



## FORMACIÓN DOCENTE DECOLONIAL PLANETARIA- COMPLEJA: RUPTURAS ASIGNIFICANTES<sup>1</sup>

### PLANETARY-COMPLEX DECOLONIAL TEACHER TRAINING: ASIGNIFICANT RUPTURES

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES DECOLONIAL COMPLEXO PLANETÁRIO: RUPTURAS SIGNIFICATIVAS

1

Milagros Elena Rodríguez<sup>2</sup>

**Resumen:** En esta investigación siguiendo la *línea titulada: educación-transepistemologías transcomplejas*, nuestro objetivo complejo de investigación fue *sustentar la formación docente decolonial planetaria-compleja como rupturas asignificantes con la formación docente colonial*. Realizamos la indagación con la deconstrucción rizomática en rizomas que marcan el discurso, los rizoma que conformamos puede ser fracturado, interrumpido por cualquier parte porque conecta todo con todo y de cada línea de fuga germinan nuevas líneas y conexiones; haciendo así la posibilidad latente de la inclusión; el des-ligaje y re-ligaje del docente.

**Palabras-clave:** Formación Docente. Decolonialidad planetaria. Complejidad. Ruptura asignificante.

**Abstract:** In this research, following the line entitled: *education-transcomplex transepistemologies*, our complex research objective was to support planetary-complex decolonial teacher training as insignificant ruptures with colonial teacher training. We carry out the investigation with the rhizomatic deconstruction in rhizomes that mark the discourse, the rhizome that we form can be fractured, interrupted anywhere because it connects everything with everything and new lines and connections germinate from each line of flight; thus making the latent possibility of inclusion; the un-binding and re-binding of the teacher.

**Keywords:** Unbinding. Re-ligation. Transepistememes. Planetary decoloniality.

**Resumo:** Nesta pesquisa, seguindo a linha intitulada: *educação-transepistemologias transcomplexas*, nosso objetivo de pesquisa complexo foi apoiar a formação docente descolonial complexo-planetária como rupturas insignificantes com a formação docente colonial. Realizamos a investigação com a desconstrução rizomática em rizomas que marcam o discurso, o rizoma que formamos pode ser fraturado, interrompido em qualquer lugar porque conecta tudo com tudo e novas linhas e conexões germinam de cada linha de fuga; tornando latente a possibilidade de inclusão; a desvinculação e reconexão do professor.

**Palavras-chave:** Treinamento de professor. decolonialidade planetária. Complexidade. Quebra significativa.

Submetido 31/03/2023

Accito 02/06/2023

Publicado 06/06/2023

<sup>1</sup> Pertenece a la línea de investigación titulada: *educación-transepistemologías transcomplejas*.

<sup>2</sup> Cristiana, venezolana. PhD en Educación Matemática, Pensamiento y Religaje en la Transmodernidad. Docente titular de la Universidad de Oriente, Venezuela. ORCID.0000-0002-0311-1705 Email: melenamate@hotmail.com



## **Rizoma preludio y transmetodología de la indagación: necesidades, la complejidad como transparadigma y la deconstrucción rizomática el transmétodo**

En la crisis planetaria sabemos que la educación tienen una carga de trascendencia de la inhumanidad del ser humano, por ello se propugna por una nueva civilización. Se clama por otra educación; pero las mismas mentes mecánicas, atomizadas no pueden emitir otra educación. Se propende una formación decolonial planetaria que es apodíctica de la compleja que este des-ligada de sus males y se re-ligue a la constitución humana del arte de educar.

En esta investigación siguiendo la línea titulada: *educación-transepistemologías transcomplejas* nacida de los transmétodos complejizamos las necesidades de formación docente decolonial planetaria compleja, como una ruptura asinificante con la tradicional formación docente en la modernidad-postmodernidad-colonialidad. Por ello, *nuestro objetivo complejo de investigación es sustentar la formación docente decolonial planetaria-compleja como rupturas asinificantes con la formación docente colonial*. Realizamos la indagación con la deconstrucción rizomática en rizomas que marcan el discurso

