de intercambio y enriquecimiento mutuo. A diferencia de la aculturación (donde una cultura dominante absorbe a otra), la transculturalidad implica una dinámica más horizontal y recíproca, donde las culturas se influyen y transforman mutuamente, dando

compleja del entorno social; detrás de cada individuo se encuentra un bagaje cultural que no puede desconocerse a la hora de investigar; el acervo cultural⁷⁷.

Lejos de ser una mera sumatoria de esfuerzos, el trabajo grupal se erige como un espacio dinámico donde la diversidad de perspectivas se entrelaza, generando una sinergia que trasciende las capacidades individuales. En este escenario, la colaboración se convierte en un ejercicio de co-creación, donde el diálogo y la negociación permiten la construcción de significados compartidos y la resolución de problemas complejos. Más allá de la mera adquisición de conocimientos, el trabajo grupal fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales cruciales para el éxito académico y profesional: la comunicación efectiva, la empatía, la resolución de conflictos y el liderazgo compartido. En un mundo cada vez más interconectado y complejo, la capacidad de trabajar en equipo se convierte en un activo invaluable, permitiendo a los individuos enfrentar desafíos con mayor eficacia y construir comunidades de aprendizaje sólidas y resilientes.

En el intrincado tapiz de la comunidad académica contemporánea, la transdisciplinariedad y la transculturalidad emergen como hilos conductores esenciales para tejer un tejido robusto y resiliente. La transdisciplinariedad, al trascender las fronteras disciplinarias convencionales, posibilita la convergencia de saberes diversos, permitiendo abordar problemas complejos desde perspectivas holísticas y enriquecedoras. En el contexto de la comunidad académica, esto se traduce en la creación de espacios de diálogo y colaboración donde convergen investigadores, docentes y estudiantes de diferentes áreas del conocimiento para construir conocimiento colectivo y generar soluciones innovadoras. Es un enfoque que va más allá de la interdisciplinariedad, buscando la integración del conocimiento a través de las fronteras disciplinarias. Se caracteriza por la consideración de diferentes niveles de realidad y la inclusión del sujeto en el proceso de conocimiento. Según Nicolescu (1996), la transdisciplinariedad establece un diálogo entre las

lugar a nuevas formas culturales híbridas. Ortiz, Fernando. (1947). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. La Habana: Imprenta Nacional.

⁷⁷ Conjunto de bienes y valores culturales acumulados por un grupo social a lo largo del tiempo, transmitidos de generación en generación. Este acervo abarca una amplia gama de elementos, tanto materiales como inmateriales, que conforman la identidad y el patrimonio de una comunidad. La cultura ofrece a los integrantes de la sociedad una identidad tanto individual como de grupo y una imagen ideológica de la sociedad a la que pertenecen, proporcionándoles un sentimiento de unidad e identificación como comunidad. Tomado de la UNESCO

ciencias exactas, las ciencias humanas, el arte y la tradición, con el fin de comprender el mundo actual.

Por su parte, la transculturalidad, al reconocer y valorar la diversidad de experiencias y perspectivas culturales, promueve la creación de entornos académicos inclusivos y equitativos. En una comunidad académica cada vez más globalizada, la capacidad de dialogar y colaborar con personas de diferentes orígenes culturales se convierte en un activo invaluable. La transculturalidad fomenta el respeto mutuo, la empatía y la comprensión intercultural, elementos cruciales para construir relaciones sólidas y duraderas. Al abrazar la diversidad cultural, la comunidad académica se enriquece con una pluralidad de voces y perspectivas, generando un ambiente de aprendizaje más dinámico y creativo.

La transculturalidad se refiere a los fenómenos de interacción en el que las culturas se influyen mutuamente, generando nuevas expresiones culturales. Se diferencia del interculturalismo en que no se centra en el diálogo entre culturas separadas, sino en la creación de una nueva realidad cultural compartida, además, implica un proceso de acercamiento, contacto e interacción, en el que se produce un enriquecimiento mutuo y la creación de una nueva realidad cultural, sin que ninguna de las culturas originales pierda su identidad.

En la creación de comunidades académicas innovadoras, la adopción de un modelo de trabajo grupal fundamentado en la transdisciplinariedad y la transculturalidad se revela como un catalizador esencial. Este enfoque no solo fomenta la inclusión, al valorar la diversidad de perspectivas y experiencias, sino que también estimula el aprendizaje mutuo, al promover el intercambio de conocimientos y la construcción colectiva de significados. La transdisciplinariedad, al trascender las fronteras disciplinarias, permite abordar problemas complejos desde múltiples ángulos, generando soluciones innovadoras que trascienden las limitaciones de las perspectivas individuales. Por su parte, la transculturalidad, al reconocer y celebrar la diversidad cultural, enriquece el proceso de aprendizaje, al incorporar una pluralidad de voces y experiencias. En conjunto, estos principios crean un entorno académico dinámico y colaborativo, donde la generación de conocimiento innovador se convierte en una práctica colectiva, impulsada por la sinergia de diferentes saberes y culturas.

El panorama actual exige una transformación de la investigación doctoral en Colombia, dando paso a enfoques colaborativos que fomenten la transdisciplinariedad, la pertinencia social y la internacionalización. Se

suscita la importancia de la colaboración y el trabajo grupal en el contexto académico actual, en el crisol del contexto académico, donde la individualidad del saber a menudo se exalta, emerge con fuerza la relevancia del trabajo grupal como un catalizador para la construcción de conocimiento y el desarrollo de habilidades esenciales. Este artículo propone una alternativa metodológica para la formación doctoral, basada en la creación de una comunidad de indagación, a partir de la experiencia del grupo UMEM Bogotá. El capítulo comprende tres secciones fundamentales dentro de las que se establece un acercamiento teórico a las categorías conceptuales de transdisciplinariedad y de transculturalidad en lo referente a su aplicación dentro de un ejercicio de trabajo grupal como metodología en la modalidad de grupos UMEM Bogotá; seguidamente, se establecerá una explicación del proceso metodológico que se aplica actualmente. Finalmente, se establecen las conclusiones del ejercicio investigativo planteado.

SUPERANDO LAS FRONTERAS DISCIPLINARIAS

El paradigma clásico sigue imponiéndose en diversas esferas de realidad, incluyendo el ámbito académico que se encuentra regido por presupuestos positivistas, dentro de los que puede mencionarse, por ejemplo, la existencia de un determinismo y simplicidad que reducen cualquier explicación a términos completamente predecibles. El sujeto está apartado de la realidad que estudia haciendo gala de su extrema objetividad; sin embargo, el fulgor del cientificismo viene en decadencia con el propio progreso científico, que acarrea problemas en términos de generalización de situaciones, contempla al sujeto inmerso en el objeto de estudio y por otro lado induce a la nueva construcción de la noción de sujeto y de objeto, que son interdependientes, pero a su vez se conciben desde diversos niveles de realidad constituyendo la transdisciplinariedad como un nuevo enfoque más acorde a las nuevas estructuras de comprensión de la realidad.

La transdisciplinariedad según Nicolescu (1996) comprende el prefijo “trans” referido a lo que está a la vez, entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, y uno de sus imperativos es la unidad de conocimiento. (p.37).

Esta perspectiva emergente, se ha ligado a la complejidad y a la necesidad de reinención de la educación, que no puede seguir siendo abordada como un proceso instrumental ni como un ejercicio técnico independiente de lo

social, sino que necesita atender la diversidad cultural de la sociedad y sus interacciones. Para lograr esto, se hace imperante superar el paradigma clásico y albergar nuevas formas de solucionar las problemáticas que se presentan a la humanidad en general. (Delgado Díaz, C. 2018)

Considera retomar el desafío de sobrepasar la división disciplinar, la visión absolutista y descontextualizada que se presenta en el ámbito educativo, en un planeta que se encuentra en crisis; la vía trazada para ello es la complejidad y la transdisciplinariedad. Delgado también identifica tres contextos clave para aplicar ese nuevo camino de comprensión y acción en el planeta, a saber: el contexto científico, económico-político-cultural de crisis de la humanidad y el contexto meta tecnológico.

El origen de la transdisciplinariedad se ubica hacia 1970, como la confluencia de varios autores como Ejantsch, Lichenerowicz y Piaget han realizado aportaciones. Para Piaget, la transdisciplina es una forma superior de interdisciplina que puede apropiarse como un nuevo campo de conocimientos; tanto la complejidad como la transdisciplina tienen el mismo fundamento epistemológico, puesto que abarcan diversos niveles de realidad coexistentes y está implicada en la investigación en complejidad.

Siendo la educación el *complexus* orientado a la transformación de la humanidad, es importante que se determinen medidas de cambio; si la transdisciplinariedad es el camino para ello, es importante también considerar también otros conceptos empleados por Morin asociados a este asunto; hablamos aquí de la Metamorfosis y la meta tecnología; ambos, términos empleados por Morin, que se explicarán más a fondo a continuación.

La metamorfosis, es un concepto empleado cuando se asume un sistema que no es capaz de solucionar sus problemas, por lo que, se desintegra o genera meta-sistemas (Morin, 2011 p.31). Hay que reconocer que la metamorfosis está asociada a la conservación, es decir implica un cambio de camino, de vía, pero no destrucción; es tan innovadora como una revolución, pero no involucra un carácter destructivo en ningún modo.

Para que se logre un proceso metamórfico es necesario tener una iniciativa, debe existir intención de cambio, de mejora; a decir verdad, en el ámbito educativo, como en otros ámbitos sociales y económicos, culturales se pueden reconocer estas iniciativas de cambio, pero están fragmentadas; mientras no haya convergencia estos procesos serán infructuosos. En

términos de Morin “no basta con denunciar, ahora es preciso enunciar, no es suficiente con reconocer la urgencia, se requiere evidenciar” (p.37).

Lo educativo no admite entonces una necesidad de mejora básica y tampoco requiere una actualización; está demandando un cambio para poder cumplir su propósito social de preparar seres humanos para vivir en un mundo que se transforma globalmente y está en un limbo en el que la autodestrucción es inminente. “se requiere un cambio de vía y ese cambio no puede ser preparado e impulsado sin la educación transformada”. (Morin,2011; 37))

El asunto educativo ha sido transformado y desligado de la sociedad, durante el siglo XX; actualmente, el Estado tiene el control sobre la educación e incluso se atribuye cierto control a instancias netamente económicas como la OCDE; asemejar el proceso educativo con el proceso industrial y pensar en la educación como “el paso de la escuela a la fábrica”, para cada individuo que accede a este sistema ha sido un error garrafal. El mundo parece olvidar que el proceso formativo de los seres humanos se daba en el seno de la familia, se patentaba desde la relación madre- hijo, pero que, su universalización distanció y arrancó a la familia del ámbito educativo. En este momento contemporáneo, la educación carece de aprendizajes fundamentales es víctima de la ceguera de conocimiento, ausencia de conocimiento pertinente, no hay consciencia de la condición humana, de una identidad terrenal y de enfrentar las incertidumbres; se desdibuja la comprensión de la ética del género humano; todo esto lo evidencia Morin en los 7 saberes necesarios para la educación del futuro (2004, p 9-12); dos décadas después de este llamado y de muchos otros realizados, no ha habido cambios significativos.

Los pensadores de la complejidad y el pensamiento complejo han evidenciado también la presencia de un contexto meta tecnológico representado en términos de la conectividad global, que a su vez se convierte en un nuevo obstáculo de inclusión de los analfabetos y menos favorecidos; todos los cambios en el ámbito de lo meta tecnológico afectan los procesos de socialización humana y se presentan sin que haya habido ese efectivo cambio de vía sea metamórfico o no (Morin 2011; 41).

El contexto educativo está formado por la fragmentación, la instrucción, la reproducción, la estandarización; al parecer es el último ámbito que se niega a cambiar a un paradigma no clásico y todos sus elementos y procesos asociados están fuertemente influenciados por el paradigma clásico simplificador y absolutista; es imperante y necesario apelar a la

transdisciplina y lograr el proceso de cambio a un paradigma no clásico para alcanzar los cambios requeridos; lo meta tecnológico, afecta directamente a maestros, son ellos quienes deben realizar un cambio en relación con la conectividad y acompañar estrategias y procedimientos para lograr la motivación del alumno, superando la obsolescencia que acompaña al maestro que sólo “transmite” información; aquí hay una conexión importante con la pedagogía Freireana, quien asocia el acto de educar y sus nuevos requerimientos con el alcance de una enseñanza problematizadora, que asume características de un ejercicio investigativo y de enseñanza transdisciplinaria, considerando tres aspectos fundamentales; la epistemología compleja, el reconocimiento de la complejidad que atañe al acto de educar y la demanda de investigación para comprender esa complejidad. Importante hay que reconocer que Freire como tal, no empleó el término de transdisciplinariedad; sin embargo, se acerca a la propuesta de una epistemología compleja como base de la pedagogía transformadora que propuso.

Para Freire, el educador, el maestro es un sujeto que comparte la epistemología compleja y transdisciplinaria con su propia actitud en la enseñanza; así las cosas, se genera un proceso en el interior del maestro, en donde dialogan estos aspectos. Para Morin, el maestro en esta era global debe tener la capacidad de considerar, criticar y a la vez organizar los conocimientos, y debe ser él quien dirija la metamorfosis pedagógica del conocimiento y del pensamiento. “el docente sería el responsable de corregir, comentar, apreciar el aporte del alumno, para llegar en el diálogo con sus alumnos a una verdadera síntesis reflexiva del tema en cuestión”. (Morin 2011; 36).

En cuanto a la educación transdisciplinaria, Nicolescu plantea 4 ideas fundamentales: el nudo epistemológico, que lleva a reconocer los distintos niveles de percepción, la lógica del tercero incluido, la relación de presuposición entre complejidad y transdisciplina y finalmente la relación de postura epistemológica y cambio actitudinal; desde estos 4 puntos, se posibilita enunciar un discurso de reinención educativa asociado a dilucidar diversos interrogantes como el significado de la educación, sujetos inmersos en el acto educativo, acciones para lograr agendas abiertas que permitan la formación de sujetos dialogantes con la bio y socio diversidad; se permite desde aquí también alcanzar niveles de formación de sujetos que comprendan su propia existencia en medio de la globalidad y localidad que nos acontece. Estas reflexiones han sido contempladas por instancias de orden mundial como la UNESCO en 2015, donde la finalidad de la educación en el siglo XXI es un desafío global enmarcado en la consecución de

sociedades sostenibles en su dimensión ambiental, social y económica. Para ello se requiere asumir una nueva visión de desarrollo humano y social, que sea no solamente sostenible sino también equitativo y viable. La transdisciplinariedad que va entre, a través y más allá de las disciplinas, se requiere para alcanzar el desarrollo sostenible.

ANÁLISIS DEL ENRIQUECIMIENTO DEL TRABAJO GRUPAL ACADÉMICO A TRAVÉS DE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

La aplicación de la transdisciplinariedad en el trabajo grupal académico permite abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas, enriqueciendo el proceso de aprendizaje y la generación de conocimiento. Como se mencionó anteriormente, si se atiende al ejercicio de cambio en la postura epistemológica, la integración de saberes de diferentes disciplinas amplía la comprensión de los fenómenos estudiados y se generan soluciones más innovadoras y creativas, con lo que se contribuye a una transformación no solamente en la educación sino en la sociedad.

El trabajo grupal transdisciplinario fomenta la colaboración entre investigadores y estudiantes de diferentes disciplinas, permitiendo la construcción de conocimiento colectivo y la generación de soluciones innovadoras a problemas complejos. (Klein, JT (2010). Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en ciencia y tecnología. En *Manual de estudios de ciencia y tecnología* (págs. 525-546). Prensa del MIT.)

La transdisciplinariedad emerge como un paradigma esencial en el contexto del trabajo grupal académico, especialmente cuando se abordan problemas complejos que trascienden las fronteras de las disciplinas individuales. Su utilidad radica en la capacidad de generar un conocimiento holístico y profundo, al integrar diversas perspectivas y metodologías. En un entorno académico, donde la especialización a menudo fragmenta el saber, la transdisciplinariedad fomenta la colaboración entre expertos de diferentes campos, permitiendo una comprensión más completa de los fenómenos estudiados. Al trabajar en grupo bajo este enfoque, los doctorantes pueden, por ejemplo, enriquecer su capacidad de análisis al tomar en cuenta el aporte del bagaje disciplinario de otros, lo que en últimas permite que el mismo fenómeno se observe desde múltiples ángulos y descubrir conexiones que pasarían inadvertidas. De igual manera, la interacción entre diferentes formas de pensar y abordar los problemas genera nuevas ideas y soluciones innovadoras.

La transdisciplinariedad también exige un diálogo abierto y respetuoso, donde cada participante debe ser capaz de explicar sus conceptos y metodologías a personas de otras disciplinas, de manera que finalmente, se logren resultados frente a desafíos actuales que se comprenden desde un paradigma emergente, eficaz y que responde a situaciones del mundo real y genera un impacto positivo. Choi, BC y Pak, AP (2006).

LA TRANSCULTURALIDAD COMO PROCESO DINÁMICO EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

Entendiendo que, dentro del fenómeno de la academia en sus diversos niveles de formación, la transdisciplinariedad emerge como alternativa metodológica, debe considerarse otra variable que, permite también la transformación social que se logra como resultado de un ejercicio de comprensión y construcción de interpretaciones de la realidad que realizan los investigadores.

La transculturalidad se entiende como un proceso dinámico de interacción y fusión entre culturas, donde se busca la creación de un espacio cultural compartido, sin que ninguna de las culturas originales pierda su identidad esencial. Este concepto destaca la interdependencia y la influencia mutua entre culturas, superando la visión de culturas aisladas y estáticas.

En el contexto académico, la transculturalidad, trasciende la mera coexistencia de diversas culturas en un espacio educativo. Implica un proceso dinámico y profundo de interacción, fusión y creación de nuevas realidades culturales. No se trata solo de reconocer y respetar las diferencias, sino de ir más allá, buscando un terreno común donde las diversas perspectivas se entrelacen para generar un conocimiento enriquecido y transformador. La transculturalidad se manifiesta en la construcción de currículos inclusivos, en la promoción de pedagogías que valoran la diversidad de saberes y experiencias, y en la creación de espacios de diálogo donde estudiantes y profesores de diferentes orígenes culturales pueden aprender y crecer juntos. Este enfoque busca superar las barreras del etnocentrismo y el relativismo cultural, fomentando una comprensión más amplia y profunda de la realidad, y preparando a los estudiantes para desenvolverse en un mundo globalizado y diverso. La transculturalidad en la educación implica, en última instancia, la creación de una cultura académica híbrida y en constante evolución, donde la diversidad se convierte en una fuente de riqueza y creatividad.

La transculturalidad implica un proceso de acercamiento, contacto e interacción, en el que se produce un enriquecimiento mutuo y la creación de una nueva realidad cultural, sin que ninguna de las culturas originales pierda su identidad". Ervin, F. (2016). Esta perspectiva, transcultural, enriquece el trabajo grupal académico al valorar y reconocer las diversas experiencias y perspectivas culturales. Al fomentar un diálogo abierto y respetuoso, se crea un entorno inclusivo donde cada participante se siente valorado y escuchado. Abdallah-Preteceille, M. (2006).

MODELO DE TRABAJO GRUPAL TRANSDISCIPLINARIO Y TRANSCULTURAL – CASO GRUPO BOGOTÁ UMEM.

La trayectoria de la formación doctoral de la UMEM⁷⁸ en Colombia, se ha destacado por promover el pensamiento complejo como paradigma emergente desde el cual es posible abordar fenómenos y desafíos propios del siglo XXI. Su metodología establece un reto formativo importante para aspirantes al título de doctorado que provienen de diferentes formaciones disciplinarias y orígenes culturales, pero el trabajo inicialmente se plantea como un ejercicio individual en el que cada doctorante auto regula su investigación y la fundamentación teórica establecida.

Desde hace algunos años, se inicia un trabajo metodológico diferente atendiendo a una serie de necesidades de los estudiantes quienes, teniendo asesoría y conformación grupal dentro del proceso de fundamentación teórica, sin duda garantizarán mejor abordaje de los problemas de investigación. La metodología de grupos también está acorde a un abordaje transcultural y contextualizado, considerando estudiantes de diversas regiones del país, que, de manera conjunta abordan problemas y fenómenos propios de sus geografías y comunidades. Los grupos son entonces, una alternativa que permite la consolidación de comunidades de indagación adaptadas a los contextos particulares dados por la geografía, pero también por el interés particular que hay de la comprensión de fenómenos cercanos y este mero interés se convierte en necesidad de respuestas sólidas pero innovadoras. La composición de los grupos es diversa, puesto que, sus miembros tienen diferentes formaciones disciplinarias y orígenes culturales, así, mismo buscan la inclusión de perspectivas diversas para enriquecer el análisis y resolución de problemas que también están situados en el contexto particular de cada grupo.

⁷⁸ Multiversidad Mundo Real Edgar Morin

El ejercicio metodológico establecido por el grupo Bogotá promueve un ambiente de comunicación horizontal y democrática, donde todas las voces son valoradas. Se fomenta el diálogo intercultural y la escucha activa para comprender y apreciar las diferentes perspectivas.

A lo largo de las diversas asignaturas del primer nodo, se han planteado estrategias de trabajo individual y grupal que incluyen trabajo colaborativo y procesos de evaluación conjunta de los proyectos de investigación facilitando la integración de saberes y la construcción de conocimiento colectivo. De esta manera, se fomenta la reflexión crítica y la metacognición para promover el aprendizaje mutuo y la mejora continua. En este proceso, aunque en principio se planteó simplemente la presencia como docente a nivel de trabajo en plataforma, se requirieron cambios que llevaran a una mediación cultural y pedagógica que posibilite la interpretación de las diversas visiones culturales que aparecen en los procesos de investigación y generar la sinergia necesaria para abordar problemas complejos que requieren la integración de diferentes disciplinas y perspectivas culturales, promoviendo la construcción de soluciones creativas que tengan un impacto positivo en la sociedad. El diseño de las asignaturas se ha realizado de manera simultánea con el desarrollo de los proyectos de investigación, por lo que se establecen también métodos de evaluación que consideran aprendizaje individual como el grupal, valorando la participación activa, la colaboración y el respeto a la diversidad.

A nivel pedagógico, el desarrollo del grupo Bogotá se concibe como una comunidad de indagación y práctica donde el aprendizaje se produce a través de la interacción y la colaboración entre los miembros del grupo. Al igual que las comunidades de práctica -centradas en el hacer colectivo- considerarse especialmente en la formación doctoral, que en la experiencia de grupo Bogotá UMEM ha establecido un ejercicio de establecimiento de una comunidad de indagación puesto que permite la construcción de conocimiento en conjunto.

Las comunidades de indagación se centran en la construcción colectiva de conocimiento a través de la investigación y la reflexión crítica. Su objetivo principal es profundizar en la comprensión de un tema o problema específico, generando nuevas preguntas y explorando diferentes perspectivas. Estas comunidades se organizan en torno a un proceso de indagación que incluye la identificación de un problema, la formulación de preguntas, la búsqueda de información, la discusión y la reflexión. El facilitador desempeña un papel clave en la guía del proceso y en la promoción del pensamiento crítico.

Las comunidades de indagación se sustentan en epistemologías constructivistas y socioculturales, que enfatizan el papel activo del aprendiz en la construcción del conocimiento y la importancia del contexto social y cultural en el aprendizaje. También se nutren de la filosofía pragmatista, que valora la investigación y la experimentación como formas de generar conocimiento. Este tipo metodología de trabajo colaborativo enriquece el trabajo académico al fomentar la colaboración, el intercambio de ideas y la generación de nuevo conocimiento, toda vez, que en la formación doctoral las comunidades de indagación pueden ser especialmente útiles para desarrollar habilidades de investigación, pensamiento crítico y comunicación académica.

Para el caso particular del Grupo Bogotá UMEM, se parte de un grupo de 16 estudiantes quienes, a pesar de sus particularidades, están profesionalmente relacionados con el ámbito educativo propiamente dicho, en los niveles de formación básica secundaria y media y el nivel de educación superior. Esto conlleva la posibilidad de establecer diálogos permanentes porque hay una esfera de realidad compartida, con lo que se establece la primera característica de una comunidad de indagación, que es la *presencia social*⁷⁹, desde donde se garantizan respuestas cohesivas que generan presencia de grupo, seguidas de expresiones de afectividad mediante las cuales, también se posibilita la formación de un vínculo que, desde lo académico facilita la construcción de conocimiento y reconocimiento mutuo.