Por ello, imprimimos los rizomas de construcción en esta pesquisa complejizando y declarando la insuficiencia de la exigencia de las metodologías tradicionales que exigen una estructura de: introducción, metodología, resultados y conclusiones como recetas donde sus subcapítulos no son comunicantes y colaboran en la reducción del objeto de estudio (Rodríguez, 2021a). El rizoma marca caminos, no es una casualidad, es la profunda transdisciplinariedad que le atribuye concepciones entramadas y conformación de mesetas (Rodríguez, 2020a) en el discurso de formación decolonial planetaria compleja. Los rizomas al mismo tiempo abre al discurso al sujeto investigador con su sentipensar y experiencia; trastocando las investigaciones objetivistas de la colonialidad.

*¿Por qué rupturas asinificantes con la formación docente tradicional?* Con la asinificancia estamos hablando lo que rompe todo orden de verosimilitud y de inteligibilidad; desde luego donde la “complejidad no es un fundamento, es el principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en la cual estamos y que constituye nuestro mundo” (Morín, 1994, p. 140); por ello el vuelco a la formación docente decolonial y compleja



rompe el orden estatutario establecido en lo que debe ser un docente en la modernidad-postmodernidad-colonialidad.

Y el re-ligar pasa por un des-ligaje de la manera de pensar y accionar en el docente, volviendo sobre nosotros mismos y nuestro hacer (Rodríguez, 2019a); en el irrespeto a la condición humana en su praxis. Asignificancia y complejidad navegan bajo el mismo río de la incertidumbre, las certezas quedaron caducadas. Por mucho que se pensó en certezas al romper algunas condiciones iniciales se maneja lo ya aceptado que no se puede maniobrar lo invisible como visible; con el filósofo Sófocles uno de los progenitores poetas clásicos de la antigüedad y con las Sagradas Escrituras: la Biblia sabemos que lo visible es el campo del engaño y que el saber está siempre más allá de sus límites, de los límites de la certidumbre (Rodríguez, 2022).

Justificadamente la ruptura asignificante es una propiedad de los rizomas que acá se construyen pues “un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según ésta o aquella de sus líneas y según otras” (Deleuze y Guattari, 2002, p. 15); por la complejidad conectiva profundamente e inclusiva de las categorías complejas, a estas intervenir en el corte o interrupción de cualquier parte del rizoma notaremos que podremos volver a conectarlo la separabilidad, la idea es ir conectando profundamente, dialogando. Un rizoma puede ser fracturado, interrumpido por cualquier parte porque conecta todo con todo y de cada línea de fuga germinan nuevas líneas y conexiones, conjuntamente, “no cesa de reconstituirse” (Deleuze y Guattari, 2002, p. 15) en una continua dialéctica de desterritorialización y reterritorialización; propiedades inmanentes de los rizomas como raíces traídas de la biología a las estructuras complejas de los transmétodos.

La deconstrucción rizomática va a un proceso que es decolonial, y va a la reconstrucción un vez que se des-ligue la formación docente colonial (Rodríguez, 2019b). Para ello, vamos primeramente a considerar las herradas formaciones en las diferentes maneras de colonialidades que nos permea con explicabilidad de obras originales de autores de categorías como: complejidad, decolonialidad, condición humana, antropolítica, antropoética; entre otras. Son importante las rupturas asignificantes que siempre se propenden en las indagaciones, dando aperturas inclusivas a las complejizadas cosmovisiones de la decolonialidad planetaria.



En lo que sigue continuamos con los rizomas que hemos presentado al calor transmetódico.

## **Rizoma deconstrucción. Crisis colonial de la formación docente**

La crisis de formación del docente colonial que ha atentado contra su propia humanidad deviene de esencias coloniales que refieren a diferentes aspectos que cubren la formación de docente en todos sus aspectos; *en lo referente a la colonialidad política en el docente*, esta “promueve el no poder, la sumisión y subordinación al amo, el dominado es un súbdito, un subalterno, un esclavo. Se hipoteca su libertad y felicidad. A cambio queda cautivo del colonizador” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p.35); en este caso el docente adjudica sus acciones a las que le imponen y aún en su ser sabiendo cómo puede dar un viraje; no cree que lo puede hacer y sigue imponiendo el viejo proceso que se le ha enseñado.

*En lo referente a la colonialidad epistémica y epistemológica*, se “estimula el no saber, la ignorancia. El conocimiento personal, empírico y espontáneo, no tiene validez. Se invalida *la doxa*. Solo vale el conocimiento del docto, (...) El epistemicidio es el homicida de las creencias y concepciones del colonizado” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p.35). De ello tenemos una dilatada crítica colonial a la formación docente impuesta con conocimientos válidos acabados legalizados por Occidente, donde la cultura y cotidianidad del discente. El docente es enajenado de su propia formación de su sentipensar, subjetividad y cultura. Donde el epistemicidio del Sur es evidente el no reconocimiento de los aportes en el conocer; que quedan fuera de esa formación

*Es esta colonialidad epistémica, con la noción de colonialidad del saber* se pretende resaltar la dimensión epistémica de la colonialidad del poder en la formación docente; “se refiere al efecto de subalternización foreclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de ‘conocimiento occidental’ asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 136). Por ello, el docente legaliza dichos saberes, como inferiores, a los que no legaliza como los conocimientos impuestos y definitivos. De esa manera dichos saberes van separados de los



conocimientos; y rara vez le da la supremacía y el lugar de salvaguarda que le corresponde de manera que en la praxis no los promueve; o lo hace escuetamente.

Nos han impuesto una formación cultural, de una cultura ajena la que ellos, los portadores de los proyectos dominantes consideran que es una cultura superior cargada de imposiciones ajenas, desconocidas en los actores de los procesos educativos, así nos preparamos para resolver lo ajeno en lo nuestro; con ello estamos *cargados de un poder cultural ajeno en nuestra formación docente y por ende en nuestro ser, hacer y pensar*; con tres planos que se desprende: las normas culturales-ideológicas que adaptan a los miembros de la sociedad a una estructura económica y política arbitraria; que se legitima la estructura dominante, la hace percibir como la forma natural de organización social y encubre por tanto su arbitrariedad y se legitima en la educación; y el encubrimiento de tales hechos ya que oculta también la violencia que implica toda adaptación del individuo a la estructura de poder (García Canclini, 1982).

Es importante desde los falsos epistemes como se ha propagado los males de la psique en la formación del docente; “¿Por qué los males de la humanidad se han venido propagando en la educación? ¿Cómo llego la humanidad al desarrollo de su inhumanidad que soslaya tanto la tierra-patria? ¿Cómo se propagan los males de la psique en la educación?” (Rodríguez y Fortunato; 2021a, p.1756). Sin duda, la psique tiene convergencia a esta inhumanidad de los males de las civilizaciones.

En tal sentido, se ha creado un pensamiento abismal (Santos, 2007) entre el mal llamado conocimiento eurocéntrico, el legalizado y según le paradigma modernista-postmodernista-colonial que se creyó rey el válido y el que no lo es; los saberes soterrados; así ha existido en la formación docente y el ejercicio de profesional la distinción entre los escolares y no escolares. Por ello, ha costado mucho ver la formación comunitaria como válida pues esta sigue colonizada impuesta como paliativos; en el fondo se dictaminan las comunidades como ineptas, las instituciones educativas como las legalizadas, legalizando lo otro.

*De la colonialidad axiológica o ética en la formación docente*, se “potencia el no ser, la no existencia, la des-ontologización humana. El ser humano se multiplica por 0 y desaparece, no tiene valor, no existe” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p.35); por ello el docente está cargado de una inhumanidad y falta de responsabilidad ante el conocimiento que inyecta en las mentes



de sus discentes, que no ejercen una protesta ante el conocer sino una sumisión al aprender; llenándose de competencias que van por encima del ejercicio humano; sino a la producción y complacencia del proyecto colonial.