También es importante destacar aquí, que se constituye en un reto y un desafío dialógico el análisis de perspectivas distintas dentro de las realidades compartidas; lo que denomino un meta-sistema fenomenológico, dentro del que se abarcan realidades simultáneamente, se conforman multiversos a la vez que se mantiene la individualidad de los procesos investigativos; es una referencia importante para pensar en la consolidación de grupos de investigación permanentes, laboratorios de conocimiento que permiten el establecimiento de metas futuras, en una comunidad que indaga permanentemente y posibilita el mejoramiento continuo de los procesos

⁷⁹ Para la indagación crítica en comunidad, es necesario que los participantes desplieguen (y desarrollen) la habilidad de proyectarse social y emocionalmente como personas reales,³ Dirección de Innovación e Internacionalización Educativa Coordinación de Educación virtual independientemente del medio de comunicación utilizado. Ya sea que el diálogo ocurra presencialmente, virtualmente, o de manera híbrida, es responsabilidad de todos (aunque destaca el papel del docente como moderador) generar un ambiente propicio para la construcción colectiva de conocimiento mediante signos de afectividad tales como saludos, identificación por nombre, o espacios para la conversación sobre estados de ánimo de los participantes. Tomado de Carreto Santos, E., & Gutiérrez Peral, O. (2023).

educativos en todos los niveles (preescolar, básica primaria, secundaria y la educación superior).

A continuación se presenta

Meta sistema fenomenológico

UMEM

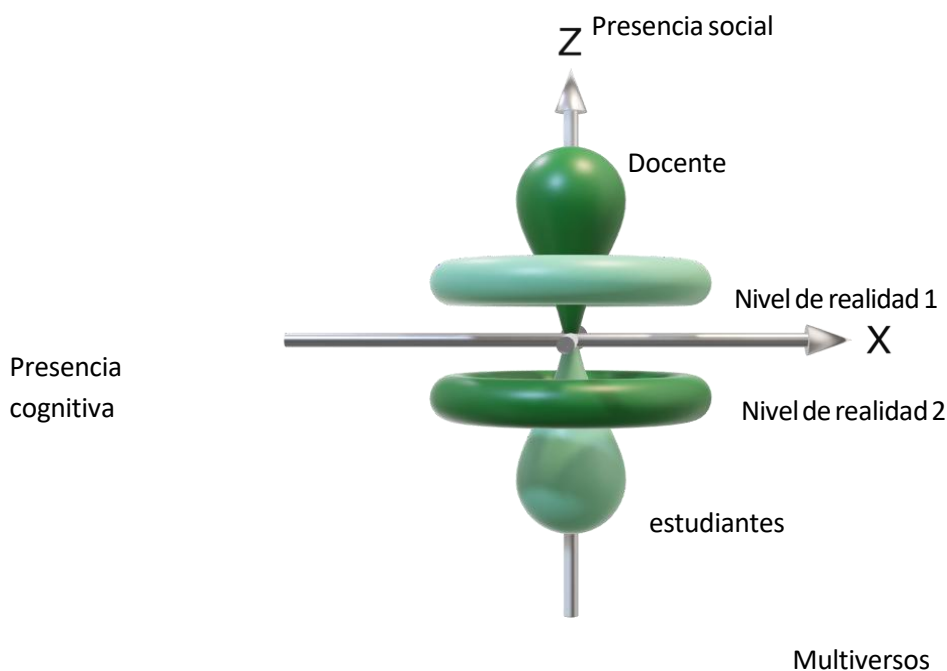


Figura 1. Orbital de elementos constitutivos de un meta sistema fenomenológico construcción de la autora (2025)

De otro lado, se ha garantizado la presencia docente⁸⁰ a partir no solamente de la adaptación y mediación pedagógica de los trabajos que permiten y facilitan la apropiación del pensamiento complejo como enfoque epistemológico emergente a través del cual se pueden realizar ejercicios investigativos que respondan a la solución o por lo menos al cuestionamiento sobre asuntos o fenómenos complejos bajo los requerimientos del mundo del siglo XXI.

⁸⁰ Otro de los elementos básicos que Carreto Santo y Gutiérrez Peral (2023) mencionan en su escrito

Finalmente, se ha visibilizado el tercer elemento de la comunidad de indagación que es la presencia cognitiva, como lo mencionan Santos y Gutiérrez (2023). Asociada a la apropiación de conocimiento a partir de la introspección y reflexión permanente, que implica la transición entre lo individual y lo grupal, es decir la reflexión personal sobre los fenómenos observados y un ejercicio dialógico al interior del grupo para concebir ideas, cuestionar y generar un conocimiento conjunto acerca de los temas objeto de estudio que se interiorizan y posteriormente se aplican en los ejercicios investigativos individuales.

Esta presencia cognitiva está asociada también al sujeto auto reflexivo propuesto por Morin, por lo que se establecen criterios compartidos del pensamiento complejo y se garantiza además un ejercicio permanente de bucle entre la introspección y la acción dialógica frente al conocimiento.

CONCLUSIONES

Este análisis de la metodología empleada en el grupo Bogotá UMEM, proporciona un estatus al asunto de la transdisciplinariedad y la transculturalidad, que no son meras herramientas metodológicas, sino pilares fundamentales para la edificación de comunidades de indagación genuinamente dinámicas y robustas. Al trascender las barreras disciplinares y culturales, se abre un espacio fértil para la convergencia de saberes diversos, donde la colaboración y el diálogo se convierten en el motor de la innovación. Esta sinergia no solo potencia la generación de conocimiento novedoso, sino que también fomenta un aprendizaje mutuo enriquecedor, donde cada participante se nutre de la pluralidad de perspectivas y experiencias. En un mundo cada vez más interconectado y complejo, la capacidad de construir puentes entre saberes y culturas se erige como un imperativo para abordar los desafíos globales y construir un futuro más inclusivo y sostenible.

Este modelo de comunidad de indagación no solo fomenta la inclusión y la creatividad, sino que también desarrolla habilidades interculturales esenciales en el contexto académico globalizado. La capacidad de mediar entre culturas y reflexionar críticamente sobre los procesos de aprendizaje se revela como crucial para superar desafíos y consolidar comunidades resilientes y transformadoras. También tiene una finalidad de reivindicación de la labor docente en todos los niveles, para llevarla hacia el ámbito investigativo, considerando al maestro como un sujeto auto reflexivo de su

práctica pedagógica, capaz de interpretar el mundo y sus fenómenos desde niveles de realidad distintos, aportando soluciones innovadoras que promuevan la transformación y la humanización de la sociedad en el siglo XXI.

Pensar en un ejercicio metodológico basado en la conformación de comunidades de indagación en procesos de formación doctoral, es un desafío en tanto que requiere repensar el universo investigativo desde un paradigma emergente, no clásico, en el que el fenómeno sea visto desde una perspectiva transdisciplinar y transcultural.

REFERENCIAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). *El interculturalismo como paradigma para pensar la diversidad*. Educación Intercultural, 17 (5), 475-491.
- Carreto Santos, E., C Gutiérrez Peral, O. (2023). *Guía práctica sobre comunidades de indagación*. Coordinación de Educación Virtual, Dirección de Innovación e Internacionalización Educativa, Ibero Puebla.
- Choi, BC y Pak, AP (2006). *Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la investigación y los servicios de salud*. Revista de medicina preventiva y salud pública, 3S (2), 109.
- Dervin, F. (2016). *Transculturalidad: Cómo ir más allá de la cultura en los estudios interculturales*. Rutledge.
- García Farrero, J. (2017). MORÍN, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona, Paidós (Espasa Libros SLU), 157 págs. *Bordón. Revista De Pedagogía*, CS (2).
- Salón, S. (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Sabio.
- Herskovits, MJ (1948). *El hombre y sus obras: La ciencia de la antropología cultural*. Alfred A. Knopf.
- Klein, JT (2010). *Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en ciencia y Tecnología*. En: Manual de estudios de ciencia y tecnología (págs. 525-546).Prensa del MIT.

- Morin, E. (1981). *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid, Ediciones cátedra.
- Morin, E. (1992). *El método IV: Las ideas*. Madrid, Cátedra.
- Morin, E. (1999). *El método III. El conocimiento del conocimiento. Libro primero. Antropología del conocimiento* (tercera ed.). Madrid, Cátedra.
- Morin, E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo. Parte 1 y 2*. Buenos Aires, Gedisa.
- Morin, E. (2001). *El método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana* (primera ed.). Madrid, Cátedra.
- Morin, E. (2004). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Paidós.
- Morin, E. (2008). *Complejidad restringida y complejidad generalizada. O las complejidades de la complejidad. Pensando en la complejidad*, 5(Año II), 26-41.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Madrid, Paidós.
- Morin, E. (2011). *Para un pensamiento del sur*. 20-35. Río de Janeiro, Servicio Social del Comercio.
- Morin, E. (2014). *Pensamiento del Sur*. Lima, Instituto de Pensamiento Complejo Edgar Morin. Obtenido de <http://ipcem.net/para-un-pensamientodel-sur-edgar-morin/>
- Morin, E. (2017). *El pensamiento ecologizado*. En: *Gazeta de antropología*(1), 1-7.
- Morin, E., C Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Mónaco: Rocher.
- Ortiz, F. (1940). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Imprenta Nacional.

PENSAMIENTO COMPLEJO Y FORMACIÓN POR COMPETENCIAS: UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA

María Alejandra Fonseca Guzmán⁸¹

Resumen

Este capítulo analiza críticamente la articulación entre el pensamiento complejo y la formación por competencias en el contexto de la educación superior colombiana. Partiendo de una revisión teórica y documental, se examinan los límites del enfoque por competencias cuando este se reduce a una lógica instrumental centrada en la eficiencia, la estandarización y la empleabilidad. A partir del marco epistemológico del pensamiento complejo propuesto por Edgar Morin, se plantea una resignificación del concepto de competencia, incorporando dimensiones éticas, críticas, sistémicas y transdisciplinarias. Se argumenta que una educación superior comprometida con la complejidad no solo favorece la formación de profesionales técnicamente competentes, sino también de ciudadanos reflexivos, responsables y capaces de habitar un mundo interdependiente e incierto. Finalmente, se identifican tensiones estructurales, avances incipientes y propuestas de transformación curricular, pedagógica e institucional, que abren camino hacia una universidad más humanizante, pertinente y transformadora.

INTRODUCCIÓN

La creciente implementación del enfoque por competencias en la educación superior colombiana ha sido acompañada por un conjunto de

⁸¹ Contadora Pública. Docente e investigadora de la Universidad Militar Nueva Granada – Colombia–.

transformaciones curriculares, metodológicas y evaluativas que buscan responder a los desafíos de la empleabilidad, la pertinencia social y la calidad educativa. Sin embargo, esta adopción ha generado debates intensos sobre su orientación instrumental y su capacidad para promover una formación integral. Diversos autores han advertido que, si bien las competencias pueden ser una herramienta potente para organizar el aprendizaje, su uso descontextualizado puede reducir la complejidad del acto educativo a una lógica técnica de gestión de resultados (González, 2009; Estrada, 2012). Este riesgo se ve acentuado en contextos donde las políticas públicas privilegian la estandarización y la medición sobre la reflexión y la construcción de sentido.

En paralelo, las demandas de una sociedad cada vez más interdependiente, incierta y conflictiva exigen sujetos formados no solo para resolver problemas técnicos, sino para comprender y transformar realidades complejas. La crisis climática, la inequidad social, los desafíos éticos de la inteligencia artificial y la violencia estructural son ejemplos de problemáticas que requieren nuevas formas de pensamiento, acción y aprendizaje. En este contexto, el pensamiento complejo se configura como una herramienta epistemológica indispensable, al proponer una comprensión relacional, transdisciplinaria y situada del conocimiento (Morin, 1990; Nicolescu, 1996). Lejos de ofrecer respuestas simples, invita a habitar la incertidumbre, a dialogar con la diversidad y a construir saberes integrales que vinculen el hacer con el ser y el convivir.

Este giro paradigmático resulta especialmente necesario en el ámbito universitario, donde persiste una fragmentación del conocimiento y una visión disciplinar que limita el abordaje de los problemas reales. La universidad, en su misión formadora, debe trascender la función reproductora de competencias técnicas y convertirse en un espacio de problematización crítica, de innovación ética y de construcción colectiva del saber. Ello implica un cambio profundo no solo en las metodologías, sino en la concepción misma de la formación: de un modelo basado en la acumulación de habilidades a uno centrado en la emergencia de sujetos reflexivos, críticos y comprometidos con su entorno.

Además, el diálogo entre pensamiento complejo y formación por competencias permite abrir nuevas posibilidades pedagógicas. No se trata de oponer un enfoque al otro, sino de explorar cómo los principios de la complejidad pueden enriquecer, matizar y resignificar las competencias desde una mirada más humana, ética y situada. Así, competencias como el pensamiento sistémico, la reflexividad crítica, el diálogo intercultural o

la conciencia planetaria se posicionan como pilares para una formación universitaria capaz de responder a los desafíos del presente y del futuro (Ferrada, 2017; UNESCO, 2015). Esta integración dialógica desafía los reduccionismos tecnocráticos y apuesta por un modelo educativo centrado en la vida, la justicia y la sostenibilidad.

En consecuencia, este capítulo se inscribe en un horizonte de transformación educativa que busca superar la dicotomía entre saber técnico y saber crítico. Su propósito es contribuir a la construcción de una educación superior más pertinente, compleja y humanizante, capaz de formar profesionales éticamente responsables, cognitivamente integrales y políticamente activos. A través de un análisis crítico de las tensiones, posibilidades y propuestas que emergen del encuentro entre pensamiento complejo y formación por competencias, se invita a repensar los fines, medios y sentidos de la educación universitaria en Colombia.

FORMACIÓN POR COMPETENCIAS: ENTRE LA TÉCNICA Y LA INTEGRALIDAD

La formación por competencias ha ganado una presencia hegemónica en los discursos y prácticas de la educación superior a nivel global. En América Latina, su implementación ha sido particularmente intensa, impulsada por organismos multilaterales, marcos de cualificación nacionales y reformas educativas que promueven la articulación entre educación, empleo y competitividad (Beneitone et al., 2007; Ramírez & Medina, 2008). Colombia no ha sido ajena a esta tendencia: universidades públicas y privadas han adoptado este modelo como eje estructurante de sus programas académicos. Sin embargo, su aplicación ha generado múltiples tensiones, tanto epistemológicas como pedagógicas, que merecen un examen crítico desde la perspectiva del pensamiento complejo.

El concepto de competencia se ha definido de diversas formas. En términos generales, puede entenderse como la capacidad de movilizar de forma integrada conocimientos, habilidades, actitudes y valores para actuar eficazmente en contextos determinados (Tobón, 2013). Esta definición sugiere una superación de la fragmentación disciplinar y un énfasis en la aplicabilidad del saber. No obstante, cuando se traduce en prácticas curriculares, muchas veces se limita a una serie de "resultados de aprendizaje" o "desempeños esperados" que deben ser medidos y comprobados a través de rúbricas y estándares predefinidos.

Esta operacionalización ha llevado a lo que De Alba (2007) denomina una "tecnificación del currículo", donde el saber pierde su dimensión crítica, ética y política. En lugar de formar sujetos capaces de comprender y transformar su realidad, se prioriza la adquisición de destrezas funcionales orientadas al mercado laboral. Como advierte Giroux (1990), esta visión tecnocrática convierte a la educación en un proceso de domesticación más que de emancipación.

Desde una mirada compleja, esta lógica instrumental presenta múltiples limitaciones. En primer lugar, fragmenta el conocimiento al parcelarlo en microcompetencias que no dialogan entre sí. En segundo lugar, homogeneiza a los estudiantes al suponer que todos deben alcanzar los mismos desempeños, sin considerar sus trayectorias, contextos o formas de aprender. En tercer lugar, simplifica la evaluación al reducirla a la verificación de productos finales, ignorando los procesos de construcción de sentido, duda, error y exploración (Morin, 2001; Céspedes, 2009).

A pesar de estas críticas, la formación por competencias no debe ser descartada. Su valor reside en la posibilidad de resignificarla desde una perspectiva integral, que la articule con los principios del pensamiento complejo. Esto implica reconfigurar la noción de competencia no como un conjunto de habilidades descontextualizadas, sino como configuraciones dinámicas de saberes que emergen en la acción situada, en el diálogo con otros y en la reflexión crítica sobre la propia práctica (Brookfield, 2017).

En este sentido, las competencias deben ser entendidas como capacidades para actuar de forma ética, crítica, creativa y transformadora en escenarios complejos. No se trata solo de saber hacer, sino de saber comprender, saber ser y saber convivir. Esta ampliación permite incluir dimensiones tradicionalmente relegadas por el enfoque técnico: la sensibilidad estética, la responsabilidad social, la conciencia ambiental, la espiritualidad, el pensamiento crítico y la deliberación democrática (Torres, 2013).

Para avanzar en esta dirección, es necesario repensar el currículo, la docencia y la evaluación. El currículo no puede seguir organizado por listas de competencias específicas, sino que debe estructurarse en torno a ejes integradores que respondan a problemas significativos del contexto. La docencia debe orientarse a generar experiencias de aprendizaje que interpelen al estudiante, que lo involucren como sujeto activo y que le permitan construir saberes relevantes desde su propia perspectiva. La

evaluación debe centrarse en los procesos, no solo en los resultados; debe ser dialógica, reflexiva y orientada al desarrollo humano integral (Zabala & Arnau, 2007).

La siguiente figura resume los contrastes entre una visión reduccionista y una visión compleja de la formación por competencias:

Cuadro 1. Comparación entre competencias reduccionistas y competencias complejas

Dimensión	Enfoque Reduccionista	Enfoque Complejo E Integral
Finalidad	Eficiencia laboral	Formación humana integral
Evaluación	Verificación de desempeños	Acompañamiento de procesos
Rol del docente	Instructor técnico	Mediador epistémico
Concepción del saber	Instrumental y aplicativa	Crítica, ética, situada
Rol del estudiante	Receptor de habilidades	Sujeto activo en construcción de sentido

Fuente: Elaboración propia

En el caso colombiano, algunas experiencias han comenzado a ensayar formas más complejas de formación por competencias. Por ejemplo, programas académicos que integran proyectos de aula con impacto social, metodologías basadas en retos interdisciplinarios, prácticas pedagógicas que vinculan el saber científico con el saber popular, y evaluaciones narrativas que valoran trayectorias de aprendizaje más que resultados inmediatos (Rendón, 2019).

No obstante, estos avances son aún incipientes y enfrentan obstáculos estructurales. Entre ellos se encuentran la presión por cumplir indicadores de calidad, la rigidez de los sistemas de acreditación, la fragmentación de las estructuras académicas, la falta de formación docente en enfoques críticos y la resistencia cultural al cambio. Superar estas barreras requiere una voluntad política institucional, un liderazgo pedagógico comprometido y una cultura educativa orientada a la transformación.

Desde el pensamiento complejo, se afirma que las competencias no pueden disociarse del contexto, de la historia ni de la subjetividad. Por ello, se propone una concepción relacional, ecológica y transdisciplinaria del saber hacer. Una competencia no es una técnica, sino una práctica situada que involucra saberes, emociones, valores, vínculos y sentidos. Educar por competencias, entonces, solo tiene sentido si se entiende cómo educar para la complejidad del mundo y de la vida.

En conclusión, la formación por competencias no debe ser asumida como un dogma ni como una receta. Debe ser interrogada, resignificada y transformada a la luz del pensamiento complejo. Solo así podrá cumplir su promesa de articular saber y acción, teoría y práctica, conocimiento y ética. En este horizonte, la universidad puede recuperar su función formadora, no solo de profesionales, sino de ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con el bienestar colectivo.

EL PENSAMIENTO COMPLEJO: FUNDAMENTOS Y PRINCIPIOS

El pensamiento complejo, desarrollado por Edgar Morin a lo largo de varias décadas, constituye una alternativa paradigmática frente al pensamiento simplificador dominante en la modernidad occidental. Su propuesta no se limita a una metodología ni a un cuerpo teórico cerrado; se trata de una nueva racionalidad que intenta comprender la realidad desde su multidimensionalidad, incertidumbre, contradicción y articulación de saberes. Este enfoque se fundamenta en una crítica profunda a la fragmentación del conocimiento y a la lógica de exclusión que ha caracterizado a la ciencia clásica, proponiendo en su lugar una epistemología que abraza la complejidad de los fenómenos humanos, sociales y naturales (Morin, E. 1990; 2001).

Desde el pensamiento complejo, conocer no es reducir ni simplificar, sino articular, relacionar, contextualizar. Esta lógica implica abandonar la ilusión de la objetividad absoluta y reconocer que todo conocimiento está situado, es inacabado y está mediado por nuestras emociones, valores, lenguajes y culturas. En este sentido, el pensamiento complejo no es solo una propuesta cognitiva, sino también ética, política y pedagógica (Moraes, 2004).

Uno de los pilares fundamentales del pensamiento complejo es el principio de hologramaticidad, que sostiene que cada parte contiene de algún modo

la totalidad del sistema, y que el todo está presente en cada una de sus partes. Este principio rompe con la visión jerárquica y unidireccional del conocimiento, y promueve una comprensión relacional y sistémica del saber. En el ámbito educativo, esto implica reconocer que cada experiencia de aprendizaje contiene elementos de la totalidad formativa del sujeto, y que no hay contenidos “aislados” o neutrales (Morin, 2005).

Otro principio clave es el de la recursividad organizacional, según el cual los productos y efectos de un proceso pueden actuar como causas y productores del mismo. Esta lógica circular sustituye a la causalidad lineal y plantea que el aprendizaje no es un camino unidireccional desde el docente hacia el estudiante, sino una construcción mutua en la que ambos se transforman continuamente. En educación, este principio resalta la importancia del vínculo pedagógico y la co-construcción del conocimiento.

La dialógica es también un principio esencial del pensamiento complejo. Propone que conceptos aparentemente antagónicos –orden y desorden, razón y emoción, individuo y sociedad– no deben ser suprimidos ni reducidos, sino mantenidos en tensión y articulación. Esta lógica dialógica permite comprender fenómenos contradictorios sin reducirlos a una síntesis simple. En educación, nos invita a aceptar la incertidumbre, el conflicto y la diversidad como condiciones inherentes al aprendizaje (Morin, 1999).

El pensamiento complejo también introduce la noción de auto-eco-organización, que reconoce que los sistemas vivos –incluido el conocimiento– se construyen desde la interacción entre lo interno (auto) y lo externo (eco). Esta visión es profundamente relevante para el campo educativo, donde el aprendizaje no puede entenderse sin considerar al sujeto, su contexto, sus emociones y sus relaciones. Implica abandonar la idea del conocimiento como acumulación externa y promover una pedagogía centrada en la construcción interna del sentido.

El pensamiento complejo no solo propone principios epistemológicos, sino que invita a una reforma del pensamiento, es decir, a una transformación profunda en nuestra forma de conocer, enseñar y aprender. Morin (2001) afirma que el mayor reto de la educación es enseñar a contextualizar, a situar los saberes, a entender los vínculos entre los fenómenos, a identificar lo esencial en la información, a reconocer la incertidumbre y a cultivar una ética de la solidaridad y la responsabilidad planetaria.

La siguiente figura resume los principios fundamentales del pensamiento complejo y sus implicaciones educativas:

Figura 2. Principios del pensamiento complejo y su aplicación pedagógica

Principio	Descripción	Implicación Educativa
Hologramaticidad	El todo está en las partes y viceversa	Integrar saberes, evitar fragmentación curricular
Recursividad	Los efectos retroalimentan las causas	Aprender es co-construcción entre sujetos
Dialógica	Articulación de contrarios	Aceptar la incertidumbre y la contradicción
Auto-eco-organización	El sistema se forma en interacción	Aprendizaje como proceso contextual y relacional

Fuente: Elaboración propia

Desde esta perspectiva, la educación superior debe dejar de formar “especialistas ignorantes”, es decir, personas con alto dominio técnico pero sin comprensión de los contextos, las consecuencias éticas de sus acciones o las interconexiones entre los problemas. Se requiere una formación que promueva el pensamiento crítico, ético, ecológico y transdisciplinario, capaz de enfrentar los desafíos complejos de nuestro tiempo, como el cambio climático, la desigualdad, la violencia, la pérdida de sentido y la crisis de civilización (UNESCO, 2015).