Se encubren los saberes soterrados, los no convenientes “esos bloques de saberes históricos que estaban presentes y enmascarados dentro de los conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica pudo hacer reaparecer por medio, desde luego, de la erudición” (Foucault, 2000, p. 21). Debemos responder ante tal atentado a las civilizaciones. El docente debe propender más allá de lo instituido y legalizado del conocimiento y de cómo se debe enseñar

En la formación docente ante la ética cruel caducada en su ser, la antropoética y antropolítica entra en escena neutralizando el ejercicio antiético, la antropoética surge una categoría en el devenir de la indagación, la antropolítica es “política del hombre en el devenir del mundo” (Morín, 1965, p.10). La antropoética viene a significar un ser humano ético que acciona como sujeto en donde el docente emerge re-ligando con todo su ser humano, que no puede serlo sino cumple como ciudadano del mundo; es decir un individuo con obligaciones morales para con él, sus semejantes y la naturaleza, “es una ética que analiza el hecho de la violenta “negación del Otro” americano desde el horizonte de “lo Mismo”” (Dussel, 1994, p. 36).

*De la colonialidad praxiológica en la formación docente* que significa la promoción del “no hacer, el no estar, la dependencia, la no autonomía. Configura hábitos ajenos a su cultura, genera la invisibilización del hacer propio, de las prácticas personológicas y la idiosincrasia, aniquila las costumbres y las prácticas identitarias” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p.35). Nótese la pérdida de identidad autóctona del docente a favor de lo otro y peor aún en mayor grado de superioridad; así el estudiante se siente enajenado, vive y convive en un mundo que no es el de la escuela. Donde las realidades de estas instituciones son las de países, regiones que nunca ha conocido; de allí le imponen una formación para un mundo que no vive; enajenado de la historia, termina con ello desvalorizando la historia y práctica de su civilización y esta continua el eterno sucumbir a lo otro legalizado ha impuesto en la educación.

*De la colonialidad cosmogónica en la formación docente*, se educa en la perspectiva de la no interconexión, “dualismos, dicotomías, desconfiguración vital. Prefiere separar, pensamiento fragmentador, mecánico y dogmático. No ve la vida en su afluencia espontánea ni como una configuración holística sino como un ente separado de todo lo demás” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p.35). Esta es la formación reduccionistas, atomizada, creada de topoi donde: blancos y negros no están relacionados; donde el hombre es superior a la mujer; donde las matemáticas de Occidente son las válidas; donde el Sur es el continente del patio trasero de la humanidad. Son tantas disminuciones; en tanto la del ser humano su alma y espíritu queda fuera de su educación; pues no se ve no se puede regularizar; pero esta esencialidad sigue el cuerpo y la acciones sin que nadie lo puede evitar. Se llevan las Biblias a las cárceles y se prohíben en las escuelas; se confunde religión con el legado de Jesucristo como salvador en la Tierra aun cuando se reconoce su presencia se impide su transcendencia.

*En tanto la colonialidad lingüística en la formación docente*, se “impone nociones y categorías eurocéntricas, importadas desde Occidente, que no reflejan la identidad latinoamericana y enmascaran el colonialismo y la colonialidad política y epistémica” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p.35). Y así la responsabilidad del docente se ha conformado ajena a sus comunidades y continua imponiendo las ajenas; estar fuera de sí el mismo de su propia valía.

Sin duda si recogemos estos diferentes enfoques de la colonialidad en la formación docente este emite una carencia de ecosofía, como arte de habitar en el planeta donde su conformación: social, ambiental y espiritual ha estado permeada de soslayaciones que ha propugnado en la educación colonial. En lo que sigue vamos a una reconstrucción esperanzadora que haga en la formación docente una carga esencial de la transcendencia de la Educación Decolonial Planetaria Compleja.

## **Rizoma reconstrucción. Hacia una formación docente decolonial planetaria compleja como ruptura asinificante con la colonialidad global**

Pedir a nuestros docentes, necesitar de nuestros docentes una formación decolonial planetaria compleja es realmente crear en sí mismos, en lo que somos como profesionales una

ruptura asinificante que rompa con esa institución de docente ecléctico de la vida del ser humano; se trata de una *formación docente que restituya el concepto complejo de ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu – Dios*. Para ello, en primer lugar el docente debe desligarse de lo que él es como ser humano, como persona que ocupa no una minúscula parte en la Tierra; sino una esencialidad que deja huellas con un sentir que lleva el dolor ajeno; por lo tanto busca como ayudarlo en la compasión infinita por su situación de vida; que le lleva a empoderarse de cada dolor de sus discentes; pero también de cada oportunidad para sacar de ellos sus mejores esencialidades.