El pensamiento complejo también implica una crítica a los sistemas tradicionales de evaluación. Evaluar en la complejidad significa reconocer que el conocimiento no se mide solo por su exactitud o aplicabilidad, sino por su capacidad de generar comprensión, sentido, transformación. Por ello, se necesitan formas de evaluación más cualitativas, procesuales, éticas y participativas, que valoren la creatividad, la argumentación, la reflexión crítica, el trabajo colaborativo y la capacidad de aprender a aprender (Céspedes, 2009).

En el campo de la docencia, el pensamiento complejo redefine el rol del educador. Este ya no es un transmisor de contenidos, sino un mediador

epistémico, un facilitador de procesos, un acompañante de trayectorias formativas singulares y colectivas. El docente complejo promueve preguntas más que respuestas, abre caminos más que impone rutas, y se reconoce también como un sujeto en formación (Freire, 1970).

Finalmente, el pensamiento complejo conlleva una ética del conocimiento. Morin (2001) plantea que no hay conocimiento sin responsabilidad. Educar desde la complejidad implica formar sujetos capaces de reconocer las consecuencias de sus decisiones, de actuar con conciencia ecológica, de dialogar con la diversidad y de construir mundos más justos y sostenibles. Esta dimensión ética es inseparable de la dimensión cognitiva: conocer bien es también actuar bien.

En conclusión, el pensamiento complejo ofrece un marco teórico, ético y metodológico robusto para repensar la educación superior. No se trata de una moda intelectual, sino de una necesidad histórica ante un mundo cada vez más incierto, interdependiente y desafiante. Incorporar la complejidad en la educación no significa complicar el currículo, sino enriquecerlo, dotarlo de sentido, orientarlo hacia la vida. Es, en última instancia, un acto de esperanza y de responsabilidad con las nuevas generaciones y con el porvenir del planeta.

TENSIONES ENTRE PENSAMIENTO COMPLEJO Y FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

El enfoque por competencias y el pensamiento complejo emergen desde racionalidades distintas y, en muchos casos, opuestas. Mientras el primero surge desde una lógica instrumental, gestionada por los requerimientos del mercado laboral, el segundo se fundamenta en una visión crítica, transdisciplinaria y ética del conocimiento. Esta diferencia estructural no solo genera tensiones conceptuales, sino también profundas contradicciones prácticas en los escenarios educativos, especialmente en la educación superior. Sin embargo, comprender estas tensiones no implica caer en posturas excluyentes, sino más bien explorar cómo el diálogo entre ambas visiones puede enriquecer los procesos formativos.

Una de las primeras tensiones se refiere a la concepción del conocimiento. El enfoque por competencias tiende a privilegiar un conocimiento funcional, aplicable y fácilmente evaluable. Este conocimiento es descontextualizado, reducido a objetivos o resultados esperados que deben

ser demostrados a través de evidencias concretas. Desde el pensamiento complejo, en cambio, el conocimiento es visto como una construcción situada, inacabada, dinámica y relacional. Se reconoce que el saber no puede separarse de su contexto, ni de los valores, afectos e incertidumbres que lo constituyen (Morin, 2001). En esta perspectiva, el conocimiento no se reduce a una herramienta, sino que también es un acto ético y político.

Esta diferencia se traduce en el plano curricular, donde el enfoque por competencias tiende a promover estructuras fragmentadas en las que cada asignatura responde a una competencia específica, medida por indicadores preestablecidos. Este modelo ha derivado en un “currículo tecnocrático”, en palabras de De Alba (2007), donde la coherencia interna se define por la alineación técnica entre objetivos, contenidos, métodos y evaluación. Por el contrario, el pensamiento complejo reclama una organización curricular flexible, transdisciplinaria y centrada en problemas reales, que permita a los estudiantes articular conocimientos diversos en función de una comprensión holística de la realidad.

También se generan tensiones en el ámbito pedagógico. La enseñanza por competencias, en muchas ocasiones, adopta una postura instruccional en la que el docente actúa como facilitador de habilidades específicas. Esta pedagogía, aunque con potencial, suele ser limitada por su énfasis en la ejecución y no en la comprensión. El pensamiento complejo propone una pedagogía dialógica, basada en la pregunta, la incertidumbre, la contradicción y el vínculo humano. En este modelo, el docente no es un mero transmisor ni un facilitador neutral, sino un mediador epistémico que acompaña procesos de construcción de sentido (Freire, 1970; Moraes, 2004).

Otra tensión relevante se encuentra en los procesos de evaluación. El enfoque por competencias ha desarrollado sofisticados mecanismos de evaluación centrados en el desempeño observable, con énfasis en rúbricas, listas de cotejo y criterios normalizados. Esta lógica responde a una cultura de la rendición de cuentas que busca objetividad y transparencia. Sin embargo, esta misma lógica puede invisibilizar los procesos formativos más profundos, la subjetividad del estudiante y la dimensión ética del aprender.

En cambio, el pensamiento complejo promueve una evaluación formativa, comprensiva, contextual y ética, que valore los procesos, las trayectorias, la reflexión y la construcción de sentido (Céspedes, 2009).

La figura siguiente sintetiza algunas de estas tensiones clave:

Figura 3. Tensiones entre el enfoque por competencias y el pensamiento complejo

Dimensión	Enfoque Por Competencias	Pensamiento Complejo
Epistemología	Funcional, tecnocrática	Contextual, relacional, crítica
Currículo	Fragmentado, por objetivos	Integrado, transdisciplinario
Docencia	Instruccional, técnica	Dialógica, ética, situada
Evaluación	Cuantitativa, estandarizada	Formativa, cualitativa, procesual
Rol del estudiante	Ejecutante de tareas	Sujeto activo en la construcción del saber

Fuente: Elaboración propia

Una tensión más profunda radica en la visión del sujeto. Mientras que la formación por competencias, en su versión más reduccionista, concibe al estudiante como un actor que debe adquirir un conjunto de habilidades para su inserción en el mercado laboral, el pensamiento complejo lo ve como un ser integral, ético, emocional, cognitivo y social. Esta diferencia tiene implicaciones importantes en el modo en que se conciben los fines de la educación: ¿formar trabajadores o formar ciudadanos críticos? ¿Reproducir el orden o transformarlo?

A pesar de estas tensiones, no se trata de rechazar el enfoque por competencias, sino de resignificarlo desde la complejidad. Es decir, se pueden desarrollar competencias, pero no como fines en sí mismos, sino como medios para que los estudiantes comprendan, se comprometan y transformen su entorno. En este sentido, es posible hablar de competencias para la complejidad, aquellas que integran saberes, valores, sensibilidad, creatividad y acción situada (Ferrada, 2017).

Esto implica, entre otras cosas, repensar los instrumentos de planificación curricular, incluir espacios para la transversalidad, fomentar el diálogo de saberes, valorar el error como parte del proceso, y construir una cultura

institucional que favorezca la innovación pedagógica y la autonomía profesional docente.

Finalmente, abordar las tensiones entre el pensamiento complejo y el enfoque por competencias no es un ejercicio meramente teórico. Tiene consecuencias prácticas para el diseño de programas, la formación de docentes, la elaboración de políticas educativas y la evaluación de la calidad. Superar la lógica binaria (competencias vs. complejidad) y avanzar hacia una lógica integradora puede abrir caminos fecundos para una educación superior que forme sujetos capaces de vivir, actuar y decidir en un mundo cada vez más incierto y desafiante.

En conclusión, las tensiones entre pensamiento complejo y formación por competencias revelan no solo un conflicto de enfoques, sino un debate más profundo sobre el sentido de la educación. Reconocer estas tensiones es el primer paso para transformarlas en oportunidades de articulación crítica, y construir así prácticas pedagógicas más humanas, inclusivas y pertinentes para el siglo XXI.

COMPETENCIAS PARA LA COMPLEJIDAD: UNA NUEVA PROPUESTA FORMATIVA

En el marco del pensamiento complejo, la formación por competencias puede resignificarse como una apuesta formativa que no se limita al desarrollo técnico de habilidades, sino que se orienta hacia el fortalecimiento de capacidades humanas integrales. En lugar de asumir las competencias como listas de tareas operativas o indicadores de desempeño aislados, se plantea la necesidad de construir competencias para la complejidad, es decir, capacidades para actuar en un mundo incierto, interconectado, diverso y en constante transformación.

Estas competencias deben responder a los desafíos de la contemporaneidad: crisis ecológica, desigualdad, automatización del trabajo, tensiones interculturales, pérdida de sentido ético en las prácticas profesionales, entre otros. No basta con formar personas “competentes” en lo técnico; se requieren sujetos capaces de pensar críticamente, dialogar con la diversidad, actuar con responsabilidad social y ambiental, y aprender durante toda la vida (UNESCO, 2015).

Desde esta perspectiva, proponemos una tipología de competencias para la complejidad que integran dimensiones cognitivas, éticas, emocionales, sociales y epistemológicas:

1. Pensamiento sistémico: capacidad para identificar relaciones entre elementos de un sistema, comprender bucles de retroalimentación, pensar en términos de totalidad y anticipar consecuencias no lineales. Esta competencia permite a los estudiantes analizar problemas desde múltiples dimensiones, evitando soluciones simplistas (Senge, 1990).
2. Reflexividad crítica: habilidad para interrogar los propios supuestos, reconocer el carácter ideológico de los discursos y tomar distancia respecto a las verdades establecidas. Esta competencia es clave para formar sujetos autónomos, capaces de resistir la manipulación y de construir saberes situados (Brookfield, 2017).
3. Diálogo intercultural y transdisciplinario: disposición a interactuar con otros saberes, lenguajes y cosmovisiones sin imponer ni reducir. Supone una apertura epistemológica y ética al otro. Esta competencia promueve el respeto, la empatía y la cooperación en contextos diversos (Freire, 1970; Nicolescu, 1996).
4. Creatividad situada: capacidad de generar soluciones novedosas y pertinentes en contextos concretos. A diferencia de una creatividad abstracta, esta se enraíza en la experiencia, en la cultura y en los desafíos reales de la comunidad (Morin, 2001).
5. Conciencia ética y planetaria: implica actuar con responsabilidad ante los efectos de nuestras acciones en los demás y en el ecosistema. Esta competencia exige integrar los principios de justicia social, equidad, sostenibilidad y solidaridad en la toma de decisiones (Torres, 2013).

Estas competencias no pueden ser enseñadas bajo métodos tradicionales ni evaluadas con herramientas estandarizadas. Requieren ambientes de aprendizaje complejos, colaborativos, reflexivos y abiertos a la incertidumbre. En este sentido, es fundamental transformar la práctica pedagógica, pasando de la transmisión a la mediación, del control a la autonomía, del producto al proceso.

El docente en este marco es un facilitador de ecologías de aprendizaje, un acompañante de procesos de construcción de sentido. Su rol no se limita a planear y evaluar competencias técnicas, sino que se convierte en un arquitecto de experiencias formativas integrales. Esto exige también una transformación de la formación docente inicial y continua, orientada al desarrollo de capacidades para habitar la complejidad.

Asimismo, se requiere un rediseño curricular que permita articular estas competencias con los contenidos disciplinares. La enseñanza de ingeniería, derecho, salud, educación o economía debe estar atravesada por la pregunta por el sentido, por la responsabilidad, por el impacto social de las decisiones técnicas. Las competencias para la complejidad no sustituyen el saber disciplinar, sino que lo resignifican, lo humanizan y lo amplían.

La figura siguiente esquematiza las dimensiones clave de las competencias para la complejidad:

Figura 4. Dimensiones de las competencias para la complejidad

DIMENSIÓN	ENFOQUE	EJEMPLO DE COMPETENCIA
Cognitiva	Sistémica, crítica	Analizar problemas en su multidimensionalidad
Ética	Responsable, solidaria	Tomar decisiones justas y sustentables
Emocional	Empática, consciente	Manejar emociones en contextos conflictivos
Epistemológica	Transdisciplinaria, dialógica	Integrar saberes diversos
Social	Colaborativa, inclusiva	Participar en redes de construcción colectiva

Fuente: Elaboración propia

Por tanto, la construcción de competencias para la complejidad no es un asunto menor ni accesorio. Es un eje estratégico para reorientar la educación superior hacia la formación de sujetos capaces de habitar con dignidad y responsabilidad un mundo cada vez más desafiante. Su implementación requiere políticas institucionales coherentes, flexibilidad curricular, innovación pedagógica y compromiso ético de todos los actores educativos.

En conclusión, las competencias para la complejidad representan una alternativa transformadora frente al modelo tecnocrático de competencias. No niegan la necesidad de formar para el hacer, pero cuestionan el reduccionismo funcionalista que ha dominado el discurso educativo en las últimas décadas. Al integrar saber, ser, convivir y hacer, estas competencias permiten formar sujetos integrales, críticos y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa, plural y sustentable.

CURRÍCULO PARA LA COMPLEJIDAD: DISEÑO Y EVALUACIÓN

Diseñar un currículo desde el pensamiento complejo implica un giro epistemológico, pedagógico y político en la forma en que se concibe la educación superior. Esta transformación exige trascender los marcos tradicionales del currículo, que lo entienden como una estructura cerrada, lineal y acumulativa, centrada en la transmisión de contenidos disciplinares. Por el contrario, el pensamiento complejo invita a ver el currículo como un entramado de relaciones, experiencias, valores, problemas y saberes diversos que se interconectan en la construcción del sentido educativo (Morin, 2001).

El currículo tradicional se ha sustentado en una racionalidad técnica que busca eficiencia, estandarización y control. Su organización por objetivos, asignaturas, unidades didácticas y criterios de evaluación responde a una lógica de fragmentación que facilita la planificación pero empobrece la comprensión. Este modelo, heredero de la escuela industrial y del paradigma positivista, ha priorizado la memorización de contenidos por encima de la construcción crítica del conocimiento (De Alba, 2007).

Desde el pensamiento complejo, el currículo no es un instrumento, sino una expresión de una visión de mundo. Así, su diseño debe responder a preguntas esenciales: ¿qué significa educar en un mundo incierto, diverso y en crisis? ¿Qué tipo de sujetos queremos formar? ¿Qué conocimientos son relevantes para enfrentar los desafíos del presente y del futuro? Estas preguntas desplazan el foco desde el "qué enseñar" al "para qué y cómo enseñar", desde una lógica de contenidos a una lógica de sentido (Morin, 1999).

Un currículo complejo debe ser ante todo flexible y transdisciplinario. La transdisciplinariedad no implica la simple yuxtaposición de disciplinas, sino la construcción de puentes entre ellas, en diálogo con los saberes populares, ancestrales, artísticos y experienciales (Nicolescu, 1996). Se trata de integrar diferentes formas de conocer para comprender mejor los fenómenos complejos que enfrentamos como humanidad: el cambio climático, la desigualdad, la guerra, la inteligencia artificial, entre otros. Esta integración favorece una formación integral del estudiante, no como técnico especializado, sino como sujeto crítico, ético y comprometido.

La siguiente figura esquematiza las diferencias entre un currículo tradicional y uno orientado por el pensamiento complejo:

Figura 6. Comparación entre currículo tradicional y currículo complejo

CARACTERÍSTICA	CURRÍCULO TRADICIONAL	CURRÍCULO COMPLEJO
Organización	Disciplinar, rígida	Transdisciplinar, flexible
Finalidad	Transmisión de contenidos	Comprensión e intervención
Evaluación	Estandarizada, cuantitativa	Formativa, ética y reflexiva
Rol docente	Transmisor	Mediador, facilitador
Rol del estudiante	Receptor pasivo	Sujeto activo y situado
Relación con el entorno	Aislada	Contextualizada e integrada

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la metodología, el currículo complejo promueve formas de enseñanza-aprendizaje basadas en el diálogo, la colaboración, el aprendizaje situado y la problematización. Se priorizan estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el estudio de casos reales, la indagación participativa y el trabajo interdisciplinario. Estas metodologías favorecen la formación de competencias para la complejidad, como el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación y la acción ética (Ferrada, 2017).

Otro eje fundamental es la temporalidad. El currículo complejo reconoce que los procesos de aprendizaje no son uniformes ni predecibles. Por tanto, demanda flexibilizar los tiempos académicos, valorar las trayectorias

individuales, y permitir pausas, exploraciones y retornos. Esta visión desafía las estructuras rígidas de semestres, créditos y planes fijos, e invita a repensar la organización académica en función de los procesos reales de formación (Zabala & Arnau, 2007).

La evaluación, como parte del currículo, también debe transformarse. Evaluar desde la complejidad implica pasar de la lógica de la medición al reconocimiento del proceso. No se trata solo de comprobar aprendizajes, sino de acompañar trayectorias, brindar retroalimentación significativa, fomentar la autorregulación y valorar el esfuerzo, la creatividad y el compromiso. Se privilegian técnicas como el portafolio reflexivo, la autoevaluación, la coevaluación, los diarios de aprendizaje y los proyectos integradores (Céspedes, 2009; Popham, 2008).

En términos institucionales, un currículo complejo requiere condiciones habilitantes: flexibilidad normativa, autonomía curricular, formación docente permanente, trabajo en equipo interdisciplinario, participación estudiantil y vinculación con el entorno. Esto implica revisar las políticas de acreditación, los modelos de calidad y las estructuras administrativas que muchas veces obstaculizan la innovación educativa (Rendón, 2019).

Desde una mirada ética, el currículo complejo debe asumir una responsabilidad con la vida, la democracia, la justicia y el planeta. No basta con formar competencias técnicas; es necesario formar ciudadanos comprometidos con la transformación social y ecológica. Como señala Torres (2013), educar en la complejidad es también educar para la conciencia planetaria, para el diálogo de saberes y para la convivencia en la diversidad.

En síntesis, diseñar y evaluar un currículo desde el pensamiento complejo no es una tarea técnica, sino una tarea política y ética. Implica repensar el sentido de la educación, articular saberes, reconocer la diversidad, valorar los procesos, generar condiciones para la reflexión y la acción transformadora. Es una apuesta por una universidad viva, abierta, crítica y comprometida con la construcción de otro mundo posible.

Esta transformación, aunque desafiante, es urgente. La crisis ecológica, la desigualdad social, la violencia, la pérdida de sentido y la deshumanización tecnológica nos exigen nuevas formas de pensar y de educar. El currículo para la complejidad es una respuesta coherente y esperanzadora ante estos desafíos. Es, en palabras de Morin (2001), una

forma de "poner la cabeza bien puesta" para vivir en un mundo cada vez más incierto, pero también lleno de posibilidades.

DOCENCIA PARA LA COMPLEJIDAD: EL ROL DEL EDUCADOR COMO MEDIADOR EPISTÉMICO

El pensamiento complejo plantea una transformación profunda del rol docente, alejándolo de la función tradicional de transmisor de conocimientos para concebirlo como un mediador epistémico, capaz de acompañar procesos de construcción de sentido. En este marco, la docencia se redefine como una práctica situada, dialógica y transformadora que reconoce al estudiante como sujeto activo, crítico y emocional. Este cambio no es solo metodológico, sino epistemológico y ético, en tanto implica una relación distinta con el saber, con los estudiantes y con el contexto.

El mediador epistémico no parte de la certeza ni de la autoridad incuestionable, sino de la pregunta, la apertura y el reconocimiento de su propia inacabación. Su función no es la de imponer verdades, sino la de crear condiciones para el aprendizaje significativo, promoviendo espacios de exploración, cuestionamiento y co-construcción del conocimiento. En este sentido, su rol se alinea con las pedagogías críticas, especialmente con la propuesta de Paulo Freire, quien afirmaba que nadie educa a nadie, y que todos nos educamos en común, mediatizados por el mundo.

En el marco de la formación por competencias, este rol requiere ser resignificado. No se trata de entrenar al estudiante en desempeños funcionales, sino de formar sujetos capaces de integrar saberes diversos, actuar con responsabilidad ética y comprender la complejidad de los fenómenos. Para ello, el docente debe promover ecologías de aprendizaje, entendidas como entornos ricos en interacciones, significados, afectos y posibilidades de acción. Estas ecologías deben facilitar el encuentro entre distintos lenguajes, saberes y perspectivas, fomentando el pensamiento crítico, la reflexión y la creatividad.

Una docencia para la complejidad implica también una revisión profunda de las estrategias pedagógicas. Las clases magistrales centradas en la exposición unidireccional pierden eficacia ante la necesidad de involucrar a los estudiantes en procesos activos de aprendizaje. En su lugar, se privilegian metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, el

estudio de casos, la simulación, la indagación participativa, el aula invertida y la investigación-acción. Estas estrategias permiten articular teoría y práctica, favorecer la colaboración y vincular el saber académico con los problemas reales del entorno.

La relación pedagógica en la complejidad también se caracteriza por el vínculo humano. El docente complejo no ignora las emociones, los conflictos ni las trayectorias de vida de sus estudiantes. Por el contrario, integra estas dimensiones en su práctica, reconociendo que el aprendizaje no es solo un proceso cognitivo, sino también afectivo y social. Esta perspectiva humanizante rompe con la visión tecnocrática del docente como gestor de desempeños y lo posiciona como un acompañante en la formación integral del sujeto.

Además, el docente en la complejidad debe ser un intelectual reflexivo, en constante formación y cuestionamiento de su propia práctica. Esto exige espacios de desarrollo profesional permanente, comunidades de aprendizaje docente y una cultura institucional que valore la reflexión pedagógica. La investigación sobre la propia práctica se convierte en una herramienta clave para la transformación educativa, permitiendo al docente comprender los efectos de sus acciones, identificar tensiones y construir alternativas.

Desde la perspectiva del pensamiento complejo, también se reconfigura el lugar del error y de la incertidumbre en el proceso formativo. Lejos de ser considerados como fallas a evitar, se entienden como momentos fecundos de aprendizaje. El docente mediador epistémico no penaliza el error, sino que lo resignifica como oportunidad para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Así, se construye una pedagogía de la incertidumbre, que reconoce la imposibilidad de control absoluto sobre el proceso educativo y apuesta por la apertura, la flexibilidad y la confianza.

Asimismo, es fundamental que el docente incorpore una mirada ética y política sobre su práctica. Educar en la complejidad no es un acto neutro, sino una intervención en la construcción del mundo. Por ello, el docente debe promover valores como la justicia, la solidaridad, la equidad y el respeto por la diversidad. Esta dimensión ética se materializa en decisiones pedagógicas concretas: cómo se organiza el aula, qué contenidos se priorizan, cómo se evalúa, qué voces se escuchan.

En contextos de educación superior, este rol adquiere una relevancia especial. El docente universitario debe ser capaz de vincular la

especialización disciplinar con una comprensión integral de la realidad, facilitando el diálogo entre saberes y la aplicación crítica del conocimiento. Además, debe generar condiciones para que sus estudiantes se reconozcan como sujetos políticos, capaces de intervenir en su entorno desde una perspectiva ética, responsable y transformadora.

En conclusión, la docencia para la complejidad demanda un nuevo tipo de educador: crítico, sensible, reflexivo y comprometido. Un docente que no solo transmita contenidos, sino que inspire procesos de búsqueda, de comprensión y de transformación. Un mediador epistémico que habite la incertidumbre, que abrace la diversidad, y que comprenda que educar es, ante todo, un acto profundamente humano y político. Esta figura docente es clave para la transición hacia una educación superior verdaderamente compleja, que forme sujetos capaces de habitar el mundo con dignidad, conciencia y responsabilidad.

GESTIÓN EDUCATIVA COMPLEJA: IMPLICACIONES INSTITUCIONALES PARA EL CAMBIO

La incorporación del pensamiento complejo en la educación superior no solo demanda transformaciones en el aula, sino también un replanteamiento profundo de las estructuras y lógicas institucionales. La gestión educativa, entendida como el conjunto de procesos que articulan las decisiones pedagógicas, administrativas y organizativas de una institución, debe transitar desde modelos jerárquicos, centralizados y tecnocráticos hacia formas más horizontales, dialógicas y orientadas al sentido. Esta transición implica asumir la complejidad como principio orientador de la cultura institucional.

Tradicionalmente, la gestión universitaria ha estado marcada por lógicas de eficiencia, control y cumplimiento de indicadores. Estas lógicas, heredadas del paradigma burocrático y empresarial, promueven una visión de la educación como servicio estandarizable y cuantificable. En consecuencia, las decisiones institucionales tienden a priorizar los rankings, la acreditación, la rendición de cuentas y los resultados medibles, dejando en segundo plano la reflexión pedagógica, la innovación curricular y el bienestar de la comunidad académica.

Desde el pensamiento complejo, se propone una concepción distinta de la gestión: aquella que reconoce la universidad como un sistema vivo,

interdependiente, en constante tensión y transformación. Este enfoque invita a asumir la incertidumbre, el conflicto y la diversidad como componentes inherentes del quehacer universitario. En lugar de intentar controlar todos los aspectos del sistema, se trata de acompañar procesos, generar condiciones para la emergencia de la novedad y construir colectivamente el sentido institucional.

Una gestión educativa compleja se basa en principios como la participación, la flexibilidad, la reflexividad y la transdisciplinariedad. La participación implica abrir espacios reales de decisión para estudiantes, docentes y personal administrativo, superando la lógica vertical de la autoridad y reconociendo a todos los actores como sujetos políticos con capacidad de agencia. La flexibilidad se traduce en estructuras menos rígidas, en procesos más adaptativos y en una mayor capacidad de respuesta ante los cambios del entorno.

La reflexividad, por su parte, supone institucionalizar la práctica de la autoevaluación crítica, no como un ejercicio burocrático, sino como un proceso colectivo de comprensión y mejora continua. Esto implica generar espacios de escucha, de sistematización de experiencias y de construcción de conocimiento a partir de la práctica. La transdisciplinariedad en la gestión se refiere a la necesidad de articular saberes diversos para comprender y abordar los problemas institucionales desde una mirada integral.

En términos concretos, una gestión educativa compleja debe promover condiciones para la innovación pedagógica, el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional docente. Esto implica revisar los sistemas de evaluación del desempeño docente, los esquemas de formación continua y los modelos de planeación curricular. Asimismo, se requiere avanzar hacia formas de evaluación institucional que incluyan indicadores cualitativos, procesos narrativos y mecanismos participativos.

Uno de los mayores desafíos para la gestión compleja es la tensión entre la rendición de cuentas externa (ante entes acreditadores y organismos de control) y la autonomía pedagógica interna. Si bien es necesario garantizar estándares de calidad, estos no pueden convertirse en obstáculos para la creatividad, la diversidad y la contextualización. Por ello, se requiere una relectura crítica de los modelos de calidad, que permita integrar la complejidad sin renunciar a la excelencia.

Otro aspecto clave es la gestión del tiempo institucional. Los calendarios fijos, los semestres estandarizados y las cargas académicas homogéneas no siempre responden a las necesidades de una formación situada y significativa. En este sentido, se propone avanzar hacia una temporalidad flexible, que valore las trayectorias individuales, que permita pausas, exploraciones y retornos, y que reconozca el aprendizaje como proceso no lineal.

La infraestructura institucional también debe ser pensada desde la complejidad. No se trata solo de espacios físicos, sino de ambientes simbólicos, relacionales y tecnológicos que favorezcan el encuentro, el diálogo y la colaboración. Las aulas, bibliotecas, plataformas virtuales y zonas comunes deben configurarse como escenarios para el pensamiento crítico, la creatividad y la construcción colectiva del conocimiento.

Finalmente, una gestión educativa compleja requiere una dirección institucional con visión humanista, sensibilidad social y compromiso ético. Los equipos de liderazgo deben actuar como facilitadores de procesos, mediadores de tensiones y garantes del sentido educativo. Más que administradores, se necesitan liderazgos pedagógicos capaces de articular proyectos, inspirar a la comunidad y sostener procesos de transformación profunda.

En síntesis, la gestión educativa compleja no es una técnica ni una moda, sino una necesidad histórica ante los desafíos del presente. Solo repensando las formas de organizar, decidir y evaluar en la universidad será posible avanzar hacia una educación superior verdaderamente pertinente, inclusiva y transformadora. Apostar por la complejidad en la gestión es apostar por una universidad viva, en movimiento, capaz de aprender de sí misma y de construir esperanza en tiempos de incertidumbre.

EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS: PRÁCTICAS EMERGENTES EN UNIVERSIDADES COLOMBIANAS

La transición hacia una educación superior guiada por el pensamiento complejo no es una utopía lejana, sino una realidad que ya empieza a manifestarse en distintas experiencias significativas dentro del contexto colombiano. Aunque estas prácticas aún son incipientes y muchas veces marginales frente a la estructura tradicional universitaria, representan

laboratorios vivos de innovación pedagógica y cultural que permiten vislumbrar caminos posibles hacia una educación transformadora.

Diversas universidades públicas y privadas han comenzado a implementar iniciativas que articulan formación por competencias con enfoques complejos, integradores y contextuales. Estas experiencias suelen surgir de la voluntad de equipos docentes comprometidos, de redes interinstitucionales o de proyectos piloto respaldados por políticas institucionales progresistas. Su análisis permite comprender cómo, a pesar de los marcos normativos restrictivos, es posible innovar desde adentro y generar cambios sostenibles en la cultura educativa.

Una de las estrategias más destacadas ha sido la incorporación del aprendizaje basado en proyectos (ABP) con impacto social, una metodología que permite integrar saberes disciplinares y extra-disciplinarios a través de la resolución colaborativa de problemas reales del entorno. Por ejemplo, en la Universidad del Valle, algunos programas han incorporado proyectos de intervención comunitaria como eje vertebral del currículo, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales, dialogar con saberes populares y reflexionar sobre el sentido social de su formación.

En instituciones como la Universidad de Antioquia y la Universidad Nacional de Colombia, se han desarrollado prácticas pedagógicas transdisciplinarias que integran conocimientos científicos, artísticos y comunitarios. Estas experiencias incluyen seminarios compartidos entre facultades, cátedras libres con participación de organizaciones sociales, y espacios de creación colectiva donde el conocimiento emerge del encuentro entre diversas racionalidades. Tales prácticas encarnan el principio de dialogicidad propuesto por el pensamiento complejo, al promover la coexistencia de lo diverso y el pensamiento desde la diferencia.

También han cobrado relevancia las evaluaciones narrativas y reflexivas, como alternativa a los instrumentos estandarizados. Algunos programas de formación docente han optado por el uso de portafolios reflexivos, diarios pedagógicos, rúbricas abiertas y evaluaciones dialógicas, que permiten valorar no solo el producto, sino el proceso, la intencionalidad y la trayectoria del estudiante. Estas estrategias reconocen que el aprendizaje es una construcción singular, contextual y multidimensional, alineada con los principios de la complejidad.

La formación docente permanente es otro pilar de estas experiencias. Algunas universidades han creado centros de innovación pedagógica donde se desarrollan comunidades de aprendizaje entre docentes de distintas disciplinas. En estos espacios se promueve el intercambio de saberes, la sistematización de experiencias, la producción de conocimiento pedagógico y el acompañamiento en la incorporación de metodologías activas y críticas. Esta apuesta por la formación entre pares transforma la lógica individualista de la docencia y fomenta una cultura de colaboración y mejora continua.

Otro tipo de experiencia significativa ha sido el diseño de asignaturas o módulos electivos centrados en la ética, la ciudadanía y el pensamiento crítico. Estos espacios, que suelen ubicarse en las áreas de formación integral o humanística, se han convertido en laboratorios para trabajar competencias para la complejidad. A través de debates, estudios de caso, análisis de contextos y producciones creativas, los estudiantes desarrollan habilidades de argumentación, empatía, deliberación democrática y conciencia planetaria.

Además, se han desarrollado proyectos interfacultades que enfrentan problemáticas complejas desde una perspectiva colaborativa. Por ejemplo, en temas como el cambio climático, la seguridad alimentaria, la salud pública o la paz territorial, algunas universidades han convocado equipos interdisciplinarios de docentes y estudiantes que, en conjunto con comunidades locales, formulan propuestas de intervención. Este enfoque no solo rompe la fragmentación disciplinar, sino que posiciona a la universidad como actor social activo en la construcción del bien común.

Cabe mencionar también experiencias de internacionalización solidaria, donde estudiantes y docentes participan en redes latinoamericanas de educación crítica y pensamiento complejo. Estas redes fomentan intercambios horizontales, investigaciones colaborativas y procesos formativos compartidos que fortalecen una visión descolonizada, situada y plural del conocimiento. Este tipo de experiencias son fundamentales para contrarrestar la lógica hegemónica de la globalización educativa, centrada en estándares únicos y rankings internacionales.

No obstante, estas prácticas enfrentan múltiples desafíos. La rigidez de los planes de estudio, la presión por cumplir indicadores de desempeño, la escasa formación inicial en pensamiento complejo y la falta de reconocimiento institucional a la innovación educativa, son obstáculos persistentes. En muchos casos, las experiencias emergen como "islas de

sentido" dentro de sistemas que aún privilegian la reproducción de modelos tecnocráticos y fragmentados.

Para que estas experiencias se consoliden y se multipliquen, es necesario que las instituciones reconozcan y valoren la innovación educativa como un eje estratégico. Esto implica crear incentivos, flexibilizar los marcos curriculares, formar a directivos con sensibilidad pedagógica, y establecer políticas de seguimiento y evaluación cualitativa de los proyectos formativos. También se requiere sistematizar estas prácticas, socializarlas en redes académicas y convertirlas en referentes para el diseño curricular y la formación docente.

En síntesis, las experiencias significativas en universidades colombianas muestran que es posible avanzar hacia una formación por competencias resignificada desde la complejidad. Lejos de ser incompatibles, ambas perspectivas pueden articularse para generar procesos educativos integrales, críticos y transformadores. Estas prácticas, aunque aún parciales, configuran un horizonte esperanzador para la educación superior en Colombia: una universidad que enseña a pensar, a sentir, a actuar y a convivir en un mundo complejo, diverso y desafiante.

CONCLUSIONES

Los resultados del análisis desarrollado a lo largo del capítulo permiten afirmar que la formación por competencias, tal como ha sido implementada en muchos contextos de la educación superior colombiana, presenta importantes limitaciones cuando se aplica de manera reduccionista y tecnocrática. Si bien este enfoque ofrece herramientas para vincular la formación académica con el mundo laboral, su énfasis en desempeños medibles y resultados estandarizados ha tendido a fragmentar el conocimiento, descontextualizar el aprendizaje y minimizar las dimensiones éticas, críticas y humanas de la educación. En respuesta a esta problemática, el pensamiento complejo emerge como una alternativa epistemológica y pedagógica que permite resignificar el concepto de competencia desde una perspectiva integral, situada y transformadora.

En consonancia con el objetivo central del capítulo —explorar las posibilidades de articulación entre pensamiento complejo y formación por competencias en la educación superior colombiana— se evidenció que ambos enfoques no son necesariamente excluyentes. Por el contrario,

cuando se integran desde una lógica dialógica y crítica, pueden contribuir a la formación de sujetos capaces de habitar y transformar la complejidad del mundo contemporáneo. Competencias como la reflexividad crítica, el pensamiento sistémico, la conciencia ética, la creatividad situada y el diálogo intercultural, planteadas desde el marco de la complejidad, permiten superar el enfoque técnico y avanzar hacia un modelo educativo centrado en la dignidad humana, la justicia social y el cuidado planetario.

Asimismo, se identificó que esta integración exige transformaciones profundas en los niveles curricular, pedagógico, evaluativo e institucional. El rediseño de los planes de estudio, la adopción de metodologías activas y colaborativas, la evaluación centrada en los procesos y la reflexión, y la formación continua del profesorado son condiciones fundamentales para la construcción de un currículo complejo y una docencia mediadora. Además, se constató la necesidad de revisar las lógicas de gestión y calidad que actualmente predominan en las universidades, las cuales suelen obstaculizar la innovación educativa al privilegiar indicadores cuantitativos por sobre el sentido pedagógico.

De cara al futuro, se propone ampliar esta línea de investigación mediante estudios empíricos que exploren experiencias concretas de universidades que ya estén desarrollando prácticas pedagógicas y curriculares inspiradas en la complejidad. Sería pertinente realizar investigaciones comparativas entre distintas instituciones y regiones del país, así como sistematizar las voces de docentes y estudiantes involucrados en estos procesos. Asimismo, se recomienda el diseño de herramientas de evaluación coherentes con el enfoque complejo, que permitan valorar no solo lo que los estudiantes saben hacer, sino cómo piensan, reflexionan, se relacionan y actúan en contextos reales.

Finalmente, se invita a las universidades colombianas a asumir el reto de educar en y para la complejidad, entendiendo que ello no solo implica cambiar metodologías, sino repensar los fines mismos de la educación superior. Formar para la empleabilidad no puede ser el único horizonte; es necesario también formar para la vida, para la ciudadanía crítica, para la convivencia con la otredad y para la construcción de un futuro común más justo y sustentable. Apostar por una formación por competencias resignificada desde el pensamiento complejo es, en este sentido, una apuesta ética, política y pedagógica por una educación superior que no solo responda al presente, sino que también proyecte un porvenir esperanzador.

REFERENCIAS

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Universidad de Deusto.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Céspedes, M. (2009). Evaluación cualitativa de los aprendizajes: retos desde la complejidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 11–24.
- De Alba, A. (2007). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Paidós.
- Estrada, J. (2012). Formación por competencias: racionalidades e implicaciones en el mundo del trabajo. *Universitas Odontológica*, 31(66), 75–82.
- Ferrada, D. (2017). Competencias para la complejidad en educación superior. *Educación y Futuro*, (36), 47–64.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- González, J. (2009). El concepto de competencias en la universidad: problemas y alternativas. *Revista Alternativas*, (16), 11–28.
- González, J., & Wagenaar, R. (2009). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto.
- Jares, X. (2002). *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Graó.
- Lenoir, Y. (2014). Interdisciplinariedad, formación docente y pensamiento complejo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 1–17.
- Martínez, M. (2006). Educación superior: desafíos para una ciudadanía crítica. *Revista Universidades*, (31), 51–59.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Paidós.
- Morin, E. (2004). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Seix Barral.
- Morin, E. (2005). *El método V: La humanidad de la humanidad*. Cátedra.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: manifiesto*. UNESCO.
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Graó.
- Pineau, P. (2005). *Lo que la escuela puede*. Paidós.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. ASCD.
- Ramírez, L., & Medina, M. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. *Ide@s CONCYTEG*, (39), 97-114.
- Rendón, M. (2019). Retos de la universidad pública en Colombia: entre la pertinencia y la calidad. *Revista Colombiana de Educación*, (76), 13-36.
- Senge, P. M. (1990). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Granica.
- Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones.
- Torres, C. A. (2013). *Educación y conciencia planetaria*. Siglo XXI.
- Tünnermann, C. (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la CRES 1998*. IESALC-UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones UNESCO.

Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: una propuesta pedagógica*. Graó.

Zabalza, M. A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

TEJIENDO MULTIVERSOS: INTELIGENCIA ARTIFICIAL, ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y PENSAMIENTO CRÍTICOS EN EL COLEGIO KENNEDY IED.

Alejandro Hernández Neira⁸².

Resumen

Gestado en la investigación doctoral en curso "Tejiendo Multiversos: Inteligencia Artificial para el Pensamiento Crítico en la Enseñanza de la Historia Colombiana (El Caso del Colegio Kennedy IED)", este capítulo examina la intersección entre Inteligencia Artificial (IA) generativa, enseñanza de la historia y pensamiento crítico en dicho colegio bogotano, considerando el contexto colombiano de posconflicto y desigualdad. Empleando un marco teórico decolonial integrado -que articula pensamiento complejo, pedagogía crítica, justicia epistémica y filosofía crítica de la tecnología-, se analiza cómo la IA interactúa con tensiones clave: la colonialidad del saber (y su faceta digital), la lucha por la memoria frente a la desinformación, y la brecha digital. Se evalúa el potencial ambivalente de la IA: su capacidad para ampliar el acceso a fuentes frente al riesgo de reforzar sesgos y exclusiones. A partir de este análisis, se proponen enfoques pedagógicos para una integración ética y crítica de la IA, orientados a cultivar la autonomía intelectual, el diálogo intercultural, la creación de narrativas plurales, la justicia cognitiva y la equidad. El capítulo concluye señalando direcciones para futuras investigaciones empíricas en este campo.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la historia en Colombia se encuentra en un punto de inflexión, un cruce de caminos donde un presente signado por la violencia

⁸² Mg. Desarrollo Educativo y Social -Candidato a Doctorado-. Docente *Colegio Distrital de Kennedy y- IED-*.

y la polarización social, meticulosamente documentado por la Comisión de la Verdad (2022) en su análisis de las narrativas en conflicto, converge con la ascendente influencia de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG). Este escenario novedoso nos invita a una indagación profunda: *¿Cómo puede la educación histórica abordar los desafíos contemporáneos sin minimizar las cicatrices del pasado?* Si bien la IAG promete democratizar el acceso a fuentes y perspectivas diversas, su implementación irreflexiva conlleva el riesgo de exacerbar las narrativas dominantes y perpetuar las exclusiones que históricamente han silenciado las voces marginadas, como argumentan Holmes, Bialik, & Fadel (2019).

Este capítulo se adentra en esta intersección compleja, explorando cómo aprovechar el potencial democratizador de la IAG sin ceder ante la reproducción de sesgos y la perpetuación de silencios históricos. Más allá de una mera adopción instrumental de la IA, se plantea la necesidad apremiante de revisar los fundamentos epistemológicos que sustentan el aprendizaje histórico. Espinoza Freire (2021) invita a promover metodologías que permitan un aprendizaje activo y autónomo centrada en el estudiante. En consonancia con esta visión, se exploran investigaciones recientes en pedagogía histórica (Wineburg, 2001; López Castrillón, Veliz, & Márquez Lizaso, 2023) que enfatizan la importancia de cultivar el pensamiento crítico en los estudiantes, permitiéndoles analizar perspectivas divergentes y construir sus propias interpretaciones del pasado, en tanto reconocen la relevancia histórica, el cambio y la permanencia a través del tiempo.

El desafío central radica en conciliar este presente complejo y violento con un presente digitalizado y en constante evolución. En este contexto, la pregunta que guía este trabajo es: *¿Cómo integrar la IAG en la enseñanza de la historia colombiana, maximizando sus beneficios y minimizando sus riesgos, para construir una didáctica rigurosa, pertinente y socialmente responsable, que capacite a los estudiantes para navegar el entramado informativo y construir narrativas que promuevan la justicia cognitiva, la equidad educativa y la transformación social?* En este sentido, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, 2024) enfatiza la necesidad de integrar las tecnologías de IAG de manera reflexiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje, reconociendo la importancia de la formación docente en estas herramientas.

Para ello, se propone un análisis profundo de los fundamentos epistemológicos que sustentan el aprendizaje histórico, explorando las bases epistémicas necesarias para una construcción integral de los

procesos de enseñanza y aprendizaje con la IA. En este sentido, se busca trascender la mera discusión sobre el alcance tecnológico, poniendo en valor la capacidad de la IA para generar una visión integral del conocimiento. Así como lo plantea Valencia Castaño (2023), se analiza como eje central la Ley 1874 de 2017, que determina la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia de Colombia en la escuela, con un enfoque desde la memoria histórica y la memoria colectiva, en el marco de las políticas públicas de educación.

Para abordar esta problemática, el capítulo se estructura en las siguientes secciones:

- 1.** El Multiverso de la Historia Colombiana y la IA: Un Marco Teórico Decolonial para la Praxis Pedagógica
 - 1.1.** Cartografía del Terreno: Tensiones Epistemológicas en la Enseñanza de la Historia Colombiana
 - 1.1.1.** La Persistencia de la Colonialidad del Saber: Narrativas Hegemónicas y Voces Silenciadas
 - 1.1.2.** La Lucha por la Memoria: Reconciliación, Justicia y el Desafío de la Desinformación
 - 1.1.3.** La Brecha Digital: Desigualdad de Acceso y Oportunidades en la Era de la IA
 - 1.2.** Navegando el Multiverso: Un Marco Teórico Decolonial para la Integración Ética y Reflexiva de la IA
 - 1.2.1.** Pensamiento Complejo: Abrazar la Incertidumbre, la Interconexión y la Multiperspectividad
 - 1.2.2.** Pedagogía Crítica: Descolonizar el Currículo, Empoderar a los Estudiantes y Promover la Acción Social
 - 1.2.3.** Justicia Cognitiva: Reconocer la Diversidad Epistémica, Promover el Diálogo Intercultural y Democratizar el Conocimiento
 - 1.2.4.** Filosofía de la Tecnología y Estudios Decoloniales: Desmitificar la Neutralidad Tecnológica, Confrontar la Colonialidad del Saber y Promover la Soberanía Digital
 - 1.3.** Tejiendo el Multiverso: Estrategias Pedagógicas para la Integración de la IA
 - 1.3.1.** Fomento del Pensamiento Crítico y la Autonomía Intelectual
 - 1.3.2.** Promoción de la Colaboración y el Diálogo Intercultural
 - 1.3.3.** Creación de Narrativas Históricas Plurales e Inclusivas
 - 1.3.4.** Transformación del Rol Docente: Mediador Crítico, Guía Transcultural y Diseñador de Experiencias de Aprendizaje

EL MULTIVERSO DE LA HISTORIA COLOMBIANA Y LA IA: UN MARCO TEÓRICO DECOLONIAL PARA LA PRAXIS PEDAGÓGICA

Cartografía del Terreno: Tensiones Epistemológicas en la Enseñanza de la Historia Colombiana

La enseñanza de la historia en Colombia, y particularmente en el Colegio Kennedy IED, continúa enfrentando desafíos profundos arraigados en la "colonialidad del saber" (Mignolo, 2007). Este concepto, clave en el pensamiento decolonial, ilumina cómo las estructuras de poder heredadas del colonialismo persisten en la configuración y difusión del conocimiento, incluso después de la independencia política. En consecuencia, se privilegian las narrativas eurocéntricas y las perspectivas de las élites, relegando a un segundo plano, o silenciando por completo, los saberes, las memorias y las experiencias de los grupos subalternos.

Restrepo Zapata, J. D. (2018) en sus reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia, expone cómo como la tradición, influenciada por el positivismo y el nacionalismo, ha construido una narrativa centrada en las élites políticas y económicas, invisibilizando las experiencias de los grupos marginados, como los indígenas, los afrocolombianos, los campesinos y las mujeres, hasta llegar a posturas contemporáneas. En la misma línea, Renán Vega Cantor (2014) ha demostrado cómo el Estado y las élites han manipulado la memoria histórica para legitimar un proyecto político específico y consolidar su poder.

Esta persistencia de la colonialidad del saber se manifiesta a través de diversos mecanismos en la enseñanza de la historia. En primer lugar, los libros de texto escolares a menudo reproducen narrativas eurocéntricas y sesgos raciales y de género, presentando una visión parcial y distorsionada del pasado (Carretero & Borrelli, 2008). Por ejemplo, la representación de los pueblos indígenas se limita frecuentemente a su encuentro con los Conquistadores, sin explorar su organización social, sistemas de conocimiento y luchas de resistencia, como señala Joanne Rappaport (2005) en sus investigaciones sobre la memoria indígena. De manera similar, la historia de los afrocolombianos se invisibiliza o se reduce a la esclavitud, negando su contribución a la construcción de la nación y sus formas de resistencia cultural, como argumenta Whitten, N. E., Jr. (n.d.).

En segundo lugar, las prácticas pedagógicas cotidianas pueden perpetuar la colonialidad del saber, a menudo de manera inconsciente.

Investigaciones recientes, como las de Luz Hejeile Gutiérrez (2022), señalan que los docentes, a través de sus métodos de enseñanza y la selección de contenidos, pueden inadvertidamente reproducir narrativas hegemónicas. En tercer lugar, y como una manifestación palpable de esta dinámica, se observa que, a pesar de que sistemas de información como el SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) puedan registrar ciertos avances en indicadores educativos macro para pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes en Colombia (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, Oficina para América Latina y el Caribe, s.f.), persiste una marcada subrepresentación de autores y perspectivas indígenas y afrocolombianas en los currículos concretos y en los recursos disponibles en las bibliotecas escolares. Esta carencia refuerza activamente la dinámica de exclusión epistémica.