Es el docente amigo, el que la madre le confía su hijo pues sabe que en ese ser consigue mejores oportunidades de vida, de esperanza de las que ella misma les provee en sus vidas; inmiscuida en sus circunstancias y avatares. La espiritualidad ha llegado a la vida digna del docente para enseñarle a ver lo que es capaz de dar por sus discentes. ¿De dónde emerge dicho docente, en los que ahora se supone formado? Surge de avivar en sus vidas el deseo por dejar un legado, y tomar de sí el poder que Dios le ha dado para servir; vimos para servir a nuestro planeta; son mandatos de las Sagradas Escrituras.

Es de suponer que en los docentes en formación actualmente se debe dar un viraje a las pedagogías coloniales para pensar en una formación decolonial con pedagogías que enfrentan el monólogo de la razón moderno/occidental/colonial y el mito racista de la modernidad/colonialidad (Bautista, 2009). Es así como, en la decolonialidad de las mentes, del poder y hacer se debe pensar fuera de las políticas estatutarias en las subversivas; si las que en medio de las dificultades rompen con los métodos obsoletos; con los caducados que ya han dejado su aporte; pero que vencieron en la historia sus aportaciones. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, “*subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, como parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano*” (Walsh, 2013, p. 31)

Entonces montada en hombros de gigantes emitimos con Catherin Walsh que dichas *pedagogías decoloniales, son prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Walsh, 2017). Saltan el aula física y se van al aula mente-social-espíritu (Rodríguez, 2021b) para



restituir el papel de las comunidades, la familia, la cultura cotidiana en general para estar aprendiendo en todo lugar espacio y tiempo; con toda la constitución del ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios. Aula transcendencia que regresa ecosóficamente a la educación su razón de ser, *la Educación en la Ciudad* sostiene en que “la participación popular en la creación de la cultura y de la educación rompe con la tradición de que sólo la elite es competente y sabe cuáles son las necesidades e intereses de toda la sociedad” (Freire, 1995, p.19).

Por ello el aula mente-social-espíritu permea de la dialéctica comunitaria, pero también de una concientización-concienciación; que lleva de la conciencia de liberación de las soslayaciones, de la cultura, cotidiana y por ser subjetiva aprender en todo momento con toda la constitución del ser es imperativo para regresar la valía a lo que el ser es como complejidad. Es decir, “la pedagogía o las pedagogías decoloniales serían ellas construidas y por construir: en escuelas, colegios, universidades, en el seno de las organizaciones, en los barrios, comunidades, movimientos y en la calle, entre otros lugares” (Walsh, 2014, p. 15).

Se trata de pedagogías decoloniales que por ejemplo en la formación del docente de matemática donde de reconozca la soslayación en la Educación Matemática, para poder ejercer la liberación decolonial que propende; esa liberación es un eje constitutivo para ejercer el poder de transitar el conocimiento de la matemática complejizado; “así ciencias, saberes soterrados: científicidad-cotidianidad-cultura no tienen preeminencia en el conocer; todos se complementan con las subjetividades en la vida de las personas, para hacerlos participe de su propia educación y liberación” (Rodríguez, 2020a, p.15); pedagogías que indisciplinan la disciplina matemática, acercando el contenido transdisciplinariedad a la transversalidad del aula mente-social-espíritu.

Sin duda un docente tiene una formación decolonial planetaria compleja si el *re-liga ecosóficamente como urgencia transepistémica en la re-civilización de la humanidad* (Rodríguez, 2020b). Esta urgencia no es una mera reflexión de necesidades sino de la profundidad del docente. El docente urge des-ligar la idea de que la civilización de primera la importante y esencial de donde deviene todo es la Occidental, esto tiene que ver con des-ligar la incomprensión de las relaciones humanas; por ello busca des-ligar la superioridad supuesta que se ha instituido entre los seres humanos y que ha llevado a herradas acciones antihumanas;



ello lo des-liga en la educación y lo concientiza en sus discentes; educando su humanidad por la Tierra. Educa en una cristofanía que es la manifestación de Jesucristo a la consciencia humana; provocando una experiencia real con nuestro salvador (Panikkar, 1998).