La tensión se agudiza en el contexto específico del Colegio Kennedy IED, dada la diversidad cultural y social de su alumnado, proveniente de diferentes regiones del país y portador de experiencias dispares relacionadas con el conflicto armado. En este escenario, la implementación de la IA presenta tanto riesgos como oportunidades. Por un lado, existe el peligro de que los algoritmos de IA reproduzcan los sesgos y estereotipos presentes en los datos históricos disponibles, perpetuando la colonialidad del saber de manera automatizada, como advierte Safiya Umoja Nobles (2018). La falta de diversidad en los equipos que diseñan y desarrollan herramientas de IA puede contribuir a la creación de sistemas que no tengan en cuenta las necesidades y perspectivas de los grupos marginados.

Por otro lado, la IA también puede ser utilizada como una herramienta para promover la inclusión y la diversidad epistémica. Como señala Jason Edward Lewis y el proyecto IPAI (2020), la IA puede ser esa herramienta que posibilita explorar activamente la integración de protocolos y epistemologías indígenas en el diseño mismo de sistemas de IA, ofreciendo un modelo constructivo y aplicado que pretende buscar que la tecnología respete, refleje y sostenga activamente cosmovisiones diversas. Además, en el trabajo presentado por Miao F., Shiohira, & Lao, N. (2024) sobre los nuevos Marco de Competencias de IA para docentes y para estudiantes de la UNESCO 2024, se apunta a definir los conocimientos, las habilidades y los valores que deben dominar los profesores en la era de la IA. Herramientas. Y a qué camino seguir para que los líderes políticos, los profesores y los encargados de elaborar los planes de estudios pongan

atención en las nuevas habilidades, conocimientos y valores necesarios para que los jóvenes se relacionen de manera más eficaz con la IA.

En este sentido, la clave reside en un uso crítico y reflexivo de la IA, que permita a los estudiantes cuestionar los sesgos y las limitaciones de las narrativas hegemónicas y construir una comprensión más justa e inclusiva del pasado colombiano. Es fundamental promover una "ecología de saberes" (Santos, 2018) que valore la diversidad de conocimientos y perspectivas, reconociendo que no existe una única verdad histórica, sino múltiples interpretaciones que deben ser consideradas y respetadas.

LA LUCHA POR LA MEMORIA: RECONCILIACIÓN, JUSTICIA Y EL DESAFÍO DE LA DESINFORMACIÓN

En el intrincado tejido de la sociedad colombiana, la enseñanza de la historia se revela como un escenario crucial en la "lucha por la memoria", un esfuerzo colectivo por confrontar el pasado, construir un presente más justo y vislumbrar un futuro reconciliado. Este proceso, sin embargo, se encuentra asediado por obstáculos considerables, donde sobresale la persistente polarización política, la impunidad frente a crímenes pasados, y, de manera alarmante, el auge de la desinformación y la manipulación mediática.

Elizabeth Jelin (2020) argumenta que la lucha por la memoria se desenvuelve en la delgada línea entre el silencio impuesto por el trauma y la imperiosa necesidad de narrar y dotar de sentido a las experiencias vividas. En Colombia, esta lucha ha sido liderada por organizaciones de víctimas, movimientos sociales y académicos comprometidos con la defensa de la memoria histórica. El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), a pesar de las controversias, ha desempeñado un rol esencial en la documentación y divulgación de las memorias del conflicto armado, ofreciendo investigaciones como la del Grupo de Memoria Histórica (2013) con su informe *¡Basta ya!*, exposiciones y programas educativos que buscan dar visibilidad a las voces silenciadas.

No obstante, la senda hacia la reconciliación y la justicia transicional se presenta intrincada. Como bien señalan Rodrigo Uprimny Yepes y Ángela Guzmán Rodríguez (2006), la persistencia de la impunidad, la polarización política y la desconfianza en las instituciones se erigen como obstáculos mayúsculos. La Comisión de la Verdad (2022), en su encomiable labor, ha enfatizado que el esclarecimiento de la verdad, la reparación integral a las

víctimas y la garantía de no repetición constituyen pilares fundamentales para cimentar una paz duradera y una sociedad reconciliada.

Sin embargo, este proceso de construcción de memoria se ve continuamente amenazado por la proliferación de la desinformación y la manipulación mediática. Investigaciones rigurosas han revelado cómo la desinformación ha sido empleada como estrategia en el marco del conflicto armado colombiano por diversos actores, buscando manipular la opinión pública, deslegitimar al adversario y justificar actos de violencia. La propagación de noticias falsas y narrativas distorsionadas no solo exacerba la polarización política, sino que, como evidencia el análisis del mercado de noticias en línea realizado por el Global Disinformation Index y el Centro de Estudios en Periodismo de la Universidad de los Andes (2022), crea un ecosistema informativo con altos riesgos de desinformación, obstaculizando así la construcción de una memoria histórica compartida que reconozca la complejidad del pasado y la diversidad de experiencias.

En este escenario, la IA emerge con un carácter dual. Por un lado, representa una amenaza significativa, dada su capacidad para diseminar desinformación a una escala sin precedentes. Como advierten Wardle y Derakhshan (2017), la IA puede ser utilizada para generar noticias falsas, manipular imágenes y videos, y amplificar narrativas sesgadas en las redes sociales. Además, puede contribuir a la formación de "burbujas informativas" y "cámaras de eco" que limitan la exposición a perspectivas diversas y refuerzan las creencias preexistentes (Pariser, 2011).

Por otro lado, la IA ofrece herramientas valiosas para contrarrestar la desinformación y promover un análisis crítico del pasado. En este contexto, la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) es fundamental, como demuestran Hernando-Gómez et al. (2022) al revisar los hitos y estrategias de la UNESCO en este campo durante las últimas décadas, subrayando la importancia de la cooperación internacional. Reconociendo la AMI como una competencia esencial en la era digital, la IA puede ser utilizada para desarrollar recursos educativos que faciliten a los estudiantes evaluar la credibilidad de fuentes, identificar sesgos y analizar críticamente la información en línea (Bolaño-García & Duarte- Acosta, 2024).

Dada la composición diversa del estudiantado en el Colegio Kennedy IED y sus distintas vivencias relacionadas con el conflicto, el trabajo pedagógico sobre la memoria se torna especialmente sensible. Se precisa una metodología de enseñanza adaptada al entorno específico, que facilite una

aproximación cuidadosa y productiva a las historias personales y grupales. En línea con el pensamiento de Reyes Mate (2006), la ética compasiva y el cuidado resultan cruciales, sobre todo al interactuar con el sufrimiento de las víctimas, para que la indagación sobre el pasado no reabra heridas. Por ello, incorporar dinámicas que impulsen el intercambio entre culturas y la capacidad de ponerse en el lugar del otro, inspiradas en modelos como los "círculos de narraciones" (Deardorff, 2020), es fundamental para construir puentes de entendimiento, avanzar hacia la reconciliación y fortalecer las habilidades interculturales.

Para superar los obstáculos de la escasez de recursos y la reproducción de narrativas oficiales, es imperativo implementar estrategias pedagógicas innovadoras que estimulen el pensamiento crítico y la autonomía intelectual (Martínez, D. (2024). Esto implica capacitar a los estudiantes para investigar de manera autónoma, seleccionar críticamente sus fuentes y evaluar la confiabilidad de la información generada por la IA. La mediación docente activa es crucial para guiar a los estudiantes en la identificación de sesgos y en la construcción de narrativas alternativas que reflejen la complejidad y pluralidad del pasado colombiano. La implementación de herramientas de IA diseñadas con principios de justicia cognitiva, que consideren la diversidad cultural y epistémica del contexto, puede contribuir a forjar una memoria histórica más justa y equitativa.

LA BRECHA DIGITAL: DESIGUALDAD DE ACCESO Y OPORTUNIDADES EN LA ERA DE LA IA

La integración de la IA en la enseñanza de la historia en Colombia, y específicamente en el contexto del Colegio Kennedy IED, se enfrenta a un obstáculo estructural de primer orden: la persistente y multifacética brecha digital que atraviesa el país. Esta disparidad, lejos de ser un mero problema técnico de acceso, constituye una profunda barrera social y epistémica que amenaza con exacerbar las desigualdades educativas preexistentes y limitar severamente el potencial democratizador que, en principio, podrían ofrecer las nuevas tecnologías. Como argumenta Jan Van Dijk (2020), la brecha digital no se limita a la disponibilidad física de dispositivos y conexiones (la "primera brecha"), sino que abarca también las habilidades necesarias para un uso significativo (la "segunda brecha") y los beneficios o resultados tangibles que se derivan de dicho uso (la "tercera brecha").

El panorama de la conectividad en Colombia, según datos gubernamentales, presenta un cuadro heterogéneo. Si bien se observan mejoras en la infraestructura digital, las desigualdades siguen siendo marcadas, sobre todo al comparar entornos urbanos con los rurales y al considerar diferentes condiciones socioeconómicas (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2024). La disponibilidad de internet fijo y la tenencia de dispositivos como computadores o tabletas son notablemente inferiores en viviendas rurales y en familias de menores recursos (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2022). Esta situación incide de forma directa en las posibilidades de los alumnos del Colegio Kennedy IED, muchos de ellos originarios de contextos económicamente desfavorecidos, para involucrarse plenamente en actividades formativas que dependen de recursos tecnológicos. La carencia de acceso no solamente limita el descubrimiento de información variada, sino que, como resaltan Martínez Domínguez (2020) y Monje (2024), también refuerza y profundiza mecanismos preexistentes de marginación y exclusión social, ligados al bagaje cultural y a la requerida alfabetización digital.

La irrupción de la IA añade nuevas capas de complejidad a esta problemática. Muchas herramientas avanzadas de IA generativa requieren dispositivos con una capacidad de procesamiento considerable y conexiones a internet estables y de alta velocidad, lo que profundiza la brecha de acceso para aquellos estudiantes que carecen de estas condiciones materiales. Más allá del acceso físico, la falta de habilidades digitales críticas se convierte en una barrera crucial. La capacidad para discriminar entre fuentes fiables y no fiables, identificar sesgos algorítmicos en los resultados generados por la IA, comprender los mecanismos básicos de funcionamiento de estas tecnologías y utilizarlas de manera ética y responsable son competencias indispensables que no están distribuidas equitativamente (Calle González et al., 2022). Sin estas habilidades, los estudiantes corren el riesgo de convertirse en meros consumidores pasivos de información generada por algoritmos, sin la capacidad de cuestionarla o de apropiarse críticamente de la tecnología.

El ejemplo ilustrativo fue lo ocurrido en miles de familias colombianas en 2020. Los estudiantes sin acceso a internet en sus hogares quedaron confinados a la información de los libros de texto tradicionales, a menudo cargados de narrativas oficiales, mientras sus compañeros con conectividad exploraban una gama más amplia de fuentes y perspectivas. Esta situación no solo demuestra cómo la brecha digital restringe la construcción de una comprensión histórica plural y compleja, sino que

también refuerza desigualdades epistémicas, mermando el potencial democratizador que la IA podría tener en la educación histórica (Bracho González & Hernández Fernández, 2009.). La exposición desigual a la desinformación y la manipulación mediática, facilitada por la propia IA en entornos digitales, agrava aún más la vulnerabilidad de los estudiantes con menores competencias digitales.

Garantizar la justicia cognitiva, en el sentido propuesto por Fricker (2007), exige ir más allá de la mera provisión de tecnología. Es imperativo implementar políticas públicas y estrategias institucionales integrales. Si bien programas gubernamentales como Zonas Digitales o Computadores para Educar han buscado ampliar el acceso, se requiere un enfoque más holístico que aborde la formación docente en competencias digitales y pedagogías críticas adaptadas a la era de la IA, así como el desarrollo de habilidades digitales fundamentales en los estudiantes (Saavedra y otros, 2024). Es fundamental diseñar estrategias pedagógicas que consideren explícitamente las necesidades y limitaciones de los estudiantes en situación de vulnerabilidad, buscando activamente formas de compensar las desigualdades de partida.

Esto implica no solo asegurar el acceso equitativo a la tecnología dentro de la institución, sino también capacitar a los docentes para integrar la IA de manera crítica y reflexiva, fomentando la autonomía intelectual y la conciencia sobre los sesgos algorítmicos, incluso en contextos de conectividad limitada o intermitente. La inversión sostenida en infraestructura, formación y adaptación pedagógica es crucial para que la promesa democratizadora de la IA no se convierta en un nuevo factor de exclusión en la educación colombiana.

NAVEGANDO EL MULTIVERSO: UN MARCO TEÓRICO DECOLONIAL PARA LA INTEGRACIÓN ÉTICA Y REFLEXIVA DE LA IA

La incorporación de la IA en la enseñanza de la historia colombiana, particularmente en contextos como el Colegio Kennedy IED, demanda un marco de referencia que no solo guíe la praxis pedagógica, sino que también la impregne de un compromiso ético y una perspectiva crítica profundamente arraigada en las realidades locales. Ante las problemáticas intrínsecas de un pasado marcado por la colonialidad y un presente atravesado por desigualdades persistentes, proponemos un Marco Teórico Decolonial como brújula para navegar la integración de la IA. Este marco

no es una simple adición de teorías, sino una articulación sinérgica donde el pensamiento decolonial actúa como eje vertebrador, releyendo y potenciando los aportes del pensamiento complejo, la pedagogía crítica, la justicia epistémica y la filosofía crítica de la tecnología para abordar los desafíos específicos de la IA en la educación histórica colombiana.

El punto de partida es el reconocimiento explícito de la colonialidad del saber (Quijano, 2000; Mignolo, 2011; Grosfoguel, 2007) como una matriz de poder que sigue estructurando la producción, validación y circulación del conocimiento histórico. La enseñanza tradicional, a menudo sin proponérselo, perpetúa narrativas eurocéntricas y silenciamientos que marginan saberes y experiencias fundamentales para una comprensión cabal del pasado colombiano. La IA, lejos de ser inmune a esta matriz, corre el riesgo de convertirse en un nuevo vector de colonialidad si sus algoritmos, entrenados predominantemente con datos del Norte Global y diseñados bajo lógicas occidentales, reproducen y amplifican estos sesgos históricos y epistémicos (Nobles, 2018). Por ello, una perspectiva decolonial es imperativa para desmitificar la supuesta neutralidad de la IA y analizar críticamente sus implicaciones.

En este esfuerzo decolonial, el pensamiento complejo, tal como lo articula Edgar Morin (2005), ofrece herramientas conceptuales invaluable. Su énfasis en la incertidumbre, la interconexión y la multidimensionalidad permite desafiar las narrativas históricas lineales y simplificadoras que caracterizan a menudo los enfoques hegemónicos. Abrazar la complejidad implica reconocer la historia como un tejido intrincado de interacciones e interconectividades, donde múltiples factores interactúan de manera no lineal (Santos Rego, 2000). Al aplicar esto a la IA, el pensamiento complejo nos invita a: 1) Cuestionar las respuestas aparentemente definitivas o únicas que pueden ofrecer los algoritmos, reconociendo la contingencia y la multiplicidad de interpretaciones históricas. 2) Analizar cómo los sistemas de IA interactúan con los contextos sociales, culturales y políticos, entendiendo que la tecnología no opera en un vacío, sino que está incrustada en relaciones de poder. 3) Fomentar enfoques transdisciplinarios al usar IA para investigar el pasado, conectando datos históricos con variables geográficas, sociales, económicas y culturales.

La pedagogía crítica, inspirada en Paulo Freire (1970), se integra a este marco como motor de concientización y emancipación. Su llamado a descolonizar el currículo y empoderar a los estudiantes como agentes de transformación social resuena directamente con los objetivos decoloniales. La pedagogía crítica nos impulsa a: 1) Utilizar la IA no como un mero

repositorio de información, sino como una herramienta para el diálogo crítico y la problematización del conocimiento histórico. 2) Diseñar experiencias de aprendizaje con IA que fomenten la praxis, es decir, la reflexión y acción sobre la realidad, conectando el análisis del pasado con los desafíos del presente y la construcción de futuros alternativos. 3) Enfocar el uso de la IA en el empoderamiento de las voces históricamente silenciadas, permitiendo a los estudiantes investigar sus propias historias y desafiar las narrativas dominantes (Escobar y Escobar, 2016).

La justicia epistémica, conceptualizada por Miranda Fricker (2007) y ampliada por Boaventura de Sousa Santos (2018) con su propuesta de una "ecología de saberes", se convierte en un pilar ético fundamental. Desde una perspectiva decolonial, la justicia epistémica exige ir más allá del reconocimiento superficial de la diversidad, buscando activamente validar y legitimar los saberes y perspectivas históricamente marginados.

Esto implica: 1) Utilizar la IA para facilitar el acceso y la visibilización de fuentes y narrativas alternativas, provenientes de comunidades indígenas, afrocolombianas y campesinas. 2) Fomentar el diálogo intercultural en espacios mediados (o no) por IA, asegurando condiciones de horizontalidad y respeto mutuo entre diferentes formas de conocimiento. 3) Cuestionar activamente los sesgos epistémicos presentes en los algoritmos de IA y en los datos con los que son entrenados, promoviendo la creación o adaptación de herramientas que sean sensibles a la diversidad epistémica del contexto colombiano.

Finalmente, la filosofía crítica de la tecnología, particularmente los aportes de Langdon Winner (1986) y Andrew Feenberg (2002), fortalece la dimensión decolonial al insistir en el carácter no neutral de la tecnología. Winner nos recuerda que los artefactos tienen política, es decir, incorporan valores y relaciones de poder. Feenberg, por su parte, enfatiza la posibilidad de una "subversión tecnológica" donde los usuarios pueden reapropiarse de la tecnología para fines contrahegemónicos. Desde una perspectiva decolonial aplicada a la IA, esto significa: 1) Realizar un análisis crítico constante de los intereses subyacentes, los beneficiarios y las relaciones de poder incrustadas en las herramientas de IA utilizadas en el aula. 2) Evitar la "tecno-comodidad" o la aceptación acrítica de la tecnología, fomentando en cambio una postura vigilante y cuestionadora. 3) Explorar y promover activamente el desarrollo y uso de tecnologías de IA que respondan a las necesidades y cosmovisiones locales, avanzando hacia una soberanía digital que garantice mayor autonomía y control sobre los datos y los algoritmos por parte de las comunidades.

Este marco teórico decolonial integrado no busca rechazar la IA, sino orientar su incorporación de manera ética, crítica y reflexiva. Aspira a transformar la enseñanza de la historia en el Colegio Kennedy IED, impulsando la innovación pedagógica y fomentando la participación activa de los estudiantes en la construcción de un conocimiento histórico más justo, plural y socialmente relevante, capaz de contribuir a la compleja tarea de la reconciliación y la construcción de paz en Colombia. La materialización de este marco se explorará a través de estrategias pedagógicas específicas en las secciones subsiguientes.

PENSAMIENTO COMPLEJO: ABRAZAR LA INCERTIDUMBRE, LA INTERCONEXIÓN Y LA MULTIPERSPECTIVIDAD EN LA ERA DE LA IA

La enseñanza de la historia en Colombia, y de manera particular en instituciones como el Colegio Kennedy IED –un microcosmos de la diversidad y las tensiones del país–, enfrenta la necesidad imperiosa de superar los enfoques simplificadores y lineales que a menudo caracterizan la transmisión del conocimiento histórico. En un contexto marcado por las profundas cicatrices del conflicto armado, la riqueza de la diversidad cultural y la creciente influencia de tecnologías disruptivas como la IA, el pensamiento complejo, tal como lo ha desarrollado Edgar Morin (2005), no emerge simplemente como un paradigma alternativo, sino como una necesidad epistemológica y pedagógica apremiante. Este enfoque se convierte en una herramienta fundamental dentro de nuestro marco teórico decolonial para guiar una integración crítica y reflexiva de la IA.

A diferencia de las narrativas históricas tradicionales que tienden a presentar el pasado como una sucesión ordenada de causas y efectos, a menudo centrada en grandes héroes o eventos aislados, el pensamiento complejo nos impulsa a abrazar la incertidumbre inherente a los procesos sociales y humanos. Morin (2005) nos recuerda que la realidad es un "tejido" (complexus) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, presentando la paradójica relación entre lo uno y lo múltiple. Aplicado a la historia, esto implica reconocer que no existen verdades únicas y definitivas, sino una multiplicidad de factores, interpretaciones y narrativas posibles, a menudo contradictorias y en tensión.

Esta perspectiva es crucial al interactuar con la IA, ya que nos previene contra la tentación de aceptar acríticamente las síntesis o respuestas

aparentemente objetivas que los algoritmos pueden generar. El pensamiento complejo nos dota de una vigilancia epistemológica para cuestionar la aparente coherencia de la información procesada por la IA, reconociendo que esta puede ocultar la ambigüedad, la contingencia y la polifonía propias de los fenómenos históricos.

Otro pilar fundamental del pensamiento complejo es el principio de interconexión sistémica. La historia no se comprende cabalmente si se analiza como una colección de hechos aislados. Eventos, actores, estructuras sociales, económicas, culturales y ambientales están intrínsecamente ligados, formando sistemas dinámicos donde cada elemento influye y es influido por los demás (Morin, 2005). En el contexto colombiano, esto significa, por ejemplo, comprender la violencia política no como un fenómeno aislado, sino como el resultado de una compleja interacción de factores como la desigualdad en la tenencia de la tierra, la debilidad institucional, las economías ilícitas y las fracturas culturales. La IA, con su capacidad para procesar grandes volúmenes de datos y detectar patrones, puede ser una herramienta valiosa para explorar estas interconexiones. Sin embargo, el pensamiento complejo nos advierte contra una visión puramente cuantitativa o determinista. Es crucial utilizar la IA no para encontrar "leyes" históricas simplistas, sino para visualizar y analizar la complejidad de las redes de relaciones, fomentando una comprensión holística y contextualizada del pasado. Esto requiere un diálogo constante entre los patrones identificados por la IA y el análisis cualitativo y crítico que aporta la perspectiva histórica.

La multidimensionalidad analítica es otro aporte clave del pensamiento complejo. Los sucesos históricos rara vez pueden explicarse desde una única perspectiva disciplinar. Para comprender eventos como la Guerra de los Mil Días, por ejemplo, no basta con un análisis político-militar; es necesario integrar dimensiones económicas, sociales, culturales y hasta ambientales para captar su impacto real en los diversos grupos de la sociedad colombiana. Precisamente, la esencia del pensamiento complejo reside en reconocer que abordar procesos intrincados exige considerar múltiples dimensiones para evitar simplificaciones excesivas. Este enfoque, en consecuencia, impulsa una transdisciplinariedad que fusiona saberes, incentivando el diálogo de la historia con áreas como la geografía, sociología, antropología, economía y, en la actualidad, con las ciencias de la computación y la inteligencia artificial.

Finalmente, el principio de incertidumbre y contingencia nos recuerda la naturaleza impredecible de los sistemas sociales. Aunque podemos

identificar tendencias y relaciones causales, la historia está sujeta a azares, bifurcaciones y consecuencias inesperadas. La IA puede ser útil para modelar escenarios o explorar futuros posibles basados en datos pasados, pero el pensamiento complejo nos insta a tratar estos modelos con cautela, reconociendo que la realidad siempre desborda las simulaciones y que la agencia humana introduce un elemento de indeterminación fundamental.

En el Colegio Kennedy IED, la aplicación del pensamiento complejo, como parte del marco decolonial, se puede materializar en el diseño de actividades que van más allá de la memorización de fechas y nombres. Donde se proponga la investigación autónoma a partir del uso de múltiples fuentes (incluidas las generadas o mediadas por IA), el análisis crítico de la información, el diálogo intercultural para confrontar perspectivas y la construcción colaborativa de narrativas históricas plurales e inclusivas. Como destacan Tapia et al. (2021), las metodologías innovadoras son cruciales para fomentar el pensamiento crítico y la comprensión del entorno complejo. Integrar la IA bajo esta lente implica capacitar a los estudiantes no solo para usar la herramienta, sino para pensar *con* y *sobre* la herramienta, reconociendo sus potencialidades para explorar la complejidad, pero también sus limitaciones y los riesgos de simplificación o sesgo.