En ese re-ligar sin cesar el docente des-liga de su ser la ética caducada, va a una ética de la era planetaria que no cesa de mundializar la comprensión; si concientizar la Tierra como patria donde “la única y verdadera mundialización que estaría al servicio del género humano es la de la comprensión, de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad” (Morín, 2006, p.107). Por ello, en la formación deben converger las ciencias con las humanidades, lo cualitativo con lo cuantitativo y socio crítico; la vida con la transcendencia; rompiendo las fronteras de poder de las supuestas divisiones de las ciencias; que instituyen los topoi que han separado superficialmente el conocer del saber que deviene de la esencia de las civilizaciones que aportan sustancialmente a la formación del docente.

*En cuanto a la formación docente que lleve a las configuraciones sobre el decolonialismo en el Sur de la Educación debemos persistir en sí mismo en la planetariedad; y en las consecuencias en la Tierra como Patria. Partir de lo local para aportar a lo global. Misiones de la decolonialidad planetaria que lleva en si el accionar del docente. Por ellos nuestras cosmovisiones, saberes-conocimientos deber ser trascendidos por la praxis del docente y así mismo las comunidades deben volverse en comunidades de aprendizaje en aportes a los docentes y a la dura batalla; pero inevitable accionar a favor de la vida; los diferentes aportes que desde nuestras trincheras podemos hacer a la patria, a la vida en todo sentido. A desligar las prácticas inhumanas que nos minimizan como humanos cada vez más en todo sentido.*

*El sistema mundo transmoderno – decolonial planetario en la formación docente, la decolonialidad del poder en su educación es imperativo; de esa manera las ciencias mal denominada es enriquecida de las creaciones de otros aportes reconocidos como legales y superiores se desmitifican y se enriquecen del Sur; pero también las soslayadas de su mismo continente. Es imperativo el reconocer que develar, re-conocer las ciencias de las civilizaciones encubiertas es una responsabilidad ante los propios congéneres ante los currículos y su salvaguarda en las instituciones educativas; es un compromiso de Estado, de los países (Rodríguez, 2021a). Un peregrinar de las comunidades y un enaltecer de los pueblos; pues ir a*



la salvaguarda del patrimonio histórico es ir a la salvaguarda de su patrimonio cultural en la formación docente y que de allí trascienda.

Queremos significar el sentipensar en la formación docente; aportes por ejemplo de *Humberto Maturana y la humanidad en la formación del profesorado con aportes para un sentipensar en la educación* (Rodríguez y Fortunato; 2021b), la necesidad del desarrollo metacognitivo de alto nivel en la formación de empaparnos de esa necesidad de pensar con accionares verdaderamente humanos, y promover en la educación tales excelencias, es sin duda en sentipensar una categoría decolonial originalísima en la educación que incita a imbuirse más allá de la racionalidad, hacia los procesos emotivos. Un manera de resistirnos a los males que nos dejan fuera nuestro sentipensar, es procurar una educación intercultural que lleve conciencia de que la cultural, la intencionalidad, lo nuestro nos dignifican como seres humanos (Rodríguez, 2017)

Sin duda la decolonialidad planetaria y complejidad provee la categoría por excelencia que develamos en las carencias del ser humano: la ecosofía; en lo social, ambiental y espiritual propendemos es una “filosofía unida a la tierra, una sensibilidad – razón cósmica, que sin aprioris absolutos, da cuenta de ella, de la vida que la habita y otras mediaciones. Una sabiduría, que se concreta, más que en una enciclopedia, en una ecopedia cultural” (Pupo, 2013, p.127). Para ello la formación docente debe ir a otros estadios de la complejidad de la vida; más allá de las disciplinas, al conocer la complejidad del ser humano y su profunda relacionalidad con el cosmos; desde vertientes que complejicen las disciplinas.

En ello debe considerar la intencionalidad de lo que está formado y los conocimientos-saberes que propugna trascender en su ejercicio docente; debe restituir el concepto complejo de educación en su accionar; “la educación constituye el medio por excelencia a través del cual se cultiva al hombre y se prepara para la vida” (Pupo, 2013, p.6). La educación de vida, para la vida, y su salvaguarda.