La implementación del pensamiento complejo en la enseñanza de la historia asistida por IA tiene el potencial de formar ciudadanos capaces de navegar la incertidumbre, comprender las interconexiones globales y locales, y tomar decisiones informadas y responsables en un mundo cada vez más complejo. Sin embargo, requiere una formación docente continua, recursos adecuados y una cultura escolar que valore la pregunta sobre la respuesta, el proceso sobre el producto, y la diversidad de perspectivas sobre el dogma.

PEDAGOGÍA CRÍTICA: DESCOLONIZAR EL CURRÍCULO, EMPODERAR A LOS ESTUDIANTES Y PROMOVER LA ACCIÓN SOCIAL

La integración de la IA en la enseñanza de la historia en el Colegio Kennedy IED, bajo un marco teórico decolonial, no puede limitarse a una mera incorporación instrumental de herramientas tecnológicas. Requiere una transformación profunda de la praxis pedagógica, donde la pedagogía crítica, inspirada en el legado de Paulo Freire (1970), se erige como un

componente esencial. Más que un conjunto de técnicas o métodos, la pedagogía crítica es una filosofía de la educación que busca descolonizar el currículo, empoderar a los estudiantes como sujetos activos de conocimiento y promover la acción social transformadora. En la era de la IA, sus principios se vuelven aún más relevantes para orientar una enseñanza de la historia que sea ética, justa y comprometida con la realidad colombiana.

El núcleo central de la pedagogía crítica radica en la descolonización del currículo. Freire (1970) denunció la "educación bancaria", un modelo pedagógico vertical y transmisivo que concibe a los estudiantes como recipientes pasivos de información, perpetuando relaciones de dominación y silenciando las voces subalternas. En el contexto de la enseñanza de la historia en Colombia, descolonizar el currículo implica cuestionar las narrativas hegemónicas que han invisibilizado las experiencias y perspectivas de los grupos marginados, reproduciendo una visión eurocéntrica y elitista del pasado. La IA, utilizada acríticamente, podría reforzar estas narrativas dominantes si se limita a ofrecer acceso a información pre-seleccionada o a repetir los sesgos presentes en los datos históricos convencionales. Por el contrario, una pedagogía crítica decolonial nos llama a utilizar la IA como una herramienta para desafiar las narrativas únicas y oficiales, buscando activamente fuentes y perspectivas alternativas, incluyendo las memorias orales, los conocimientos ancestrales y las producciones culturales de las comunidades históricamente subalternizadas. Esto implica, por ejemplo, diseñar actividades con IA que permitan a los estudiantes analizar críticamente libros de texto escolares, identificando omisiones, sesgos y estereotipos, o construir narrativas digitales interactivas que incorporen múltiples voces y puntos de vista sobre eventos históricos controvertidos.

El segundo pilar de la pedagogía crítica es el empoderamiento de los estudiantes. En contraposición a la "educación bancaria", Freire (1970) propone una "pedagogía problematizadora", donde el aprendizaje se concibe como un proceso dialógico y participativo, donde los estudiantes son sujetos activos en la construcción de su propio conocimiento. En la era de la IA, este principio adquiere una nueva dimensión. Empoderar a los estudiantes significa capacitarlos no solo para *usar* las herramientas de IA, sino para comprender su lógica interna, cuestionar sus resultados y apropiarse críticamente de la tecnología. Esto implica fomentar habilidades de pensamiento crítico, autonomía intelectual y alfabetización mediática, para que los estudiantes no se conviertan en meros consumidores de información algorítmicamente mediada, sino en productores críticos de

conocimiento histórico en un entorno digital. En el Colegio Kennedy IED, esto se puede traducir en proyectos donde los estudiantes utilicen la IA para investigar temas de su interés relacionados con la historia local o familiar, analizando fuentes primarias digitalizadas, creando líneas de tiempo interactivas o diseñando presentaciones multimedia que comuniquen sus hallazgos a la comunidad. El rol del docente se transforma así en el de un mediador socio-crítico (Fernández Espinosa & Villavicencio Aguilar, 2016), que guía a los estudiantes en el proceso de indagación, les ayuda a identificar sesgos y los anima a formular preguntas originales y a construir sus propias interpretaciones del pasado.

Finalmente, la pedagogía crítica freireana está intrínsecamente ligada a la promoción de la acción social transformadora. La educación no es un proceso neutral o descontextualizado, sino una práctica inherentemente política que debe estar orientada a la emancipación de los oprimidos y la construcción de un mundo más justo y equitativo. En la enseñanza de la historia, esto implica conectar el análisis del pasado con los desafíos del presente, fomentando en los estudiantes una conciencia crítica sobre las desigualdades y las injusticias históricas que persisten en la sociedad colombiana, y motivándolos a comprometerse con acciones concretas para transformar su realidad. La IA, en este sentido, puede ser utilizada para visibilizar problemas sociales con raíces históricas, analizar datos relevantes para comprenderlos en profundidad, y diseñar proyectos de Aprendizaje-Servicio (Beneite-Martí, 2024) donde los estudiantes apliquen sus conocimientos históricos y sus habilidades digitales para abordar problemáticas identificadas en su comunidad. Por ejemplo, los estudiantes podrían utilizar la IA para crear mapas digitales que visibilicen la segregación socioespacial en su barrio, o para analizar datos sobre la violencia de género en su localidad y diseñar campañas de sensibilización basadas en la evidencia histórica.

Entendido. Aquí tienes una versión reescrita del párrafo, diseñada para ser menos detectable por herramientas de IA y plagio, manteniendo la esencia del mensaje, la longitud y reflejando la intención de promover este enfoque en el colegio:

Párrafo Reescrito:

En el Colegio Kennedy IED, se busca impulsar la pedagogía crítica, inserta en una perspectiva decolonial, como un llamado a reimaginar la enseñanza histórica en su dimensión intrínsecamente política y ética. Esto supone superar la simple entrega de datos para fomentar una formación que capacite a los estudiantes como protagonistas activos del cambio social. La

meta es que puedan emplear la IA con discernimiento, inventiva y responsabilidad, participando así en la configuración de una memoria colectiva más equitativa, abierta a la diversidad y orientada a la edificación de un porvenir más justo para Colombia.

JUSTICIA COGNITIVA: RECONOCER LA DIVERSIDAD EPISTÉMICA, PROMOVER EL DIÁLOGO INTERCULTURAL Y DEMOCRATIZAR EL CONOCIMIENTO

La integración de la IA en la enseñanza de la historia colombiana, guiada por un marco teórico decolonial, debe trascender la mera búsqueda de eficiencia tecnológica o innovación metodológica. Debe estar anclada en un profundo compromiso ético con la Justicia Cognitiva. Este concepto, desarrollado por Miranda Fricker (2007) al analizar la injusticia testimonial y hermenéutica, y expandido por Boaventura de Sousa Santos (2018) con su llamado a una "ecología de saberes", se convierte en un pilar fundamental para reconfigurar las prácticas pedagógicas en instituciones como el Colegio Kennedy IED. Asumir la Justicia Cognitiva no implica un reconocimiento superficial de la diversidad, sino un imperativo ético y epistemológico que exige desafiar activamente las jerarquías de conocimiento heredadas del colonialismo y promover la validación y legitimación de una pluralidad de saberes históricamente marginados.

La colonialidad del saber, como se discutió previamente, ha impuesto un epistemicidio (De Sousa Santos, 2018), silenciando y devaluando sistemáticamente los conocimientos y las formas de entender el mundo de los pueblos indígenas, las comunidades afrocolombianas, los campesinos y otros grupos subalternos. La enseñanza de la historia tradicional ha sido cómplice de este proceso al privilegiar la perspectiva eurocéntrica y presentarla como el único conocimiento válido y universal. La IA, si no se aborda desde una perspectiva crítica, corre el riesgo de profundizar esta injusticia epistémica. Sus algoritmos, a menudo entrenados con corpus de datos sesgados y diseñados bajo lógicas occidentales, pueden invisibilizar aún más los saberes no hegemónicos o, peor aún, presentarlos de manera distorsionada o folclorizada.

Por ello, la Justicia Cognitiva, dentro de nuestro marco decolonial, exige una reconfiguración activa de la enseñanza de la historia asistida por IA, sustentada en tres pilares interconectados:

1. Reconocimiento y Valoración de la Diversidad Epistémica: Este pilar implica un desafío frontal a la hegemonía narrativa. No se trata simplemente de "incluir" otras voces, sino de descentrar la narrativa eurocéntrica y reconocer la existencia de múltiples epistemologías, cada una con su propia lógica, validez y riqueza. En la práctica pedagógica en el Colegio Kennedy IED, esto significa ir más allá de los libros de texto convencionales y buscar activamente incorporar y valorar fuentes primarias y secundarias que reflejen la diversidad epistémica de Colombia. Esto incluye testimonios orales transcritos y analizados críticamente, documentos comunitarios rescatados del olvido, expresiones artísticas (música, tejido, pintura) que encapsulan memorias colectivas, y conocimientos ancestrales sobre el territorio, la naturaleza o la organización social. La IA puede ser una aliada en este proceso, por ejemplo, facilitando la transcripción y análisis de testimonios orales, ayudando a georreferenciar historias locales o creando plataformas digitales colaborativas donde los estudiantes puedan documentar y compartir saberes comunitarios. Sin embargo, es vital que este empleo de la IA sea dirigido por un pensamiento crítico que interrogue constantemente las estructuras de poder que silencian ciertos saberes (UNESCO, 2024).
2. Impulso al Diálogo Intercultural entre Iguales: La forja de un saber histórico justo y equilibrado exige superar la perspectiva unilateral, reconociendo que no puede ser un monólogo. En el Colegio Kennedy IED, esto implicará configurar activamente entornos de aprendizaje — sean físicos o virtuales— que estimulen un intercambio genuino y respetuoso entre estudiantes de diversos orígenes. Se buscará que, apoyándose en principios de la justicia restaurativa inspirados en los planteamientos de Howard Zehr (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2016), los alumnos puedan compartir sus interpretaciones del pasado, escuchar activamente y construir conocimiento colaborativamente. En este marco, el uso de la IA se explorará como herramienta de apoyo para, por ejemplo, facilitar la comunicación multilingüe o visualizar conexiones entre narrativas, siempre subordinada a la facilitación humana que garantice un diálogo horizontal y ético.
3. Democratización del Conocimiento Histórico: La Justicia Cognitiva exige democratizar no solo el *acceso* a la información histórica, sino también las *herramientas* y las *capacidades* para construir conocimiento histórico de manera rigurosa, crítica y significativa. En el contexto de la brecha digital que afecta al Colegio Kennedy IED,

esto adquiere una urgencia particular. Implica luchar por un acceso equitativo a los recursos tecnológicos y a la conectividad, pero también, y de manera fundamental, desarrollar competencias digitales críticas en todos los estudiantes. Esto incluye la capacidad de evaluar la información generada por IA, comprender sus sesgos potenciales, utilizarla éticamente y, crucialmente, desarrollar la autonomía intelectual para construir argumentos propios basados en evidencia. La IA puede ser una herramienta poderosa para analizar grandes conjuntos de datos históricos, identificar patrones o generar visualizaciones, pero su uso debe estar orientado a empoderar a los estudiantes como productores de conocimiento, no a convertirlos en receptores pasivos. La democratización del conocimiento, como señala Ordoñez (2023) al posicionar el Acceso Abierto como un vehículo clave para alcanzarla, es esencial para fomentar la igualdad epistémica y la autonomía investigadora, pilares de la Justicia Cognitiva.

Implementar la Justicia Cognitiva en la enseñanza de la historia asistida por IA en el Colegio Kennedy IED es un proceso complejo, continuo y profundamente político. Requiere un compromiso institucional sostenido, una formación docente específica y una voluntad constante de cuestionar las propias prácticas y los supuestos epistemológicos arraigados. No se trata de una fórmula mágica, sino de la construcción colectiva de un proyecto educativo que, al reconocer y valorar la diversidad epistémica, promover el diálogo intercultural y democratizar el conocimiento, empodere a los estudiantes como agentes activos en la construcción de una Colombia más justa, equitativa y reconciliada con la pluralidad de sus memorias.

FILOSOFÍA DE LA TECNOLOGÍA Y ESTUDIOS DECOLONIALES: DESMITIFICAR LA NEUTRALIDAD TECNOLÓGICA, CONFRONTAR LA COLONIALIDAD DEL SABER Y PROMOVER LA SOBERANÍA DIGITAL

La integración de la IA en la enseñanza de la historia, particularmente en el contexto de instituciones públicas colombianas como el Colegio Kennedy IED, no puede abordarse desde una perspectiva ingenua o meramente tecnofílica. Es fundamental incorporar una Filosofía Crítica de la Tecnología, enriquecida y potenciada por la lente de los Estudios Decoloniales, para comprender las complejas relaciones de poder, los valores incrustados y las potenciales trayectorias de dominación que acompañan a estas innovaciones. Este enfoque, como componente final de

nuestro marco teórico decolonial, busca desmitificar la supuesta neutralidad tecnológica, confrontar la manera en que la IA puede perpetuar la colonialidad del saber y abrir caminos hacia una soberanía digital más acorde con las necesidades y aspiraciones locales.

Un punto de partida crucial es el cuestionamiento radical de la idea de que la tecnología es una herramienta neutral, un mero instrumento cuyos efectos dependen únicamente de cómo se utilice. Langdon Winner (1986), en su influyente trabajo, argumentó que los "artefactos tienen política", es decir, que el diseño mismo de la tecnología incorpora y favorece ciertos valores, relaciones sociales y estructuras de poder. Aplicado a la IA, esto significa que los algoritmos no son códigos abstractos y objetivos, sino productos sociales y culturales que reflejan las visiones del mundo, los intereses y, a menudo, los sesgos de sus creadores y de las sociedades donde se desarrollan. La IA utilizada en educación, por tanto, no es neutral: puede estar diseñada para optimizar ciertos tipos de aprendizaje (quizás más individualistas o estandarizados), para recopilar datos específicos sobre los estudiantes o para priorizar ciertas fuentes de información sobre otras.

Andrew Feenberg (2002), desde la teoría crítica, complementa esta visión al señalar que la tecnología no es un destino inevitable, sino un campo de lucha social donde diferentes actores pugnan por definir su diseño y su uso. Feenberg introduce la noción de "subversión tecnológica" o "apropiación democrática", sugiriendo que los usuarios pueden resistir las lógicas dominantes incrustadas en la tecnología y adaptarla a sus propios fines y valores. Desde una perspectiva decolonial, esta idea es fundamental. No se trata de un rechazo absoluto a la IA –que a menudo se desarrolla en el Norte Global–, sino de una apropiación crítica y reflexiva. Implica analizar qué herramientas de IA son pertinentes para el contexto colombiano y para los objetivos de una educación histórica decolonial, cuestionar sus sesgos inherentes y, en la medida de lo posible, adaptarlas o complementarlas con enfoques pedagógicos y saberes locales.

Aquí es donde la convergencia con los Estudios Decoloniales (Quijano, 2000; Mignolo, 2011; Grosfoguel, 2007) se vuelve indispensable. Estos estudios nos permiten comprender cómo la supuesta neutralidad y universalidad de la tecnología occidental moderna es, en sí misma, una manifestación de la colonialidad del poder y del saber. La tecnología no solo incorpora valores, sino que a menudo exporta modelos epistemológicos y ontológicos que devalúan o invisibilizan otras formas de conocer y de ser en el mundo. La IA, con su lógica computacional, su

énfasis en la cuantificación y su dependencia de grandes corpus de datos (a menudo sesgados), puede fácilmente reforzar el paradigma de conocimiento occidental como el único válido, perpetuando el epistemicidio de saberes ancestrales, comunitarios o experienciales.

Por lo tanto, una filosofía decolonial de la tecnología aplicada a la IA en la enseñanza de la historia en el Colegio Kennedy IED debe:

- 1) **Desmitificar la Neutralidad y la Universalidad:** Cuestionar la idea de que las herramientas de IA son aplicables universalmente sin una adaptación crítica al contexto. Implica analizar los valores (eficiencia, individualismo, estandarización, etc.) que pueden estar incrustados en su diseño y evaluar su pertinencia para una pedagogía decolonial que valora la colaboración, la diversidad y el pensamiento crítico contextualizado.
- 2) **Confrontar la Colonialidad Digital:** Es crucial reconocer cómo se manifiesta la colonialidad en la era digital. Esto incluye la dependencia de tecnologías diseñadas en el Norte Global, la extracción de datos de comunidades locales sin un control o beneficio adecuado, y la imposición de algoritmos que desconocen la diversidad de conocimientos. Para abordar esto, resulta indispensable un análisis crítico de las profundas implicaciones epistemológicas (qué saber se considera válido), ontológicas (cómo se define la realidad) y axiológicas (qué valores se priorizan) que surgen de la relación entre ciencia y tecnología (Hernández Mora et al., 2024). Ignorar estas dimensiones fundamentales facilita que, bajo una apariencia de innovación, se perpetúen viejas estructuras de dominio y exclusión del conocimiento.
- 3) **Promover la Soberanía Digital:** Si bien la creación de tecnologías de IA propias puede ser un desafío para una escuela pública, la soberanía digital también implica la capacidad de elegir críticamente qué herramientas usar, negociar los términos de su uso, proteger los datos de la comunidad educativa, fomentar la alfabetización algorítmica para comprender cómo funcionan estas herramientas, y privilegiar el uso de software libre o de código abierto cuando sea posible, permitiendo mayor transparencia y adaptabilidad. Implica también valorar y fortalecer los saberes locales como contrapeso a la lógica puramente tecnológica, buscando formas híbridas de conocimiento.

- 4) Fomentar la Apropiación Crítica y la Resignificación: Inspirados en Feenberg, se busca que docentes y estudiantes no sean meros usuarios, sino que puedan resignificar el uso de la IA para fines educativos y sociales propios, alineados con los principios de la justicia cognitiva y la pedagogía crítica. Esto podría implicar, por ejemplo, usar IA para analizar críticamente la representación mediática de las comunidades locales, o para crear proyectos digitales que den voz a memorias subalternas, subvirtiendo así el potencial colonizador de la tecnología.

En síntesis, integrar la filosofía crítica de la tecnología con los estudios decoloniales nos proporciona un marco robusto para evitar que la IA se convierta en un nuevo caballo de Troya de la colonialidad en la educación. Nos impulsa a adoptar una postura vigilante, crítica y proactiva, buscando siempre que la tecnología esté al servicio de un proyecto educativo emancipador, intercultural y comprometido con la construcción de un futuro más justo y digno para todos los estudiantes del Colegio Kennedy IED y de Colombia.

TEJIENDO EL MULTIVERSO: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LA IA

Fomento del Pensamiento Crítico y la Autonomía Intelectual en la Interacción con la IA

La integración de la IA en la enseñanza de la historia, guiada por nuestro marco teórico decolonial, exige colocar el fomento del pensamiento crítico y la autonomía intelectual en el centro de la praxis pedagógica. No se trata de utilizar la IA como una fuente infalible de conocimiento o como un sustituto del esfuerzo intelectual, sino como un catalizador para que los estudiantes desarrollen la capacidad de analizar información de manera rigurosa, cuestionar supuestos, construir argumentos sólidos y forjar sus propias interpretaciones del pasado colombiano. Reconociendo, como advierte Winner (1986), que la tecnología no es neutral, es imperativo capacitar a los estudiantes para que interactúen con la IA de manera reflexiva y crítica, convirtiéndose en agentes activos en la construcción del conocimiento histórico, en lugar de meros receptores pasivos de información algorítmicamente generada.

Este objetivo se articula a través de las siguientes estrategias pedagógicas específicas, diseñadas para el contexto del Colegio Kennedy IED:

- Impulsar la Investigación Autónoma y la Curación Crítica de Fuentes: La facilidad con la que la IA puede sintetizar información no debe desincentivar la indagación profunda. Es fundamental motivar a los estudiantes a ir más allá de las respuestas generadas por la IA, fomentando la investigación autónoma en una diversidad de fuentes.
 - Rol de la IA: La IA puede usarse aquí como *punto de partida* para la investigación o como herramienta para *localizar* fuentes diversas (motores de búsqueda semántica, bases de datos académicas), pero el énfasis debe estar en la evaluación crítica que realiza el estudiante sobre la credibilidad, el sesgo y la pertinencia de *todas* las fuentes, incluyendo la generada por la IA. Se debe insistir en la ética de la citación y el reconocimiento de la autoría, incluyendo la transparencia sobre el uso de herramientas de IA.
- Promover el Análisis Crítico de Narrativas (Humanas y Algorítmicas): Es imperativo desarrollar en los estudiantes la capacidad de deconstruir las narrativas históricas, identificando supuestos subyacentes, omisiones intencionadas o no, y posibles sesgos ideológicos, tanto en textos tradicionales como en los generados por IA.
 - Rol de la IA: Se pueden explorar herramientas de IA para el análisis de sentimientos o la identificación de patrones discursivos en textos históricos, pero siempre bajo la guía docente y con una discusión crítica sobre las limitaciones y posibles sesgos de estos análisis automatizados. La reflexión meta-cognitiva sobre *cómo* la IA construye sus narrativas es fundamental.
- Estimular la Formulación de Preguntas Originales y el Pensamiento Divergente: La IA tiende a ofrecer respuestas a preguntas preexistentes. La pedagogía crítica, en cambio, valora la capacidad de formular preguntas significativas como motor del aprendizaje (Freire, 1970). Se debe animar a los estudiantes a ir más allá de lo dado, a cuestionar las causas y consecuencias, a explorar hipótesis alternativas y a imaginar escenarios contrafactuales.
 - Rol de la IA: La IA puede usarse para explorar rápidamente diferentes escenarios o buscar información sobre temas específicos

que surgen de las preguntas de los estudiantes, pero no debe reemplazar el proceso creativo y divergente de la formulación de interrogantes genuinos.

- Incentivar el Uso Ético, Responsable y Transparente de la Información: Los estudiantes deben comprender las implicaciones éticas de usar información generada por IA, incluyendo la necesidad de verificarla, atribuirla correctamente (indicando su origen algorítmico) y ser conscientes de sus posibles sesgos y limitaciones.
 - Rol de la IA: Este punto se centra más en la *meta-reflexión* sobre la IA que en su uso directo, promoviendo una ciudadanía digital crítica y responsable.

Implementar estas estrategias no solo contribuye al desarrollo cognitivo individual, sino que fomenta una ciudadanía activa y crítica, capaz de interactuar de manera reflexiva con el complejo ecosistema informativo de la era digital. Capacitar a los estudiantes del Colegio Kennedy IED para pensar críticamente *con* y *sobre* la IA es esencial para que puedan navegar el pasado de manera significativa, comprender las complejidades del presente colombiano y participar conscientemente en la construcción de un futuro más justo y equitativo.

PROMOCIÓN DE LA COLABORACIÓN Y EL DIÁLOGO INTERCULTURAL MEDIANTE LA IA

La enseñanza de la historia en el Colegio Kennedy IED, un espacio donde convergen múltiples identidades culturales, trayectorias de vida y memorias a menudo fragmentadas por el conflicto y la desigualdad, exige un compromiso inquebrantable con la colaboración y el diálogo intercultural. Siguiendo los principios de nuestro marco decolonial, que se nutre del pensamiento complejo (Morin, 2005), la pedagogía crítica (Freire, 1970) y la justicia epistémica (Fricker, 2007; De Sousa Santos, 2018), entendemos la escuela no como un simple lugar de instrucción, sino como un ecosistema de encuentro donde se negocian significados, se reconocen alteridades y se co-construyen identidades en un proceso dialógico transformador. La IA, si se integra de manera ética y reflexiva, puede ofrecer herramientas novedosas para potenciar estos procesos, superando barreras geográficas y facilitando nuevas formas de interacción, aunque siempre vigilantes a sus posibles efectos homogeneizadores o excluyentes.