Atiende la formación docente decolonial planetaria compleja al hecho si duda de la crisis planetaria, esa ecosofía donde “se requiere una ecología que tome en cuenta la diversidad de la biosfera, de animales, vegetales, la atmósfera, cultura y sensibilidad” (Guatarri, 2015, p.392). Por eso naturaleza y ser humano en toda su constitución no se separan y vuelven siempre a la



intencionalidad de una vida plena, sana y feliz como la creación en el Génesis de mi Dios amado.

## **Rizoma en cierre. Conclusiones de aperturas en formación docente decolonial planetaria compleja**

12

*Nuestro objetivo complejo de investigación sustentar la formación docente decolonial planetaria-compleja como rupturas asignificantes con la formación docente colonial, ha sido cumplido. Las aperturas asignificantes con las rupturas propiedades de los rizomas propenden el continuar indagaciones en la línea titulada: educación-transepistemologías transcomplejas.*

Seguimos entramando en el decolonialidad planetaria como apodíctica de la complejidad y todo lo que con ello significa; esta vez en la formación docente hemos conseguido categorías en su conformación como: condición humana, des-ligaje y re-ligaje, ecosofía, reforma del pensamiento, antropolítica, antropeítica que nos llevan a seguir investigado en este basto tema. Nos sabemos responsables y buscamos nuestros aportes en la recivilización de la humanidad en el que sin duda la Tierra es nuestra patria; ello nos induce a la responsabilidad que desde nuestras civilizaciones debemos propender en su transcendencia.

La constitución del ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-alama-espíritu- Dios nos lleva a la búsqueda de una intuición cosmoteándrica que debemos atender. Sin esa constitución que nos desliga de la escueta naturaleza de lo que es ser humano es imposible comprender la Educación Decolonial Planetaria Compleja. Sabemos que no podemos dar un barrido a nuestra escueta educación; por ello se invita al des-ligaje de sus viejos vicios e ir a re-ligar esencias complejas de urgencias consideraciones en lo que la antropeítica, ecosofía, antropolítica, condición humana, planetarización son primerísima en nuestra formación.

La educación que propendemos no puede estar de espalda a las comunidades; pero no con consideraciones escuetas como visitas al panteón un domingo; no, es urgente devenir en el aula mente-social-espíritu que sigue dejando huellas junto al sentipensar en la educación. Para ello debemos buscar transdidácticas, más allá de las tradicionales que junto a estrategias complejas nos lleve a otros estadios de la complejización de la formación. Hacia allá nos dirigimos con ojo avizor al mar de incertidumbre que nos dan archipiélagos de certeza de lo

que debemos hacer transcender. Atendiendo desde luego la ecología de la acción de nuestra praxis. Con Dios todo lo podemos, el reconocer nuestra dependencia en medio de nuestra autonomía, si nuestra dependencia espiritual que es rectora en la ecosofía nos alienta al logro de un planeta más humano.

**Agradecimiento:** Me despido con la palabra de Dios que alumbra en su profunda sabiduría, les emito que esta línea de investigación titulada: *educación-transepistemologías transcomplejas*. Nademos siempre en el mar de incertidumbre con la palabra de Dios que alumbra: como Cristiana, en la ecosofía espiritual, la palabra de Dios que alumbra: “*Toda Escritura es inspirada de Dios y provechosa para enseñar, para censurar, para rectificar las cosas, para disciplinar en justicia*” (2 Timoteo 3:16).