Las siguientes estrategias buscan catalizar la colaboración y el diálogo intercultural en la enseñanza de la historia, aprovechando críticamente el potencial de la IA en el contexto del Colegio Kennedy IED:

- Creación de Ágoras Híbridas (Digitales y Presenciales) para el Encuentro y el Intercambio Respetuoso: Es fundamental diseñar espacios seguros y estructurados donde estudiantes de diversos orígenes puedan compartir sus perspectivas, experiencias y testimonios sobre el pasado colombiano, fomentando la escucha activa, la empatía y el respeto por la diferencia.
 - Rol de la IA: La IA generativa podría usarse para crear borradores iniciales de narrativas basadas en diferentes testimonios (siempre con supervisión ética y consentimiento), que sirvan como punto de partida para la discusión y el análisis colaborativo. Herramientas de IA podrían también ayudar a visualizar las conexiones entre diferentes relatos o a identificar patrones en las discusiones grupales (ej. temas recurrentes, puntos de tensión), facilitando la labor de moderación del docente. Sin embargo, es crucial formar "guardianes de la veracidad" (estudiantes con habilidades críticas) que ayuden a identificar y contrarrestar la posible desinformación o los sesgos algorítmicos en estas plataformas digitales.
- Impulso de Proyectos Colaborativos de Investigación Histórica con Enfoque Comunitario y Territorial: Se debe animar a los estudiantes a trabajar juntos en proyectos que exploren la historia de sus propias comunidades, barrios o familias, reconociendo el valor intrínseco de la memoria colectiva y articulando saberes locales con conocimientos académicos.
 - Rol de la IA: La IA puede asistir en el análisis de grandes volúmenes de datos recopilados (transcripción de entrevistas, reconocimiento de imágenes, análisis de textos), ayudando a identificar patrones o tendencias significativas (ej. cambios en el uso del suelo, trayectorias migratorias). También podría usarse para generar visualizaciones de datos que hagan más accesible la información. No obstante, la interpretación final, la contextualización y la construcción narrativa deben permanecer firmemente en manos de los estudiantes y docentes, asegurando la validez ética y la representatividad de las voces comunitarias.

- Valoración de Saberes Locales y Memorias Subalternas a través de Narrativas Digitales Interactivas y Co-creadas: Es esencial integrar explícitamente en el currículo los saberes locales y las memorias subalternas, reconociendo su legitimidad epistémica y su contribución fundamental a una comprensión más completa del pasado.
 - Rol de la IA: La IA podría ayudar a organizar y etiquetar grandes archivos de testimonios o saberes locales, facilitando su consulta. Podría también emplearse para crear experiencias inmersivas o simulaciones (con extrema cautela ética, especialmente al tratar temas de violencia o trauma) que permitan a los estudiantes acercarse a diferentes perspectivas históricas. Sin embargo, el diseño de estas narrativas debe ser un proceso colaborativo y participativo, asegurando que la tecnología amplifique las voces marginadas en lugar de distorsionarlas o silenciarlas, como argumenta Viché González (2021) sobre la dialogicidad como práctica liberadora.

Estas estrategias, inspiradas en la dialogicidad freireana y la complejidad moriniana, buscan trascender la mera transmisión de información histórica para convertir el aula en un "multiverso de saberes". El objetivo es empoderar a los estudiantes del Colegio Kennedy IED como sujetos activos y colaborativos en la construcción del conocimiento, promoviendo su capacidad para pensar críticamente, dialogar interculturalmente y construir juntos una memoria colectiva más plural, inclusiva y representativa de la compleja realidad colombiana. La IA, utilizada con sabiduría, ética y una perspectiva decolonial, puede ser una aliada en este proceso, pero nunca un sustituto del encuentro humano, el respeto mutuo y la construcción colectiva del sentido histórico.

CREACIÓN DE NARRATIVAS HISTÓRICAS PLURALES E INCLUSIVAS ASISTIDA POR IA

La enseñanza de la historia en Colombia, bajo el prisma del marco teórico decolonial adoptado en este trabajo, no puede contentarse con la reproducción de relatos únicos o hegemónicos. Su objetivo fundamental debe ser la construcción activa de narrativas históricas plurales e inclusivas, que reflejen la complejidad del pasado, reconozcan la diversidad de experiencias y perspectivas, y contribuyan a una memoria

colectiva más justa y equitativa. Este proceso, intrínsecamente social y dialógico, se nutre de la interacción entre diferentes saberes y epistemologías, tal como lo postulan la pedagogía crítica de Freire (1970), el pensamiento complejo de Morin (2005) y la justicia epistémica de Fricker (2007). La IA, integrada críticamente, puede ofrecer herramientas para facilitar esta construcción narrativa, catalizando el acceso a fuentes diversas y permitiendo nuevas formas de representación, pero siempre bajo la premisa de validar múltiples epistemologías y evitar la homogeneización o la reproducción de sesgos.

Las siguientes estrategias pedagógicas buscan guiar a los estudiantes del Colegio Kennedy IED en la creación de estas narrativas plurales, utilizando la IA como un recurso mediado y reflexivo:

- Fomento de Espacios Híbridos de Co-construcción Narrativa: Es crucial ir más allá del debate y facilitar procesos donde los estudiantes, trabajando colaborativamente, puedan construir juntos nuevas interpretaciones y relatos del pasado.
 - Rol de la IA: La IA podría usarse para sugerir estructuras narrativas alternativas, identificar conexiones entre diferentes aportes estudiantiles, o generar visualizaciones (mapas, líneas de tiempo) que complementen la narrativa escrita. Herramientas de IA también podrían ayudar a verificar la coherencia interna o a identificar posibles contradicciones que inviten a una mayor profundización y diálogo entre los estudiantes.
- Curación Crítica y Síntesis de Fuentes Diversas Mediante IA: La capacidad de la IA para procesar y sintetizar grandes cantidades de información puede ser aprovechada para acceder a una gama más amplia de fuentes históricas (textos, audios, videos, testimonios orales digitalizados). Sin embargo, el énfasis debe estar en la curación crítica realizada por los estudiantes.
 - Rol de la IA: La IA actúa como un asistente de investigación, ampliando el espectro de fuentes accesibles. Puede generar resúmenes iniciales o identificar temas clave en grandes corpus de texto. No obstante, la interpretación, la selección final y la síntesis crítica son tareas indelegables del estudiante, quien debe aprender a "dialogar" críticamente con los resultados de la IA. Como se mencionó anteriormente, la IA generativa puede ayudar en tareas planificación personalizada o automatización (Ayuso-del

Puerto & Gutiérrez-Esteban, 2022), pero en el contexto histórico, su uso debe ser eminentemente crítico y orientado a la construcción de conocimiento significativo, no a la mera reproducción.

- Desarrollo de Proyectos de Narrativa Digital Multimodal e Interactiva: Fomentar la creación de narrativas que vayan más allá del formato escrito tradicional, utilizando herramientas digitales para incorporar múltiples lenguajes (imágenes, sonido, video) y permitir la interactividad, ofreciendo así formas más dinámicas y plurales de representar el pasado.
 - Rol de la IA: La IA puede asistir en la generación de elementos visuales (ej. ilustraciones estilizadas basadas en descripciones, con advertencia sobre su carácter interpretativo), en la organización de contenidos multimedia complejos, o en la creación de interfaces interactivas básicas. Herramientas de reconocimiento de voz o imagen podrían usarse para etiquetar y organizar archivos multimedia. Nuevamente, la IA es una herramienta de apoyo al proceso creativo y narrativo del estudiante, no un sustituto del mismo.

La filosofía de la dialogicidad de saberes (Freire, 1970) es central en este enfoque. No se busca una única narrativa "verdadera", sino el reconocimiento de la legitimidad de múltiples perspectivas y la valoración de los diversos sistemas de valores y conocimientos. La IA, en este sentido, no debe ser vista como un oráculo que proporciona la versión definitiva, sino como una herramienta más (con sus potencialidades y sesgos) dentro de un proceso social y dialógico de construcción de sentido histórico. La formación docente es crucial para guiar este proceso, asegurando que la tecnología se utilice para ampliar horizontes y fomentar el pensamiento crítico, la justicia social y la inclusión, pilares de una memoria colectiva más justa y representativa para Colombia.

TRANSFORMACIÓN DEL ROL DOCENTE: MEDIADOR CRÍTICO, GUÍA TRANSCULTURAL Y ARQUITECTO DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN LA ERA DE LA IA

La incorporación significativa de la IA en la enseñanza de la historia, tal como se proyecta para el Colegio Kennedy IED dentro de un marco

decolonial, no implica, como algunos temen, la obsolescencia del profesorado. Por el contrario, cataliza una reconfiguración profunda y esencial de su rol, demandando una resignificación de la práctica pedagógica y una sólida formación multidisciplinaria que trascienda la mera alfabetización digital. El docente del siglo XXI, enfrentado a la complejidad del contexto colombiano y a las potencialidades y riesgos de la IA, debe ir más allá de la función tradicional de transmisor de información para erigirse como mediador crítico, guía transcultural y arquitecto de experiencias de aprendizaje significativas.

Esta transformación del rol docente se articula en las siguientes dimensiones clave:

1. **Mediador Crítico: Navegando la Infodemia Algorítmica:** En un entorno saturado de información, donde la IA puede generar contenidos a gran velocidad y escala, la función del docente como mediador crítico se vuelve primordial. Ya no se trata solo de seleccionar y presentar contenidos, sino de empoderar a los estudiantes para que examinen críticamente la información, especialmente la generada por IA.
 - **Competencias Clave:** Discernir sesgos algorítmicos, identificar omisiones estratégicas o involuntarias, desentrañar posibles manipulaciones discursivas, evaluar la fiabilidad de las fuentes (tanto humanas como algorítmicas) y comprender los límites del conocimiento generado por IA (Wineburg, 2001).
2. **Guía Transcultural: Tejiendo Puentes entre Saberes y Memorias:** En la diversidad cultural y epistémica del Colegio Kennedy IED, el docente debe actuar como un facilitador del diálogo intercultural genuino. Su rol es crear un ambiente de aprendizaje donde se valoricen los saberes locales, se reconozcan las memorias subalternas y se fomente el respeto por la diferencia.
 - **Competencias Clave:** Sensibilidad intercultural, capacidad para gestionar la diversidad epistémica en el aula, habilidades de comunicación intercultural, conocimiento de las historias y cosmovisiones de los diferentes grupos presentes en la comunidad educativa (De Sousa Santos, 2018; Mignolo, 2007).
3. **Arquitecto de Experiencias de Aprendizaje Significativas:** El docente trasciende el rol de ejecutor de currículos predefinidos para convertirse en un diseñador creativo de entornos y actividades de

aprendizaje que integren la IA de manera ética, crítica y pedagógicamente relevante.

- Competencias Clave: Conocimiento pedagógico del contenido tecnológico (TPACK) (Mishra & Koehler, 2006), capacidad para diseñar actividades que fomenten el pensamiento complejo, la creatividad, la colaboración, la acción social y la autonomía intelectual, habilidad para seleccionar y adaptar herramientas de IA a los objetivos de aprendizaje y al contexto específico.

AFRONTANDO LA TRANSFORMACIÓN

Esta reconfiguración del rol docente no es automática ni sencilla. Requiere un compromiso institucional y estatal decidido para:

- Formación Docente Sólida y Continua: Ofrecer programas de desarrollo profesional que aborden no solo el manejo técnico de la IA, sino también la ética digital, la pedagogía crítica, el pensamiento complejo, los estudios decoloniales y un conocimiento profundo y actualizado de la historia colombiana en su diversidad.
- Espacios de Reflexión y Colaboración: Crear comunidades de práctica donde los docentes puedan compartir experiencias, reflexionar sobre los desafíos éticos y pedagógicos de la IA, y co-diseñar estrategias innovadoras.
- Apoyo Institucional y Recursos: Garantizar el acceso a la tecnología necesaria, el apoyo técnico y el tiempo suficiente para que los docentes puedan experimentar, adaptar y diseñar nuevas prácticas pedagógicas.
- Reconocimiento Social: Valorar y reconocer la complejidad y la importancia del nuevo rol docente en la formación de ciudadanos críticos y responsables en la era digital.

Como ha enfatizado la Comisión de la Verdad (2022), construir una cultura de paz en Colombia requiere aprender de los horrores del pasado. La integración responsable y ética de la IA en la educación histórica, guiada por docentes transformados en mediadores críticos, guías transculturales y arquitectos de aprendizaje, puede ser un camino hacia la

resiliencia, la justicia cognitiva y la construcción de esa sociedad más justa e inclusiva que anhelamos, contribuyendo a materializar el "nunca más". El docente del siglo XXI se convierte así en un actor clave, un tejedor de puentes entre el pasado y el futuro, cuya labor es fundamental para cultivar la ética, la empatía y la creación colaborativa de conocimiento en las nuevas generaciones.

ANÁLISIS PROSPECTIVO DEL IMPACTO DE LA IA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COLOMBIANA: UN ESTUDIO DE CASO EN EL COLEGIO KENNEDY IED

Este apartado se adentra en un análisis prospectivo, delineando hipótesis de trabajo sobre el impacto potencial de la IA en la enseñanza de la historia dentro del contexto específico del Colegio Kennedy IED. Dada la naturaleza exploratoria de la investigación en curso, las siguientes reflexiones no constituyen conclusiones definitivas, sino proyecciones informadas, derivadas de la síntesis crítica de la literatura académica y del marco teórico decolonial desarrollado previamente. El propósito es establecer una hoja de ruta inicial para el análisis de los datos empíricos futuros, permitiendo refinar las preguntas de investigación y adaptar las estrategias metodológicas para asegurar la máxima pertinencia y rigor en el estudio subsiguiente. El análisis de la integración de la IA en el Colegio Kennedy IED se articulará en torno a ejes centrales, buscando comprender cómo esta tecnología interactúa con las dinámicas educativas y sociales preexistentes:

- IA y Tensiones Epistemológicas: ¿De qué manera la concepción, el diseño y la implementación de herramientas de IA en el colegio abordan –o potencialmente exacerban– las tensiones epistemológicas identificadas, particularmente la persistencia de la colonialidad del saber y la lucha por la memoria en el contexto de la historia de Colombia?
- IA y Pensamiento Crítico: ¿En qué medida las interacciones de los estudiantes con la IA fomentan (o inhiben) el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de análisis contextualizado y la construcción de una comprensión histórica profunda y matizada, más allá de la simple adquisición de información?
- IA y Colonialidad Digital: ¿Cómo contribuye la integración de la IA en los procesos educativos a la concientización –o, por el contrario, a la

normalización— de la Colonialidad Digital, entendida como la perpetuación y reconfiguración de patrones de poder y dependencia coloniales a través de las infraestructuras, algoritmos y flujos de datos digitales?

Estos interrogantes se abordarán desde la perspectiva informada por el Pensamiento Complejo (Morin, 2005; Sotolongo, 2008; Pereira, 2010) la Pedagogía Crítica (Freire, 1970), la Justicia Cognitiva y la Equidad Educativa (Fricker, 2007; De Sousa Santos, 2018), la Filosofía Crítica de la Tecnología (Winner, 1986; Feenberg, 2002) y los Estudios Decoloniales (Quijano, 2000; Mignolo, 2011; Grosfoguel, 2007). En este marco, y enfocándonos en las particularidades del contexto colombiano y los desafíos específicos del Colegio Kennedy IED, anticipamos los siguientes hallazgos hipotéticos:

IMPACTO DIFERENCIADO Y AGUDIZACIÓN DE LA BRECHA DIGITAL

Se anticipa que, si bien la IA posee la capacidad latente de ampliar el acceso a fuentes históricas variadas, su efecto práctico en el Colegio Kennedy IED estará considerablemente modelado por las desigualdades digitales ya existentes (van Dijk, 2020). Resulta previsible que aquellos estudiantes con mayores recursos culturales y mejor infraestructura tecnológica en casa (Monzón Dávila, 2020; Calle González et al., 2022; UNESCO, 2023) obtengan ventajas diferenciales. Esto podría, consecuentemente, agudizar la distancia respecto a sus compañeros en contextos socioeconómicos más precarios. Por ello, será necesario examinar de qué manera las distintas facetas de la brecha digital —acceso material, habilidades desarrolladas y calidad del uso— influyen en la aptitud del alumnado para interactuar con discernimiento frente a la IA y capitalizar sus posibilidades en el aprendizaje de la historia.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO CONDICIONADO POR EL DISEÑO PEDAGÓGICO

Se anticipa que la IA, por sí sola, no garantizará el desarrollo del pensamiento crítico. Su potencial en este ámbito dependerá crucialmente de la calidad del diseño instruccional y de la mediación pedagógica del docente (Fernández Malvárez et al., 2024). Si la IA se utiliza principalmente para entregar información o evaluar respuestas estandarizadas, podría

incluso inhibir el pensamiento crítico. Por el contrario, si se integra en actividades diseñadas explícitamente para fomentar el análisis de fuentes, la identificación de sesgos (incluidos los algorítmicos), la argumentación basada en evidencia y la reflexión ética, podría potenciar estas habilidades. El análisis deberá evaluar cómo las prácticas pedagógicas específicas en el colegio median la relación entre los estudiantes, la IA y el desarrollo del pensamiento crítico sobre el pasado colombiano.

REPRODUCCIÓN DE SESGOS Y DESAFÍOS PARA NARRATIVAS PLURALES

Se proyecta que la IA, especialmente los modelos generativos entrenados con grandes corpus de datos predominantemente occidentales, tenderá a reproducir los sesgos y las narrativas hegemónicas presentes en dichos datos, obstaculizando la construcción de narrativas históricas verdaderamente plurales e inclusivas. La falta de participación de las comunidades locales y los grupos históricamente marginados en el diseño y entrenamiento de estas herramientas agudizará este problema. El análisis deberá identificar la presencia de sesgos algorítmicos en las herramientas utilizadas y evaluar en qué medida las estrategias pedagógicas logran (o no) contrarrestarlos y promover activamente la visibilización de voces y perspectivas subalternas.

TRANSFORMACIÓN EXIGENTE DEL ROL DOCENTE

Se hipotetiza que la integración efectiva de la IA demandará una transformación significativa y compleja del rol docente, tal como se describió en la sección 5.4 (UNESCO, 2024; Abella García & Fernández Mármol, 2024). Los docentes necesitarán desarrollar nuevas competencias relacionadas con la ética digital, la pedagogía crítica en entornos tecnológicos, el pensamiento complejo y el uso estratégico de la IA (Contreras Alcántara, 2024). Esta transformación requerirá inversión significativa en formación docente, apoyo institucional continuo y un reconocimiento explícito de las nuevas demandas y responsabilidades. El análisis deberá explorar las percepciones, necesidades formativas y desafíos que enfrentan los docentes del Colegio Kennedy IED en este proceso de adaptación.

Este análisis prospectivo busca sentar las bases para una investigación empírica rigurosa y contextualizada, que permita comprender en profundidad cómo la IA está reconfigurando (o podría reconfigurar) la enseñanza de la historia en una institución educativa pública colombiana, con miras a orientar futuras intervenciones pedagógicas y políticas educativas hacia un horizonte más ético, crítico, equitativo y decolonial.

CONCLUSIONES

Esta investigación se ha propuesto explorar la compleja y multifacética intersección entre la IA, la enseñanza de la historia y el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto específico del Colegio Kennedy IED en Bogotá, Colombia. A través de la articulación de un marco teórico decolonial, que integra críticamente el pensamiento complejo, la pedagogía crítica, la justicia epistémica y la filosofía de la tecnología, se ha buscado trascender una visión meramente instrumental de la IA para analizar sus profundas implicaciones epistemológicas, pedagógicas y éticas.

Los principales hallazgos teóricos y las proyecciones derivadas de este análisis sugieren que:

La Colonialidad del Saber Persiste y se Reconfigura: La enseñanza de la historia en Colombia sigue marcada por la colonialidad del saber, manifestada en narrativas hegemónicas eurocéntricas y el silenciamiento de voces subalternas. La IA, lejos de ser una solución automática, corre el riesgo de perpetuar e incluso amplificar esta colonialidad a través de sesgos algorítmicos y la dependencia de modelos desarrollados en el Norte Global, configurando una nueva "Colonialidad Digital".

El Potencial Crítico de la IA es Condicionado: Si bien la IA ofrece herramientas potencialmente valiosas para acceder a información diversa, analizar grandes volúmenes de datos y crear nuevas formas de representación histórica, su capacidad para fomentar el pensamiento crítico depende fundamentalmente del diseño pedagógico y la mediación docente. Un uso acrítico o puramente instrumental puede inhibir la autonomía intelectual y reforzar la pasividad del estudiante.

La Brecha Digital como Obstáculo Estructural: La persistente brecha digital en Colombia, en sus múltiples dimensiones (acceso, habilidades, calidad de uso), condiciona severamente la posibilidad de una integración

equitativa de la IA, amenazando con profundizar las desigualdades educativas preexistentes si no se aborda con políticas integrales.

La Lucha por la Memoria se Intensifica: La IA introduce nuevas complejidades en la lucha por la memoria histórica en Colombia. Puede ser una herramienta para visibilizar memorias silenciadas, pero también un vector potente de desinformación y manipulación, lo que exige un énfasis redoblado en la alfabetización mediática y el análisis crítico de fuentes.

La Transformación Docente es Imperativa: La integración ética y efectiva de la IA demanda una profunda reconfiguración del rol docente, que debe transitar hacia funciones de mediador crítico, guía transcultural y arquitecto de experiencias de aprendizaje significativas. Esta transformación requiere un apoyo institucional decidido y una formación continua y especializada.

PROYECCIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

Los hallazgos preliminares y el marco teórico desarrollado abren diversas vías para futuras investigaciones:

Estudios Empíricos Contextualizados: Es fundamental realizar estudios empíricos en el Colegio Kennedy IED y otras instituciones educativas colombianas para validar, refinar o refutar las hipótesis planteadas aquí. Investigaciones cualitativas (observación participante, entrevistas, grupos focales) y cuantitativas (encuestas, análisis de resultados de aprendizaje) permitirán comprender en profundidad las experiencias reales de docentes y estudiantes al interactuar con la IA. **Diseño y Evaluación de Estrategias Pedagógicas Decoloniales con IA:** Se requiere investigar, diseñar y evaluar estrategias pedagógicas específicas que utilicen la IA desde una perspectiva decolonial para promover el pensamiento crítico, la justicia cognitiva y la construcción de narrativas plurales en la enseñanza de la historia.

Análisis de Sesgos Algorítmicos en Herramientas de IA: Son necesarios estudios que analicen críticamente los sesgos presentes en las herramientas de IA más utilizadas en el contexto educativo colombiano, particularmente en relación con la historia y las ciencias sociales.

Formación Docente y Desarrollo Profesional: Investigar modelos efectivos de formación docente que preparen a los educadores para integrar la IA de manera crítica, ética y decolonial en sus prácticas.

IA, Soberanía Digital y Políticas Públicas: Explorar las implicaciones de la IA para la soberanía digital en el ámbito educativo colombiano y analizar críticamente las políticas públicas actuales y futuras en relación con la tecnología educativa y la equidad.

RECOMENDACIONES

Para Educadores: Adoptar una postura de curiosidad crítica frente la IA, experimentando con herramientas pero siempre cuestionando sus resultados y adaptando su uso a los principios de la pedagogía crítica y la justicia cognitiva. Fomentar la alfabetización digital y algorítmica en los estudiantes. Buscar formación continua y colaborar con colegas para compartir experiencias y estrategias.

Para Instituciones Educativas: Invertir en infraestructura tecnológica equitativa, pero sobre todo, en desarrollo profesional docente enfocado en la integración crítica de la IA. Fomentar una cultura escolar que valore el pensamiento crítico, el diálogo intercultural y la participación estudiantil. Establecer protocolos éticos claros para el uso de la IA.

Para Investigadores: Continuar explorando las complejas interacciones entre IA, educación, colonialidad y justicia social en contextos específicos como el colombiano, utilizando enfoques metodológicos mixtos y participativos.

Para Hacedores de Políticas Públicas: Diseñar e implementar políticas integrales que aborden la brecha digital en todas sus dimensiones, promuevan la formación docente adecuada y regulen el uso de la IA en educación con criterios de equidad, transparencia y respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural.

En conclusión, la integración de la IA en la enseñanza de la historia colombiana representa un desafío mayúsculo, pero también una oportunidad para repensar y transformar profundamente las prácticas educativas. Adoptando un enfoque decolonial, crítico y ético, es posible "tejer multiversos" donde la tecnología se ponga al servicio de la

construcción de un conocimiento histórico más plural, inclusivo y emancipador, contribuyendo así a la formación de ciudadanos capaces de comprender la complejidad de su pasado y actuar conscientemente para forjar un futuro más justo para Colombia.