## Referencias

- BAUTISTA, R. **Bolivia: Del Estado colonial al Estado Plurinacional**. Bolivia: La Paz, 2009.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia**. Valencia: Ediciones Pre-Texto, 2002.
- DUSSEL, E. **El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”**. La Paz: Plural, 1994.
- FOUCAULT, M. **Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976). Traducida al castellano por Horacio Pons**. Primera reimpression. Argentina: Fondo de cultura económica de Argentina S. A., 2000.
- FREIRE, P. **La educación en la Ciudad**. México: Siglo XXI Editores, 1995.
- GARCÍA CANCLINI, N. **Las culturas populares en el capitalismo**. Habana: Casa de las Américas, 1982.
- GUATTARI, F. **¿Qué es la ecosofía?** Buenos Aires: Editorial Cactus, 2015.
- MORÍN, E. **El método VI. Ética**. Madrid: Cátedra Teorema, 2006.
- MORÍN, E. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 1994.
- MORÍN, E. **Introduction à une politique de l'homme**. París: Seuil, 1965.
- ORTIZ OCAÑA, A.; ARIAS, M.; PEDROZO, Z. **Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial**. Santa Marta: Editorial Unimagdalena, 2018.
- PANIKKAR, R. **La plenitud del hombre una Cristofanía**. Madrid: Ediciones Siruela, 1998.



- PUPO, R. **Filosofía, educación, cultura, y pluralidad discursiva ensayística (Hacia una visión cultural y compleja del saber humano)**. México: Multiversidad Mundo Real “Edgar Morín”, 2013.
- RESTREPO, E.; AXEL, R. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Universidad del Cauca-Universidad Javeriana, 2010.
- RODRÍGUEZ, M. E. Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad. **Educación y Humanismo**, Barranquilla, v.19, n.33, p.425-440, 2017.  
<https://doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2654>
- RODRÍGUEZ, M. E. Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. **ORINOCO Pensamiento y Praxis**, Ciudad Bolívar, v.11, p.13-3, 2019a.  
<http://doi.org/10.5281/zenodo.3709212>
- RODRÍGUEZ, M. E. Deconstrucción: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. **Sinergias educativas**, Quevedo - Los Ríos v.4, n.2, p. 43-58, 2019b.  
<http://doi.org/10.5281/zenodo.3931056>
- RODRÍGUEZ, M. E. Religar ecosóficamente como urgencia transepistémica en la re-civilización de la humanidad. **Revista Desenvolvimento Social**, Montes Claros, v. 26, n. 1, p.169-188, 2020a.  
<https://doi.org/10.46551/issn2179-6807v26n1p169-188>
- RODRÍGUEZ, M. E. Pedagogías decoloniales devenidas de la Educación Matemática Decolonial Transcompleja. **Perspectivas da Educação Matemática – INMA/UFMS**, Mato Grosso, v. 13, n.33, p. 1-23, 2020b. DOI: <https://doi.org/pem.v13i33.10842>
- RODRÍGUEZ, M. E. Hacia una teoría decolonial planetaria de la Educación Matemática Decolonial Transcompleja. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 26, n. 1, p. 1-14, 2021a. DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v26i1.7563>
- RODRÍGUEZ, M. E. Etnomatemática y aula mente-espíritu: aprendizajes en la Educación Matemática Decolonial Transcompleja. **Revista Sol Nascente**, 10 (2), 80–94, 2021b. Tomado de <https://revista.ispsn.org/index.php/rsn/article/view/80>
- RODRÍGUEZ, M. E. ¿Por qué Investigaciones Rizomáticas en Decolonialidad Planetaria y Complejidad? Rupturas Asignificantes. **Revista Visión Educativa IUNAES**, Durango v. 16, n.34, p.75-87, 2022. <http://doi.org/10.5281/zenodo.6595>
- RODRÍGUEZ, M. E.; FORTUNATO, I. Harms of the psyche in education: Urgency in thinking re-connection. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. Extra 3, 2021a, p. 1754-1773. <http://dx.doi.org/10.21723/riace.v16i3.15195>

RODRÍGUEZ, M. E.; FORTUNATO, I. Humberto Maturana y la humanidad en la formación del profesorado: aportes para un sentipensar en la educación. **Temas em Educ. e Saúde**, v. 17, n. 00, e021020, 2021b. <https://doi.org/10.26673/tes.v17i00.15601>

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

SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, Brasil, v.79, 71-94, 2007.

<https://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>

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

WALSH, C. Interculturalidad Crítica y Pedagogía Decolonial: Apuestas (des)de el In-surgir, Re-existir y Re-vivir. En **Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas**, Patricia Melgarejo (comp). México: Universidad Pedagógica Nacional–CONACIT, editorial Plaza y Valdés, 2014.

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Quito: Abya-Yala, 2017.