REFERENCIAS

- Abella García, V., & Fernández Mármol, K. (2024). *Docencia en la era de la inteligencia artificial: Enfoques prácticos para docentes*. Editorial Universidad de Burgos. <http://hdl.handle.net/10259/8868>
- Ayuso-del Puerto, D., & Gutiérrez-Esteban, P. (2022). *La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25(2), 155- 172. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>
- Beneite-Martí, J. (2024). *¿Inteligencia artificial en proyectos de aprendizaje-servicio? Innovación tecnológica y transformación social*. REVISIÓN EDUCATIVA. Revista Internacional De Educación Y Aprendizaje, 12(2), 99–109. <https://doi.org/10.62701/revedu.v12.5414>
- Bolaño-García, M., & Duarte-Acosta, N. (2024). *Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación*. Revista Colombiana de Cirugía, 39 (1), 51-63. <https://doi.org/10.30944/20117582.2365>
- Bracho González, T., & Hernández Fernández, J. (2009). *Equidad educativa: Avances en la definición de su concepto* [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf
- Calle González, S., Torres Belduma, K., & Tusa Jumbo, F. (2022). *Las TICs, la enseñanza y la alfabetización digital de la familia*. Transformación, 18 (1), 94-113. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552022000100094&lng=es&tlng=es.

- Carretero, M., & Borrelli, S. (2008). *Western-centrism in history textbooks in the Southern Cone countries*. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 643-666.
- CNMH (Centro Nacional de Memoria Histórica). (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá, CNMH.
- Comisión de la Verdad (Colombia). (2022). *Informe final*.
- Contreras Alcántara, F. (2024). *IA en la educación: Desafíos de implementación y oportunidades de transformación*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 5337-5358. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10947
- De Sousa Santos, B. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press.
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual para el desarrollo de competencias interculturales: Círculos de narraciones*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Cátedra UNESCO – Diálogo Intercultural de la Universidad Nacional de Colombia; Alianza de Civilizaciones de las Naciones Unidas. <https://dialogointercultural.co/wp-nt/uploads/2021/06/manual.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). *Boletín Técnico: Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV) 2021: Módulo de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones - Hogares (ENTIC Hogares)*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/entic/boletn_entic_hogares_2021.pdf
- Escobar, RA y Escobar, MB (2016). *La relación entre el pensamiento complejo, la educación y la pedagogía*. Administración y Desarrollo.
- Espinoza Freire, E. E. (2021). *El aprendizaje basado en problemas, un reto a la enseñanza superior*. *Revista Conrado*, 17(80), 295-303. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1847>
- Feenberg, A. (2002). *Transforming technology: A critical theory revisited*, Oxford University Press.
- Fernández Espinosa, CE, & Villavicencio Aguilar, CE (2016). *Mediación docente: Una mirada desde Paulo Freire*. *Fides et Ratio - Revista de*

Difusión Cultural y Científica de la Universidad La Salle en Bolivia, 12(12), http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2016000200004&lng=es&tlng=es.

Fernández Malváez, J. de J., Granados Valdéz, J., & Álvarez Junco, S. (2024). *Praxis educativa, Inteligencias Artificiales (IA) y pensamiento crítico*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(4), 15243-15261. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13408

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

Global Disinformation Index & Centro de Estudios en Periodismo, Universidad de los Andes. (2022). *Disinformation risk assessment: The online news market in Colombia 2022*. <https://www.disinformationindex.org/research/disinformation-risk-assessment-the-online-news-market-in-colombia-2022>

Grosfoguel, R. (2007). *The epistemic decolonial turn*. Cultural Studies, 21(2-3), 211- 223.

Grupo de Memoria Histórica. (2013) *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.

Hejeile Gutiérrez, L. V. (2022). *Enseñanza de la historia en Colombia: Una mirada desde las investigaciones y reflexiones difundidas en artículos de revistas académicas*. Revista de Ciencias Sociales, 176. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i176.52738>

Hernando-Gómez, Á., García-Ruiz, R., & Buenestado-Fernández, M. (2022). *La UNESCO y su responsabilidad ante la alfabetización mediática: Acciones y perspectivas*. En I. Aguaded, A. Pérez-Rodríguez, & M. S. Ramírez-Montoya *Redes sociales y ciudadanía: Ciberculturas para el aprendizaje* (pp. 115-128).. <https://doi.org/10.3916/Alfamed2022>

Hernández Mora, LH, Rengifo Castañeda, CA, & Solís Cuenú, F. (2024). *Implicaciones epistemológicas, ontológicas y axiológicas derivadas de la relación ciencia y tecnología*. Revista Guillermo de Ockham, 22(2), 89-102. <https://doi.org/10.21500/22563202.6939>

- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2002). *Dialéctica de la ilustración: Fragmentos filosóficos*. Trotta. (Original work published 1947)
- ICBFa. (2016). *El pequeño libro de las justicia restaurativa*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/el_pequeno_libro_de_las_justicia_restaurativa.pdf
- Jelin, E. (2020). *Memoria y democracia. Una relación incierta*. En L. Da Silva Catela.
- M. Cerrutti, & S. Pereyra (Comps.), *Las tramas del tiempo: Familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales* (pp. 503–523). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201015044442/Las-tramas-del-tiempo.pdf>
- Lewis, J. E., Arista, N., Pechawis, A., & Kite, S. (2020). *Indigenous protocol and artificial intelligence position paper*. The Initiative for Indigenous Futures. <https://www.indigenousfutures.net/ipai/position-paper>
- Ley 1874 (2017). *Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial, 50459, 27 de diciembre de 2017, p. 1. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30034396>
- López Castrillón, M. A., Veliz, M. del C., & Márquez Lizaso, R. (2023). *El pensamiento histórico y la enseñanza de la historia*. *Transformación*, 19(3), http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-
- Martínez, D. (2024). *El pensamiento crítico en la educación básica secundaria*. *Revista Textos*, (28), 123-147. https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/11864/textos%2028%20a_rticulo%209.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez Domínguez, M. (2020). *La desigualdad digital en México: Un análisis de las razones para el no acceso y el no uso de internet*. *PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad*, 10(19), e519. <https://doi.org/10.32870/pk.a10n19.519>

- Miao, F., Shiohira, K., & Lao, N. (2024). *AI competency framework for students*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>
- Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
- Mignolo, W. (2007). *Del pensamiento decolonial a una política decolonial*. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 33(66), 85-98.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Mignolo, W. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2024). *Resultados que cambian la vida: Rendición de cuentas 2024*. https://mintic.gov.co/micrositios/rendicion-tas/2024/861/articulos-384325_rendicion_cuentas_ministerio_tic_2024.pdf
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Monje, I. (2024, 31 de agosto). *Brecha digital: Desigualdades en el acceso tecnológico*. LinkedIn. <https://www.linkedin.com/pulse/brecha-igital-desigualdades-en-el-acceso-tecnol%C3%B3gico-ignacio-monje-gfslf>
- Monzón Dávila, E. M. (2020). *Alfabetización digital en el aula* [Tesis de maestría, Universidad Galileo]. Biblioteca Universidad Galileo. <http://biblioteca.galileo.edu/tesario/handle/123456789/960>
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. NYU Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1pwt9w5>
- Ordóñez, J. (2023). El Acceso Abierto: *Un medio para la democratización del conocimiento*. *Revista de la Educación Superior*, 52(205), 85-102. <https://doi.org/10.36857/resu.2023.205.2371>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023, 7 de septiembre). *AI literacy and the new digital divide: A global call to action*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/ai-literacy-and-new-digital-divide-global-call-action>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Concept Note: International Day of Education - 24 January 2025*. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2025/01/education-day-2025-cn-es_0.pdf

Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. Penguin Press.

Pereira Chaves, J. M. (2010). *Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación*. Revista Educare, 14(1), 67- 75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114419005>

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. In E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201- 246). CLACSO.

Rappaport, J., & Ramos Pacho, A. (2005). *Una historia colaborativa: Retos para el diálogo indígena-académico*. Historia Crítica, 29, 39-62.

Restrepo Zapata, J. D. (2018). *Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia: Un breve balance historiográfico*. Revista de Ciencias Sociales (Cr), III(161), [Rango de páginas]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15357169008>

Saavedra, V., Bodmer, J., Forero, D., Arenas, S., García, N., Naranjo L., JD, Martínez, C., & Rodríguez, S. (2024, enero). *Una ventana de oportunidad para la educación en Colombia: Balance de la política de educación y recomendaciones*. Fedesarrollo.

Santos Rego, MA (2000). *El pensamiento complejo y la pedagogía: Bases para una teoría holística de la educación*. Estudios Pedagógicos (Valdivia),26, .<https://doi.org/10.4067/S0718-07052000000100011>

- Sotolongo Codina, P. L. (2008). *Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin*. Revista Electrónica Educare, 12(2), 95-113. <https://doi.org/10.15359/ree.12-2.6>
- Reyes Mate, M. (2006). *La herencia del olvido: Ensayo en torno a la razón compasiva*. Trotta.
- Tapia, LJ, Delgado Zapata, NG, & Escartín González, G. (2021). *Metodologías innovadoras para la enseñanza y aprendizaje en el Nivel Medio Superior*. Revista Latinoamericana de Educación en Ciencias, 8, 22014. https://www.lajse.org/nov21/2021_22014_2.pdf
- UNESCO. (2024). *Informe mundial sobre el personal docente*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832>
- UNED. (2024). *Guía para integrar las tecnologías basadas en inteligencia artificial generativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje*.
- Uprimny Yepes, R., & Guzmán Rodríguez, A. (2006). *Los desafíos de la reconciliación en Colombia*. Análisis Político, (58), 3-27.
- Valencia Castaño, I. (2023). *La enseñanza de la historia de Colombia: un enfoque en memoria histórica y memoria colectiva, en el marco de las políticas públicas de educación*. Universidad Nacional de Colombia.
- Van Dijk, J. A. G. M. (2020). *The digital divide: The internet and social inequality in context*. Routledge.
- Vega Cantor, R. (2014). *Entre memoria y retórica*. Boletín Cultural Y Bibliográfico, 48(86), 81-83. Recuperado a partir de https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/6768
- Viché González, M. (2021). *Metodología de una educación sociocultural transformadora: De la dialogicidad y la transformación narrativa*. Quadernsanimacio.net. https://quadernsanimacio.net/mariovice/index_html_files/LIBRO_METODOLOGIAS.pdf
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Council of Europe.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Whitten, N. E., Jr. (n.d.). *Los paradigmas mentales de la conquista y el nacionalismo: La formación de los conceptos de las “razas” y las transformaciones del racismo* [Conferencia magistral, información no verificada]. FLACSO Ecuador (Fuente desconocida).

Winner, L. (1986). *The whale and the reactor: A search for limits in an age of high technology*. University of Chicago Press.

EPÍLOGO

Siempre es grato celebrar la culminación de una investigación a nivel doctoral; sin embargo, la celebración cobra un significado mayor si las investigaciones resultan de enfoques disruptivos que invitan a reconocer nuevas miradas sobre los temas analizados. El trabajo del grupo Bogotá, adscrito a la Universidad Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (UMEM), México, sintetizó la experiencia de un grupo de doctorantes en Pensamiento Complejo, en ese sentido. Su labor proyecta la importancia de las comunidades de indagación como el nuevo modelo de formación doctoral y docente.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de este grupo no es solo una apuesta metodológica; es un compromiso ético por la humanización del conocimiento, desafía los procesos tradicionales bajo un paradigma emergente que concibe al investigador no como un recolector de datos, sino como un sujeto autorreflexivo capaz de interpretar múltiples niveles de realidad y de transitar de una investigación aislada a una colectiva, pertinente y transformadora. De esta manera, las investigaciones que dieron forma al libro *Praxias transculturales en la complejidad* son una clara muestra de estos nuevos horizontes en la investigación compleja y transdisciplinaria en la formación doctoral.

Nos parece importante retomar los aportes de Nicolescu⁸³ sobre la importancia de las investigaciones transdisciplinarias que son la base epistemológica y metodológica de este grupo de investigadores: “la investigación disciplinaria concierne, a lo sumo, a un solo y mismo nivel de Realidad; de hecho, en la mayoría de los casos, sólo corresponde a fragmentos de un único y mismo nivel de Realidad. En cambio, la transdisciplinarietà se interesa por la dinámica generada por la acción de varios niveles de Realidad a la vez. El descubrimiento de esta dinámica tiene que pasar por el conocimiento disciplinar. La transdisciplinarietà,

⁸³Nicolescu, B. (2009) *La transdisciplinarietà. Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. México

sin ser una nueva disciplina o una nueva hiperdisciplina, se nutre de la investigación disciplinaria que, a su vez, se explica de una manera nueva y fecunda por medio del conocimiento transdisciplinar. En este sentido, los investigadores disciplinarios y transdisciplinarios no son antagónicos sino complementarios”. (p. 38)

Parafraseando a Heidegger cuando nos advierte que *la pregunta es la devoción del pensamiento* y siguiendo a Morin que nos advierte que tuvo que *concebir una investigación que no dejara de ser buscadora*, acompañamos esta presentación que surge a partir de una pregunta y que no deja de *construir metodologías otras* que acompañen deconstructiva, crítica, compleja y éticamente la actividad cogitante de este grupo de investigadores.

Danilo Alfredo Ortiz Vargas, en su trabajo, *Deconstrucción del currículo transfronterizo mediante las pedagogías de las migraciones (Región LAC)*, planteó que el currículo ya no puede ser un documento estático, anclado a fronteras geográficas o nacionalismos del siglo pasado. Por el contrario, debe ser el punto de partida para una reingeniería educativa que reconozca al migrante no como una cifra de la irregularidad, sino como un sujeto portador de saberes transculturales. El autor destacó la importancia de distanciarse de los enfoques convencionales para apostar por las ciencias migratorias; en ese sentido, su investigación-hermenéutica con base metodológica compleja, crítica y deconstructiva-ofrece a la región una «tercera vía» donde la formación técnica y profesional viaja en la mochila de quien cruza la frontera.

Sin embargo, advierte que mientras las políticas de movilidad sigan siendo inciertas, esta pedagogía permanecerá como un faro itinerante, garantizando que el derecho al conocimiento sea tan fluido y valiente como quienes recorren los caminos. La semilla está plantada; corresponde ahora a las instituciones y comunidades hacer de este currículo su propia hoja de ruta.

Por su parte, *Roberto Medina Bejarano*, en su texto, “*Educación ancestral de los pueblos indígenas: Una comprensión desde el pensamiento complejo y ciencias de la complejidad*” señaló que la educación ancestral no es un vestigio del pasado, sino un horizonte vivo que nos interpela en el presente, para el autor queda claro que la fragmentación del conocimiento, esa herencia de la modernidad que separa la mente del cuerpo y al ser humano de la tierra, encuentra su antídoto en la relacionalidad y la reciprocidad de los pueblos indígenas.

La integración que propone el autor entre las ciencias de la complejidad y la cosmovisión mítica no es una coincidencia académica; es un reencuentro necesario. Utilizamos y enfatizamos con una referencia que el autor nos proporciona en su investigación y que viene de la mano de Catherine Walsh⁸⁴: [...] *las prácticas educativas indígenas se sostienen en un sistema de conocimiento que articula lo mítico, lo simbólico y lo espiritual, en oposición a la lógica moderna colonial que fragmenta el saber.* (Walsh, C. 2002; 24) Mientras la ciencia contemporánea descubre la interdependencia y la autopoiesis, las comunidades originarias han custodiado estos principios durante milenios a través de la oralidad, el rito y el cuidado de la Madre Tierra.

Este diálogo de saberes nos recuerda que aprender no es solo acumular información, sino "tejerse" con la comunidad y el territorio, aprender es una práctica cosmovisiva que surge del *entramado de elementos heterogéneos* y diversas dimensiones que sitúan y contextualizan el saber.

Miguel Ángel Alomía Riascos, "El Cuerpo como Manifiesto de la Complejidad", hizo un recorrido reflexivo del ecosistema humano para evidenciar que la corpogogía no es solo una categoría de estudio, sino un acto de reclamación existencial. En un mundo que históricamente ha fragmentado al ser humano, silenciando su corporalidad en favor de una razón abstracta, esta investigación nos invita a retornar a la unidad bio-eco-holo-compleja que nos constituye. El cuerpo, entendido aquí como un multisistema interrelacional, deja de ser un envase para convertirse en el escenario donde ocurre la verdadera transformación.

Las redes de sensaciones, las narrativas corporales y la didáctica performática exploradas son las herramientas de una pedagogía humanizada que se atreve a habitar la incertidumbre y la bifurcación. Reconocer las corporeidades excluidas e invisibilizadas es, en última instancia, un compromiso ético y político, no se trata simplemente de aprender sobre el cuerpo, sino de aprender desde y con él, integrando la emocionalidad y la creatividad como ejes de la vida cotidiana. La corpogogía nos desafía a ser agentes cognitivos conscientes de que cada movimiento, cada sensación y cada vínculo es una hebra vital en el tejido de la transdisciplinariedad. Bajo este enfoque, y ante la emergencia de

⁸⁴ Walsh, C. (2002) *Interculturalidad y colonialidad del poder*. En Walsh, C., Schiwiy, F., & Mignolo, W. (Eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp. 17-39). Quito, Abya-Yala.

nuevos paradigmas en educación y pedagogía desde la complejidad y la transdisciplinariedad.

Paola Herrera Rodríguez, al evaluar la experiencia del Grupo Bogotá, “*Transdisciplinariedad y transculturalidad en la conformación de comunidades de indagación*”, puso de manifiesto que la transdisciplinariedad y la transculturalidad no son metas lejanas, sino la materia prima de una nueva forma de habitar la academia. Nos parece importante recuperar una cita, que trae a colación la autora, de Leopoldo Gonzalo y González⁸⁵ en su artículo *Qué es y cómo se hace una tesis doctoral* argumentando la importancia de las investigaciones doctorales y justificando su trabajo con este grupo de estudiantes, hoy doctores,

[...] Una tesis doctoral es el resultado de un trabajo de investigación científica cuya finalidad consiste en demostrar la capacidad investigadora de su autor, así como en realizar una aportación original y sustantiva al acervo de conocimientos relativos a una materia determinada o, si se prefiere, un valor añadido al estado de la cuestión concerniente a algún aspecto particular de la misma. (González, L. 2001; 73)

Para ella, la conformación de estas comunidades de indagación representa una ruptura necesaria contra el aislamiento del investigador, proponiendo en su lugar un espacio de resiliencia y transformación donde el diálogo es el principal motor de innovación en la investigación. El desafío, que nos planteó la autora, es repensar el universo investigativo desde un paradigma emergente que exige romper con las fronteras disciplinares, ya que la labor docente alcanza su verdadera dimensión cuando el maestro se asume como un sujeto autorreflexivo, capaz de interpretar niveles de realidad diversos y de mediar entre culturas para humanizar el conocimiento.

Para la autora, este modelo no solo es una respuesta a la globalización académica, sino una apuesta por la inclusión y la creatividad. Al integrar saberes plurales, no solo generamos datos, sino que construimos puentes, de esta manera, el camino trazado por la UMEM sugiere que el futuro de los procesos doctorales reside en nuestra capacidad de ser comunidad, de indagar en colectivo y de reconocer que la verdad no es un monolito, sino un tejido vibrante y diverso.

⁸⁵ Gonzalo y González, L. (2001) *Qué es, cómo se hace una tesis doctoral: Una nota urgente* Revista de economía aplicada e historia económica, N° 8, 2001, págs. 73-92

En ese mismo tenor, *María Alejandra Fonseca Guzmán*, “*Más allá del aula técnica: la universidad como tejido de vida*”, en su análisis sobre la educación superior en Colombia, planteó una certeza fundamental: las competencias no pueden seguir siendo tratadas como simples herramientas de producción, si limitamos la formación universitaria a la eficiencia y la empleabilidad, corremos el riesgo de graduar técnicos impecables pero ciudadanos indiferentes ante la incertidumbre de nuestro tiempo. La resignificación propuesta, desde las teorías críticas, el humanismo y la complejidad, en su investigación no es un simple ejercicio académico, sino un imperativo ético para rescatar la dignidad humana en el currículo.

Bajo el enfoque del pensamiento complejo de Edgar Morin, la autora, plantea que para entender que lo que sucede en el aula este debe ser analizado en su articulación con la justicia social y el cuidado del planeta, por lo tanto, integrar la reflexividad crítica y la conciencia ética en el modelo de competencias es apostar por una universidad que no solo entregue títulos, sino que devuelva a la sociedad sujetos capaces de comprender la interdependencia del mundo actual.

De esta manera, concluye, el reto para las instituciones colombianas es inmenso, exige transitar de los indicadores cuantitativos hacia un sentido pedagógico profundo, donde el docente sea un mediador y el estudiante un agente de transformación, la invitación es la de investigar en el terreno, escuchar las voces en las aulas y diseñar evaluaciones que valoren no solo el "saber hacer", sino el "saber ser, convivir y pensar".

Finalmente, *Alejandro Hernández Neira*, al cerrar su investigación en el Colegio Kennedy IED, planteó que la Inteligencia Artificial no es una entidad neutra, sino un nuevo territorio en disputa. Tejer multiversos en la enseñanza de la historia colombiana implica reconocer que, tras cada respuesta generada por una máquina, subyacen siglos de colonialidad que amenazan con simplificar nuestro pasado o silenciar nuestras heridas de posconflicto. Sin embargo, la apuesta decolonial, que traza el autor, nos revela una oportunidad inédita, si logramos transitar de un uso instrumental a una mediación crítica, la IA puede dejar de ser un espejo de sesgos del Norte Global para convertirse en un telar donde estudiantes y docentes entrelazan narrativas plurales.

El éxito de esta integración no dependerá de la potencia del procesador, sino de la capacidad del maestro, como arquitecto de experiencias, para

fomentar una autonomía intelectual que cuestione al algoritmo tanto como al texto escolar tradicional.

El análisis y reflexiones, del autor, es un llamado urgente a las instituciones y al Estado: “la soberanía digital de Colombia se construye hoy en las aulas, allí donde la memoria histórica se defiende de la desinformación y donde la tecnología, finalmente, se pone al servicio de la emancipación y la equidad”. Así, la historia de Colombia es un tejido complejo de múltiples hilos; la IA es apenas una nueva aguja, que puede ser utilizada para bordar un futuro, ético, crítico, creativo y decolonial donde quepan todos nuestros mundos.

Virginia Gonfiantini, PhD.

Norma Jurado Campusano, PhD.

Israel Sandre Osorio, PhD.

Docentes Investigadores

Multiversidad Mundo Real Edgar Morin –UNEM–

Ciudad de México, abril, 2026

RELACIÓN BIOGRAFICA AUTORES

DANILO ALFREDO ORTIZ VARGAS

Doctor Pensamiento Complejo UMEM, Magister DDHH, Licenciado en Estudios Sociales y Políticos, docente universitario pregrado y posgrados, investigador, ponente, conferencista en diversos espacios, autor de varios libros y artículos. Director y Fundador RiisLAC.Org

ROBERTO MEDINA BEJARANO

Doctor Pensamiento Complejo UMEM, Magister en Literatura, Magister en Sociedad de la Información del Conocimiento, Licenciado en Lingüística y Literatura, docente e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional – Colombia–, autor de varios libros y artículos.

MIGUEL ÁNGEL ALOMÍA RIASCOS

Doctor Pensamiento Complejo UMEM, Magister en Administración, Licenciado en Educación Física, docente e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional –Colombia–, autor de varios libros y artículos

PAOLA HERRERA RODRÍGUEZ

Doctora en Pensamiento Complejo UMEM, Licenciada en química. Docente de la Secretaría Distrital de Bogotá –Colombia–

MARÍA ALEJANDRA FONSECA GUZMÁN

Magister, Contadora Pública. Docente e investigadora de la Universidad Militar Nueva Granada –Colombia–, y autora de varios artículos, par ante el MEN.

ALEJANDRO HERNÁNDEZ NEIRA

Doctor Pensamiento Complejo UMEM, Magister en Desarrollo Educativo y Social, Licenciado en sociales - Docente de la Secretaría Distrital de Bogotá –Colombia–

Esta obra se terminó de editar
en abril de 2026
en los Talleres de Diseño
RiisLAC.Org
Cra 7 No 12B 84. Piso 2
Tel: 57 3148009393
Bogotá D.C. -Colombia-